

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO-CINDA

Políticas Públicas, Demandas Sociales y Gestión del Conocimiento



Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA

Colección Gestión Universitaria ISBN: 956-7106-44-4 Inscripción N° 135.547

Primera edición: Octubre 2003 Dirección Ejecutiva: Santa Magdalena 75, 11° piso Teléfono: 234 1128; Fax: 234 1117 Santiago, Chile

Alfabeta Artes Gráficas Carmen 1985 - Fono Fax: 551 5657 Santiago, Chile

INDICE

PRESENTACIÓN	7
PARTE GENERAL	11
Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina <i>José Joaquín Brunner</i>	13
Nuevas demandas y nuevas respuestas de la universidad. ¿Una nueva crisis? <i>Carlos Amtmann</i>	79
Las Nuevas demandas de educación superior en América Latina <i>Claudio Rama</i>	95
Universidad y gobernabilidad democrática <i>Rafael Toribio</i>	119
EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:	129
La formación y la evaluación de las competencias profesionales: El caso de México <i>Salvador Malo</i>	131
Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación de la educación superior en Chile <i>María José Lemaitre y Gonzalo Zapata</i>	147

<i>María Dolores Pérez Piñeros</i>	185
GESTION DOCENTE	197
“Gestión de la docencia para una sociedad del conocimiento” <i>Luis Eduardo González</i>	199
Nuevos recursos y modalidades de la docencia universitaria <i>Francisco Rubio Royo</i>	235
Docencia universitaria: Nuevas modalidades, nuevos recursos <i>María Inés Solar R.</i>	263
Nuevos requerimientos de gestión de la docencia universitaria e Indicadores de Calidad <i>Álvaro Rojas Marín</i>	275
Gestión académica: reflexiones desde la práctica <i>Nicolás Velasco F.</i>	281
Novos recursos e modalidades da docencia universitária <i>Sonia Teresinha de Sousa Penin</i>	293
Nuevos recursos y modalidades de la docencia universitaria <i>Luis Guzmán Barrón</i>	303

PRESENTACIÓN

La educación superior ha tenido cambios sustanciales en los dos últimos decenios. Los sistemas se han transformado en masivos; se ha producido una significativa diferenciación institucional con diversos niveles y con una participación creciente del sector privado, al mismo tiempo se ha reducido el aporte fiscal de carácter institucional, y han existido modificaciones fundamentales en la composición del financiamiento de los sistemas.

Durante el proceso, y básicamente a partir de 1998, la educación superior ha retomado su importancia en las políticas públicas de los países. Ello ha estado basado en diversas consideraciones y criterios. En este sentido se asigna una importancia decisiva a la formación de recursos humanos para incrementar la competitividad internacional en procesos de globalización e internacionalización, considerándose que el conocimiento es un factor determinante del desarrollo social.

Al mismo tiempo, existe una nueva visión sobre los trabajos de la universidad en desarrollo científico y tecnológico, considerando su aporte en una estructura nacional de innovación en que predomina un enfoque sistémico.

Desde otra perspectiva, se consideran las externalidades positivas que producen las instituciones de educación superior, entre las cuales se destacan los aprendizajes cívicos y democráticos y la contribución al incremento al capital social existente.

Como producto de los antecedentes señalados, se han elaborado y difundido en los últimos años informes internacionales sobre el tema. Entre los cuales se pueden destacar los siguientes:

- La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO. 1998.
- Informe La Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documento de Estrategia, Banco Interamericano de Desarrollo, BID. 1998.
- La Educación Superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas. Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, Banco Mundial, 2000.
- Universidad 2 mil. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. 2000.
- La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. ANUIES, México. 2000.
- Universidad Siglo XXI. Europa y América Latina. CINDN Columbus, 2000.

En todos estos informes¹ puede destacarse que la educación superior está sometida en la actualidad a grandes desafíos para adecuarse a una realidad distinta.

Aunque la tarea de CINDA se centra fundamentalmente en el análisis y difusión de temas

vinculados a la gestión universitaria, el Centro ha realizado un trabajo sostenido sobre el contexto social y las políticas públicas sobre educación superior.

Los fundamentos del quehacer académico del Centro parten del convencimiento que la presentación de antecedentes factuales, la ejecución de estudios de caso y la discusión informada sobre estos temas, junto con tener un valor en sí mismos, permiten dar un marco global al tratamiento de los temas más específicos.

Teniendo presente lo anterior, en el período 2002-2003, CINDA ha desarrollado el proyecto “Políticas Públicas, Universidad y Desarrollo”. Al iniciar estos trabajos se elaboraron dos documentos base que resultaron ser fundamentales para las actividades desarrolladas con posterioridad.

– “Nuevas Demandas Sociales y sus Consecuencias para la Educación Superior en América Latina”. José Joaquín Brunner

– “Gestión de la Docencia para una Sociedad del Conocimiento”. Luis Eduardo González

Durante el desarrollo de este proyecto se han realizado tres importantes seminarios internacionales sobre el tema en las universidades que se indican:

– Universidad de Talca, Chile. Agosto de 2002

– Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Noviembre de 2002

– Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana. Junio de 2003

El presente libro incorpora los principales aportes presentados a estos eventos y los estudios de base señalados. Ellos se han organizado en una

En junio de 2001 CINDA organizó en Santo Domingo, República Dominicana, un seminario internacional sobre el contenido de estos informes.

parte general, en una sección dedicada a evaluación universitaria y un capítulo referente al tema de la gestión docente.

Para el desarrollo de este proyecto se ha contado con la importante contribución de IESALC/UNESCO; de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de República Dominicana y de las Universidades Católica Madre y Maestra de ese país, Católica de Valparaíso y de Talca, Chile.

La coordinación del proyecto y la edición del libro han estado a cargo de Iván Lavados, Director Ejecutivo de CINDA.

CINDA
Octubre de 2003

PARTE GENERAL

12

NUEVAS DEMANDAS Y SUS CONSECUENCIAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA*

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER**

*La pregunta es ¿por qué son difíciles ciertos cambios en las Universidades latinoamericanas que parecen sin embargo esenciales?
José Medina Echavarría (1967: 143)*

Como resultado de las cambiantes condiciones en que debe desenvolverse, la educación superior (ES) latinoamericana se halla frente a un conjunto de nuevas demandas¹. Este planteamiento constituye, en verdad, el eje central de los más recientes debates y propuestas sobre la reforma de la ES en el mundo² y, también, en nuestra región³. Como ha dicho Burton Clark, los sistemas nacionales de ES (SNES) se hallan hoy puestos en una encrucijada: no pueden ni retornar a un anterior estado de equilibrio ni alcanzar uno nuevo. “Como actores principales dentro de esos sistemas, las universidades públicas y privadas han ingresado a una época de turbulencias para la cual no se prevé término. La actual encrucijada tiene su origen en un simple hecho: las demandas ejercidas sobre las universidades superan su capacidad de respuesta”⁴.

*

Trabajo preparado para el proyecto de CINDA, en colaboración con IESALC / UNESCO, sobre “Demandas Sociales y sus Implicancias para la Educación Superior”. La información y los análisis presentados han sido elaborados en el marco del Programa “Diagnóstico de la situación laboral de los egresados de la educación superior” que llevan a cabo conjuntamente la Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez y el Departamento de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, con el apoyo del MECE-SUP-MINEDUC. Las opiniones vertidas son de exclusiva responsabilidad del autor.

**

Profesor-investigador de la Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez; Director del Programa de Educación de la Fundación Chile. ¹ Ver Brunner (2001). ² Véase, por ejemplo, UNESCO (2002), Center for Studies in Higher Education (2002), Weiler

(2001), The Task Force (2000), CRUE (2000), Attali *et al.* (1999), Slaughter and Leslie (1999), Clark (1998), Carnoy (1998), The National Committee of Inquiry into Higher Education (1997). ³ Véase, por ejemplo, Brunner (2002), Salmi (2001), Coraggio (2001), Orozco (2001), Brunner (2001, 2001a), Holm-Nielsen (2001), López Segrera (2001), ANUIES (2000), Revista Iberoamericana de Educación (1999), Schwartzman (1999, 1998), Ruiz Durán (s/f), Vessuri (1993). ⁴ Clark (1998:129).

El presente estudio analiza cinco diferentes contextos de nuevas demandas, que en la práctica operan relacionados entre sí, y el significado o efectos de esas demandas para la ES en la región. Los contextos abordados son los siguientes:

- Nuevas demandas por estudios superiores en el contexto de la masificación

educacional

- . • Nuevas demandas por cambios en el contexto de información y conocimiento
- . • Nuevas demandas ocupacionales
- . • Nuevas demandas del contexto de desarrollo
- . • Nuevas demandas del contexto cultural

1. 1. NUEVAS DEMANDAS POR ESTUDIOS SUPERIORES EN EL CONTEXTO DE LA MASIFICACIÓN EDUCACIONAL

2. 1.1 La demanda tradicional generada por alumnos egresados de la enseñanza secundaria se ha ampliado sostenidamente a lo largo de las últimas décadas, en la misma medida que el nivel escolar ha extendido su cobertura y mejorado las tasas de retención y graduación. Hasta el momento, esta ampliación de la demanda ha operado como el principal factor de masificación y diferenciación de la ES⁵. De hecho, los SNES de la región, hasta ayer dotados de una estructura relativamente simple, y caracterizados por una baja diferenciación institucional, han devenido sistemas altamente complejos. Así, mientras en 1950 no existían más que 75 universidades en la región, y solo un puñado de institutos de ES (IES) no universitarios, en la actualidad existen más de 5 mil IES, incluyendo alrededor de 900 universidades.

3. 1.2 Entre 1960 y 1990 la base de reclutamiento de este alumnado tradicional se incrementó en América Latina en más de 5 veces; en efecto, la matrícula secundaria pasó de 4 millones a 22 millones⁶. Luego, entre 1990 y 1997 los alumnos secundarios aumentaron adicionalmente en 7 millones, alcanzando un total de 29,2 millones, lo que representa una tasa bruta de participación de un 62,2%⁷. A pesar de eso, las tasas de graduación de la enseñanza secundaria superior son todavía relativamente bajas en comparación con los países desarrollados, fluctuando en los países de la región considerados por el *World Education Indicators* (WEI) de la OECD entre un 31% y un 57% (Cuadro 1).

⁵Ver Brunner (1990).

⁶Ver ECLAC-UNESCO (1992) Cuadro II-1 y UNESCO-OREALC (2001) Anexo Estadístico, Cuadro 7

⁷UNESCO (2000) tabla 7 p. 116.

CUADRO N° 1

TASAS DE GRADUACIÓN NIVEL SECUNDARIO SUPERIOR (1998-1999)

País	Total (no duplicado)
Argentina	40
Brasil	44
Chile	56
México	31
Paraguay	31
Perú	57
Países OECD (country mean)	79

Fuente: OECD (2001:146)

1. 1.3 A su turno, y como resultado de lo anterior, el crecimiento de la demanda en el nivel superior ha sido explosivo. En 1960 había 573 mil alumnos en la enseñanza terciaria y en 1990 el número ascendía a 7,3 millones. Con posterioridad la matrícula ha continuado aumentando, hasta alcanzar la cifra de 9,4 millones en 1997, equivalente a una tasa bruta de participación de un 19,4%. Esta última se encuentra lejos todavía de la tasa de los países desarrollados que el año 1997 alcanzaba, en promedio, a un 61,1%⁸.

2. 1.4 En cualquier caso, en los países latinoamericanos participantes en el WEI, entre 2 y 5 de cada diez jóvenes ingresan a programas de ES de Tipo A (típicamente de 4 o más años, con base teórica y que preparan para cursos avanzados de investigación y para las profesiones más complejas). Esta cifra se compara razonablemente con el promedio de los países de la OECD, de un 45%, con tasas extremas que se sitúan debajo de un 30% en los casos de la República Checa, Alemania y Suiza y arriba de un 60% en los casos de Finlandia y Suecia. En cambio, la proporción de jóvenes que accede a la enseñanza terciaria de Tipo B (típicamente de dos a tres años de duración y orientados a la adquisición de destrezas vocacionales, técnicas o prácticas) es seguramente inferior en América Latina que en los países de la OECD, situándose entre un 1% en México y Paraguay y un 26% en Argentina, con Perú, Chile y Uruguay ubicados en el promedio de los países desarrollados. Por último, los años esperados de educación terciaria (Tipos A y B), para una cohorte completa de edad a los 17 años es similar en Argentina al promedio de la OECD, pero inferior en los demás países de la región, particularmente en Brasil (Cuadro 2).

^sUNESCO (2000) tabla 8 p. 116.

CUADRO N° 2

TASAS DE INGRESO A LA ES Y AÑOS ESPERADOS DE EDUCACIÓN TERCIARIA (1998-1999)

País	Tasas de ingreso a ES tipo B	Tasas de ingreso a ES tipo A	Años esperados en ES (tipos A y B)
Argentina	26	51	2.6
Brasil	–	–	0.8
Chile	15	37	–
México	1	24	0.9
Paraguay	1	–	1.4
Perú	18	15	1.3
Uruguay	17	26	1.9
OECD (country mean)	15	45	2.6

Fuente: OECD (2001: 155,156)

1.5 A pesar del explosivo aumento de la matrícula, si se compara el crecimiento de las tasas brutas de participación tanto a nivel secundario como terciario entre 1985 y 1997, se puede apreciar que América Latina ha crecido en ambos niveles más lentamente que los países de la OECD, que los países recientemente industrializados del Asia y que los países en desarrollo del sudeste asiático (Cuadro 3)

CUADRO N° 3

TASAS BRUTAS DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA Y DE NIVEL TERCIARIO: 1985-1997

Grupos de países	Educación Secundaria			Educación Terciaria		
	1985	1997	Crecimiento (%)	1985	1997	Crecimiento (%)

América Latina y Caribe	50.2	62.2	12.0	15.8	19.4	3.6
Países OECD	92.3	108.0	15.7	39.3	61.1	21.8
Países RIA*	57.3	73.1	15.8	14.8	30.5	15.7
Países del Sudeste Asia**	41.5	66.3	24.8	5.4	10.8	5.4

Fuente: Carlson (2001: Table 1)

* Hong Kong, Corea, Singapur, China, Malasia, Tailandia

** Países en desarrollo, incluyendo los anteriores

1.6 Todo indica, por tanto, que en el futuro seguirá aumentando la demanda por estudios superiores o terciarios en la región:

- Por lo pronto, la población total crecerá de 508 millones en 1999 a 574 millones en el año 2010 y a 643 millones el año 2020, aumentando sobre todo el peso relativo de los grupos etarios mayores de 35 años⁹. En la perspectiva de la educación permanente a lo largo de la vida, no es aventurado suponer que será en estos grupos, precisamente, donde se producirá una mayor expansión de la demanda por estudios superiores.

- Asimismo, durante la próxima década seguirá aumentando la cobertura a nivel secundario y disminuirá la deserción, con lo cual se ampliará la base de jóvenes en condiciones de acceder a la ES.

- Es probable prever, además, que se consolidará el patrón aspiracional de la población en orden a obtener alguna formación superior, sea como pasaporte para ingresar en mejores condiciones al mercado laboral o como cultivo de formas y estilos de vida que estarán determinados cada vez más intensamente por la posesión de un capital cultural (ver 3.1. más adelante).

- Por su lado, la plataforma de oferta de estudios superiores existente, y el potencial de crecimiento que tiene todavía el sector privado de IES en varios países de la región, hace suponer que la oferta seguirá ampliándose, impulsada además por el consenso cada vez más extendido sobre la importancia de la educación y del conocimiento para los países en desarrollo¹⁰.

- Se estima, por último, que las tasas de retorno privado, y el premio salarial a la educación superior, continuarán altos durante los próximos años, aunque con tendencia a disminuir a medida que una fracción más amplia de la población obtenga certificados de tercer nivel ver 3.5. más adelante).

1.7 En las nuevas condiciones de demanda masiva por estudios superiores, los SNES confrontan una serie de problemas que son bien conocidos. En efecto, como señala un documento de la OECD, la demanda es ahora “individualizada y altamente variable, pero también colectiva y social; es latente y, a la vez, abierta. Es una demanda por oportunidades, logro, competencias, maestría y niveles de desempeño, y no solo por acceso”¹¹.

1.7.1 Ingresan nuevos contingentes de alumnos con un bajo capital cultural y escolar, sin que los SNES estén académicamente preparados para compensar ese déficit. Dada la masificación de la demanda y del

⁹ Ver UNESCO-OREALC (2001:17).

¹⁰ Sobre esto último véase The Task Force (2001) y The World Bank (1999).

¹¹ OECD (1998: 19).

acceso, incluso en sistemas altamente inequitativos, entre un 5% y un 15% de los alumnos proviene de los dos quintiles inferiores de la distribución del ingreso. Hay por tanto una demanda por cursos remediales que las instituciones frecuentemente no están en condiciones de satisfacer. Asimismo, existe una demanda latente por programas vocacionales (Tipo B) que, debido a limitaciones de la oferta, no se logra materializar.

1.7.2 Por el contrario, el peso tradicional de las universidades dentro de los SNES, y las rígidas estructuras de estos, tienden a atraer y a canalizar la demanda preferentemente hacia las carreras de ES de Tipo A, en desmedro de las IES y programas no universitarios. Esto genera dos tipos de problemas.

1.7.2.1 Problemas de financiamiento, por un lado, pues las carreras universitarias son habitualmente más costosas, en proporción de hasta 3 a 1 como se muestra en el Cuadro 4.

CUADRO N° 4

GASTO POR ESTUDIANTE DE ES (EN DÓLARES CONVERTIDOS USANDO PPC) (1998)

País	Total	ES tipo B	ES tipo A
Argentina	2 965	4 425	2 572
Brasil	14 618	–	14 618
Chile	5 897	3 121	6 565
México	3 800	–	3 800
Paraguay	–	2 511	–
Perú	2 085	1 033	3 035
Uruguay	2 081	–	–
OECD (country mean)	9 063	–	–

Fuente: OECD (2001:67)

1.7.2.2 Problemas de desajustes en el mercado laboral, por otro lado, debido a la alta y creciente oferta de profesionales universitarios y una oferta relativamente baja de técnicos superiores. En algunos países, como Brasil, esta situación es más dramática, pues recién ahora último empiezan a ofrecerse cursos de este nivel¹² (Cuadro 5).

¹²Ver Santos Gesteira (2001).

CUADRO N° 5 PORCENTAJE DE MATRÍCULA DE ES POR NIVELES CINE (1996)

País	Nivel 5	Nivel 6	Nivel 7
Argentina
Brasil	X	100	..
Chile	20	77	3
Colombia	20	74	6
México	X	94	6
Paraguay	23	77	0
Uruguay	15	85	0

Fuente: UNESCO (2000: tabla 8)

1. 1.7.2.3 Sin embargo, cabe anotar que la distribución de la matrícula, en el resto del mundo, entre los niveles CINE 5 y 6 (gruesamente equivalentes a los Tipos B y A de ES, respectivamente) no difiere de manera significativa de la distribución latinoamericana promedio, con excepción de

algunos países como Suiza, Canadá, EE.UU., Australia, la mayoría de los países del ex bloque soviético, China e Israel, donde la participación de las carreras vocacionales y técnicas es significativamente mayor.

2. 1.7.2.4 Donde sí se encuentra una diferencia más pronunciada es a nivel de la distribución de la matrícula en la educación secundaria entre formación general y formación vocacional o técnica. Mientras en un buen número de países de la OECD esta última comprende entre un 50% y un 70% de la matrícula, en América Latina en cambio solo dos países del grupo WEI se sitúan en torno a un 40% (Argentina y Chile), Brasil en torno a un 30% y los restantes países debajo de un 25%¹³.

3. 1.7.3 En breve, la demanda por estudios superiores continuará presionando en América Latina sobre las carreras universitarias (Tipo A), a menos que existan políticas destinadas a reforzar el sector institucional de oferta de carreras de Tipo B y a estimular la demanda por formación técnica de ciclo corto o intermedio, asunto que se viene discutiendo en la región¹⁴. Esta cuestión será decisiva para la evolución de la crítica fase de transición entre educación y trabajo, uno de los temas que concentra la atención de los países de la OECD¹⁵.

¹³ Ver OECD (2001) Table C2.1). ¹⁴ Ver BID (2000). ¹⁵ Ver OECD (2000).

1. 1.7.4 En general, la oferta masiva de estudios superiores (preferentemente universitarios) amplía las necesidades de financiamiento de los SNES. En condiciones de restricción del gasto público, los países deben optar entonces entre liberar la oferta privada –alternativa que han empleado Colombia, Brasil, Chile, República Dominicana y El Salvador, donde la matrícula privada supera a la pública), o aceptar una reducción del gasto por alumno en las IES públicas (camino seguido, por ejemplo, por Uruguay). La aparición en América Latina de un vigoroso sector privado de ES es seguramente uno de los fenómenos más característicos del desarrollo de este nivel en la región, pudiendo estimarse que en el mediano plazo este sector tenderá a converger con el sector público, el cual se encuentra forzado, él también, a competir y a diversificar sus fuentes de ingreso¹⁶.

2. 1.7.5 Efectivamente, las restricciones del financiamiento público confronta a los países con el imperativo de buscar nuevas fuentes y fórmulas de financiamiento para la ES pública –cobro de aranceles en el nivel de pregrado (como en el caso de Chile y en varias universidades de Colombia y México, por ejemplo), arancelamiento de los programas de postgrado, estímulo para la generación de ingresos propios por la vía de la venta de servicios, etc.–, medidas todas que, como se verá más adelante (sección 4.4.), han asumido también las universidades de los países desarrollados.

3. 1.7.6 La masificación de la demanda y del acceso conducen asimismo a la necesidad de establecer mecanismos para asegurar la calidad de la oferta pública y privada de ES (sistemas de información, control, examinación, evaluación y acreditación), como se han implementado en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, El Salvador y México y empiezan a adoptarse en otros países de la región. El desenvolvimiento de estos sistemas de aseguramiento de la calidad trae consigo demandas complementarias sobre las IES, generándose una creciente presión evaluativa sobre las mismas, la necesidad de la autoevaluación, obligación legal de someterse a procesos de acreditación, demandas de *accountability*, el empleo de indicadores de desempeño, la conveniencia de obtener una acreditación de prestigio por entidades del extranjero y la exigencia de competir en función de resultados e, incipientemente, por la ubicación en rankigs de instituciones y programas¹⁷.

4. 1.7.7 La ampliación de la demanda por estudios superiores no se halla motivada exclusivamente por el incremento de los egresados de la enseñanza secundaria. Responde, además, a la aparición de nuevos grupos de demanda, tales como: personas de distintas edades que no están en condiciones de estudiar bajo un régimen de jornada completa

¹⁶ Ver Schwartzman (2002).

¹⁷ Ver Tyler and Bernasconi (1999), El-Khawas *et al.* (1998).

(*full time*), que trabajan o solicitan interrumpir (*stop out*) sus estudios y luego continuarlos;

alumnos maduros que eligen o se ven forzados a cursar una segunda carrera; personas que desean cursar estudios sin tener a la vista un objetivo laboral; personas de la tercera edad; personas que ejercen su demanda dentro de una perspectiva de formación continua a lo largo de la vida. Como muestran algunos ejemplos internacionales, estos nuevos grupos de demanda pueden llegar a proporcionar la mitad o más de los alumnos que cursan estudios superiores (como ocurre actualmente en Finlandia y EE.UU.).

1. 1.7.8 Simultáneamente crece en América Latina, aunque todavía de manera limitada (ver columna 3 del Cuadro 5 más arriba), y se diversifica rápidamente, la demanda por estudios de postgrado, tanto en la línea formal de los programas de doctorado y maestrías académicamente consolidadas (caso de Brasil, por ejemplo), como también en la línea menos formal de programas no consolidados de maestría, programas de postítulo, de especialización, de diplomado y variados cursos de certificación y extensión. Un análisis de la oferta de esta clase de programas publicitada en la prensa chilena dentro de esta última línea (incluyendo un número menor de programas de maestría consolidados), en un día domingo del mes de marzo del año 2002, permite ilustrar esta nueva realidad. Aparecen ahí 31 IES –7 universidades con aporte fiscal, 14 universidades privadas, 9 IES extranjeras y 1 instituto– ofreciendo un total de 307 cursos (programas y menciones) de ES (Cuadro 6). Entre las maestrías ofrecidas hay una variedad de tópicos, tales como musicoterapia, informática educativa, consultoría de ingenierías de la información, educación física con mención en bienestar humano, periodismo digital. Hay diplomados de estudios regionales con mención en países andinos; agricultura urbana; ciencias de la familia; contaminación atmosférica; memoria, sexualidad y género; vino chileno: producción, elaboración y degustación; diseño de sitios web; desarrollo personal; derecho de las concesiones de obras públicas. Y cursos de actualización en selección de padres adoptivos, sobre el impuesto a la renta 2002 y en tasación asistida por computador. Con la masificación y diversificación de la demanda, entonces, también el carácter multifacético de la oferta aumenta y las instituciones se vuelven, por necesidad, más sensibles al mercado.

2. 1.7.9 El ajuste de las IES con respecto al mercado de demandas trae consigo, naturalmente, la necesidad de buscar nuevos equilibrios también con el mercado de oferta ocupacional, pues ahora las instituciones se hallan bajo la sospecha de alimentar una “educación excesiva” o corren el riesgo de “saturar” algunos mercados profesionales. Volveremos sobre esto más adelante, en la sección 3.

1.7.10 Asimismo, se plantea ahora con mayor intensidad el debate en torno a la eficiencia de las IES, medida en términos de su capacidad para

CUADRO N° 6

CHILE: OFERTA DE PROGRAMAS DE MA, DIPLOMA Y CURSOS DE ES PUBLICITADOS EN LA PRENSA (2002. SOLO INSERCIÓNES PAGADAS)

Programas UT	Universidades tradicionales	Universidades Derivadas	Universidades Privadas	Instituciones Extranjeras	Otras instituciones	Total
N° instituciones	4	3	14	9	1	31
Maestrías	11	9	12	41	3	76
Menciones a distancia	9	9	6	11	0	35
Diplomados	0	0	3	35	0	38
Menciones a distancia	57	0	48	7	2	114
Cursos	19	0	0	0	0	19
	2	0	1	4	0	7
	90	2	23	2	0	117

Menciones	8	0	7	2	0	17
a distancia	8	0	4*	0	0	12

Fuente: Diario *El Mercurio*, Santiago de Chile, 10 de marzo 2002 *Semi-presenciales

producir graduados. En efecto, si la masificación del acceso no trae consigo un aumento significativo de los egresos, hay una baja eficiencia. Por otro lado, si las carreras son en general de duración larga (5 a 6 años), la probabilidad de tener una mejor tasa de graduados sobre el grupo de edad respectiva es más baja¹⁸. Por último, si los egresados demoran un tiempo mayor que la duración nominal de una carrera para egresar, habrá un gasto excesivo por egresado. En todos estos casos se incurre en un costo social. Pues bien, en el promedio de los países de la OECD, alrededor de un 19% de una cohorte típica de edad completa un primer programa de ES-Tipo A, tasa superior a la de México (11,2%), más del doble que la de Brasil y Chile y 9 veces más que la uruguaya, únicos países para los cuales existe esta información. En cambio, la tasa de graduación para carreras largas (5 a 6 años) es mayor en Argentina y Chile (8% y 9% respectivamente) que para el promedio de los países de la OECD (5,8%), pero menor en el caso de Uruguay (2,1%). En cuanto a los programas de ES-Tipo B, la tasa promedio de graduación de los países de la OECD es de 12,2%, con diferencias que van entre un 30% en Corea y Japón y un 1% en Italia, Polonia y Holanda. En América Latina, las tasas fluctúan entre

¹⁸ Ver OECD (2001: 162-64).

un 10% en Chile y Argentina y un 2,5% en el caso de Paraguay, con posiciones intermedias para Uruguay y Perú, entre un 3% y un 4%¹⁹.

1. 1.7.11 En cualquier caso, la demanda por una mayor eficiencia en la graduación oportuna, de una mejor distribución de los graduados entre primeros grados y carreras largas Tipo A, y entre estas y carreras vocacionales o técnicas Tipo B, entra en contradicción con los temores respecto de un posible “exceso” de graduados, típico caso en que las IES se ven atrapadas entre expectativas antagónicas.

2. NUEVAS DEMANDAS POR CAMBIOS EN EL CONTEXTO DE INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO

3. 2.1 La revolución contemporánea de la información y el conocimiento plantea una serie de demandas a la ES, tanto en cuanto a sus relaciones con el entorno como respecto de las funciones de docencia e investigación.

4. 2.2 Por lo pronto, las IES (sobre todo las universidades) pierden su posición dominante (cuando no su monopolio) en el campo de la información experta y se ven forzadas a trabajar en un entorno saturado de información. La Galaxia Gutenberg da paso a la Galaxia Internet²⁰, en que la información avanzada se halla distribuida en las redes electrónicas, particularmente a través de Internet. La World Wide Web contenía hacia mediados del año 2000 más de 2.500 millones de páginas electrónicas (de superficie) y en ese momento crecía diariamente en 7,3 millones de páginas. Si se considera la totalidad de la información accesible a través de la Red, incluyendo las bases de datos conectadas, páginas dinámicas, sitios de intranet (todo lo que se conoce como la Red “profunda”), se estima que en esa misma fecha la WWW reunía 550 mil millones de páginas o documentos, 95% de los cuales era públicamente accesibles²¹. Existe por tanto abundante información avanzada y de fácil acceso. Y, con ello, una creciente demanda sobre la ES para que entregue una adecuada “info-formación”; es decir, la capacidad de seleccionar, interpretar y usar la información disponible. Como ha señalado H. Gardner, “el individuo o ‘agente inteligente’ capaz de examinar esos cuerpos de conocimiento y de determinar qué vale la pena saber será altamente demandado. Aun más requerida será la persona (o buscador) que pueda sintetizar esos dominios de conocimiento que crecen exponencialmente, de manera que la información crucial esté disponible

para el ciudadano común y el formulador de políticas”²². Las

¹⁹ Ver OECD (2001) Table C 4.1).

²⁰ Ver, respectivamente, Mc Luhan (1962) y Castells (2001).

²¹ Ver Lyman and Varian (2001).

²² Ver Gardner (1999: 53).

IES no parecen haber ajustado sus prácticas docentes y de trabajo frente a estas nuevas necesidades²³.

1. 2.3 En el ámbito de las disciplinas académicas se experimenta una revolución similar. Las revistas científicas han pasado de 10 mil en 1900 a más de 100 mil en la actualidad²⁴. En el caso de las matemáticas, un analista señala que se publican anualmente 200.000 nuevos teoremas²⁵. Y las publicaciones de historia aparecidas en solo dos décadas –entre 1960 y 1980– son más numerosas que toda la producción historiográfica anterior, desde el siglo IV a. C.²⁶ En el campo de la química, entre 1978 y 1988 el número de sustancias conocidas pasó de 360 mil a 720 mil, alcanzando en 1998 a 1.7 millones²⁷. Desde comienzos de los años 90, más de 1 millón de artículos aparecen en las revistas especializadas de esta disciplina cada 2 años²⁸. El método empleado inicialmente por los biólogos para determinar la secuencia de bases (las letras que codifican la información del ADN) permitía determinar, hacia el año 1977, la secuencia de 500 bases por semana; hoy un centro de genómica puede determinar hasta un millón de bases por día²⁹. En el área de la administración de negocios han estado apareciendo en los últimos años 5 títulos de libros por día³⁰. Considerado en conjunto, se calcula que el conocimiento (de base disciplinaria, publicado y registrado internacionalmente) habría demorado 1.750 años en duplicarse por primera vez contado desde el comienzo de la era cristiana, para luego volver a doblar su volumen, sucesivamente, en 150 años, 50 años y ahora cada 5 años, estimándose que hacia el año 2020 se duplicará cada 73 días³¹. Todo esto plantea a las IES un doble reto: uno en el campo de la formación y la docencia, otro en el campo de la investigación.

2. 2.4 El primero de estos retos conlleva la necesidad de repensar, rediseñar y reorganizar los canales formativos que ofrece la ES a la luz de la revolución de la información y el conocimiento. Hasta aquí dichos canales se hallan estructurados habitualmente dentro de regímenes curriculares anacrónicos. Fueron diseñados en tiempos de conocimiento escaso y estable, están articulados rígidamente en función de carreras tubulares (una entrada, una salida), las carreras tienden a ser de duración larga (5

²³ Un aspecto de lo anterior se refleja en el hecho de que, en el caso de Chile, solamente alrededor de un 2% de la población entre 15 y 65 años de edad se ubica en los dos niveles más altos de competencia para la sociedad de la información, en tanto que un 10% de su fuerza de trabajo está compuesta por profesionales y técnicos. Véase OECD (2000b: Tables 2.1., 2.2., 2.3 y Gráfico más adelante).

²⁴ Ver Rosovsky (1990: 102).

²⁵ Ver Madison (1992: 2372-88).

²⁶ Ver van Dijk (1992: 2009-19).

²⁷ Salmi (2000).

²⁸ Ver Clark (1998).

²⁹ Ver Allende (2001).

³⁰ Ver Clark (1998).

³¹ Ver Appleberry (1999).

a 6 años) y se orientan fundamentalmente hacia la transmisión y adquisición de cuerpos de conocimiento codificado, fácilmente examinable. En las nuevas condiciones se requiere poner énfasis, por el contrario, en una sólida formación general y, simultáneamente, en mayores y variables especializaciones.

1. 2.5 La demanda por formación general –“educación liberal” en el contexto de la cultura anglosajona– apenas comienza a ser reconocida en los países en vías de desarrollo³², aunque en el mundo hispano fue anticipada como una parte esencial de la misión universitaria por Ortega y Gasset³³. Hasta el momento tiende a ser abordada mediante el establecimiento de programas de bachillerato, habitualmente de dos años de duración, que cubren un área de disciplinas básicas

afines (ciencias naturales o ciencias sociales o humanidades, etc.). Pero este grado está concebido solo como una estación intermedia para proseguir la carrera larga tradicional, sin que tenga reconocimiento en el mercado. O bien, se responde a dicha demanda mediante la creación de *colleges* o unidades que ofrecen un programa más largo, de tres a cuatro años de duración, dentro del cual hay un núcleo de cursos fundamentales y la posibilidad de elegir áreas de concentración mayor y menor. Dicho núcleo de cursos fundamentales, a la usanza de los *colleges* de los EE.UU., o de lo que postulaba Ortega y Gasset, busca otorgar una sólida formación cultural al “hombre medio”, mediante su familiarización con los principales enfoques o tipos de conocimiento (de las ciencias sociales, las ciencias naturales, la historia, la literatura y el arte, la filosofía). Por ser este un tema de particular interés en el debate sobre el futuro de la ES latinoamericana, se anexa un conjunto de antecedentes en Apéndice.

2. 2.6 Cualquiera sea el modelo que se elija para reforzar la formación general de las personas, el principal desafío es cómo pasar de una educación tempranamente especializada que descansa en la adquisición de cuerpos de conocimiento codificado al desarrollo de una cultura personal donde se logren combinar lo esencial del conocimiento codificado contemporáneo sobre el mundo físico y social, sobre uno mismo y los otros, junto con el conocimiento tácito que permite desempeñarse eficazmente y con las competencias necesarias para aprender a aprender a lo largo de la vida (véase el Apéndice). Mirado desde el punto de vista de las demandas del mercado de empleo (ver sección 3), aparece un reclamo complementario de formación de destrezas y flexibilidad. Claramente, como señala Teichler, “las voces más representativas demandan que los

³² Ver The Task Force (2000: cap. 6); Carlson (2001: 19); Didriksson (2002: 259). Este último autor ofrece, además, una visión polémica sobre “la educación liberal en la perspectiva de la educación superior en América Latina” (véase p. 253 y ss.). Asimismo Spector (2001), Martínez Rizo (1998: cap. 1), Universidad Simón Bolívar (1996-1997), Álvarez (1997), Conferencia Regional (1996: puntos 4 al 7) Vessuri (1993).

³³ Ver Ortega y Gasset (1930).

graduados adquieran competencias generales, cultiven destrezas sociales y comunicativas, reciban formación como emprendedores y, *last but not least*, sean flexibles”³⁴. Otros autores han hablado de la necesidad de que los graduados adquieran a lo largo de su formación un “triángulo de competencias”: académicas (conocimiento especializado, capacidad de aplicarlo, habilidades de resolución de problemas, pensamiento lógico y crítico); personales y de desarrollo social (autodisciplina, confianza en sí mismo, creatividad, independencia, el deseo de continuar aprendiendo, conocimiento amplio de los asuntos internacionales) y competencias emprendedoras o de negocios (actitud positiva frente a las oportunidades y el riesgo, facilidad para priorizar tareas, capacidades interpersonales y de presentación, de conducción y trabajo en equipo, competencias tecnológicas)³⁵.

2.7 A su turno, la demanda por mayores y variables especializaciones profesionales y técnicas conecta con las nuevas dinámicas y requerimientos del mercado de ocupaciones. Abordaremos este punto más adelante (sección 3); por ahora, baste decir que en el plano formativo el reto de las IES –particularmente las universidades– consiste, precisamente, en cómo articular una formación de base sólida con la continua adquisición, a lo largo de la vida, de especializaciones que se adapten a las cambiantes demandas del mercado laboral. Desde este último punto de vista, se menciona que el currículo de las IES debe poner énfasis en una serie de capacidades y competencias que hoy estarían solo débilmente representadas.

1. 2.7.1 Destrezas de resolución de problemas: se teme que la formación general, o incluso las especializaciones profesionales, no conduzcan a un dominio práctico de los problemas y, por tanto, no resulten relevantes para la vida de las personas. Se busca por tanto un mayor énfasis en el desarrollo de esas capacidades prácticas –el saber qué hacer y cómo hacerlo– y no simplemente la adquisición de conocimiento codificado y de estrategias generales de identificación y solución de problemas. El aprendizaje debe incluir la capacidad de transferir conocimiento desde el plano general al terreno más ambiguo, tenso y cambiante donde los problemas surgen y deben ser

resueltos.

2. 2.7.2 Énfasis interdisciplinario: se demanda a las IES hacerse cargo de la necesidad de otorgar una formación que no se limite a los compartimentos estancos de las disciplinas y ofrecer una visión más integrada y compleja de la realidad. Sobre todo para el tratamiento de los problemas emergentes de orden global –como la paz, el multiculturalismo, el desarrollo ecológicamente sustentable, la bioética, la posmodernidad,

³⁴Teichler (1999: 298).

³⁵Ver Kearney (1998: 18-19). Sobre estos tópicos existe una vasta literatura. Véase Dawson (1998),

Bertrand (1998) y, para una revisión bibliográfica, Brunner (2000).

la revolución de las NTIC, etc.– al igual que para el tratamiento de los problemas de mayor envergadura que enfrentan las sociedades en vías de desarrollo –pobreza, rezago tecnológico, debilidad de las instituciones, etc.–, se reclaman enfoques inter y transdisciplinarios, como única forma de enseñar y aprender a analizar estos asuntos.

1. 2.7.3 Competencias cívicas: se espera encontrar en la ES contemporánea un apoyo para el desarrollo de valores y comportamientos democráticos, comprensión de los procesos políticos, desarrollo de la solidaridad y el sentido emprendedor de la vida y una visión de lo global que sea capaz de integrar el entendimiento de otras culturas, la reflexión sobre la propia identidad nacional y la adquisición de las destrezas necesarias para actuar en diversas sociedades.

2. 2.8 El segundo reto que se plantea a la ES en el contexto de la revolución de la información y el conocimiento es cómo mantenerse vinculada a, e insertarse productivamente en, las fronteras del conocimiento avanzado. Durante el siglo XX se pensó que esa esencial misión la cumpliría la universidad a partir de su función de investigación, redundando eventualmente en beneficio del conjunto de las instituciones integrantes de los SNES. Sin embargo, la tradicional definición de la universidad como una entidad que realiza inseparablemente docencia e investigación hace rato que en América Latina perdió (si acaso alguna vez tuvo) vigencia. Del total de IES existentes en la región (cfr. 1.1.), seguramente una fracción no superior a un 3% podría corresponder a esa definición tradicional. Ellas forman el cuadro de honor de lo que, a escala latinoamericana, puede llamarse *research university*. A su lado existe un número algo mayor de universidades “con” investigación, pero que en realidad no alcanzan a situarse en el nivel de internacionalización que supone la participación en la comunidad mundial de producción científica y tecnológica. En cambio, las demás instituciones –más de un 90%– son puramente docentes.

3. 2.9 Aun para la reducida, aunque importante fracción de los SNES, dedicada a la investigación, la revolución del conocimiento importa desafíos de magnitud. La especialización del conocimiento avanzado es cada vez más pronunciada, obligando a los países a focalizar su esfuerzo de investigación y desarrollo (I&D). Solo en la disciplina de las matemáticas existen hoy más de 1.000 revistas especializadas, las cuales califican la producción de la disciplina en 62 tópicos principales divididos a su vez en 4.500 subtópicos³⁶. Un estudio de comienzos de los años 90 identificó 37 mil áreas activas de investigación científica en el mundo³⁷; todas ellas en plena producción. América Latina

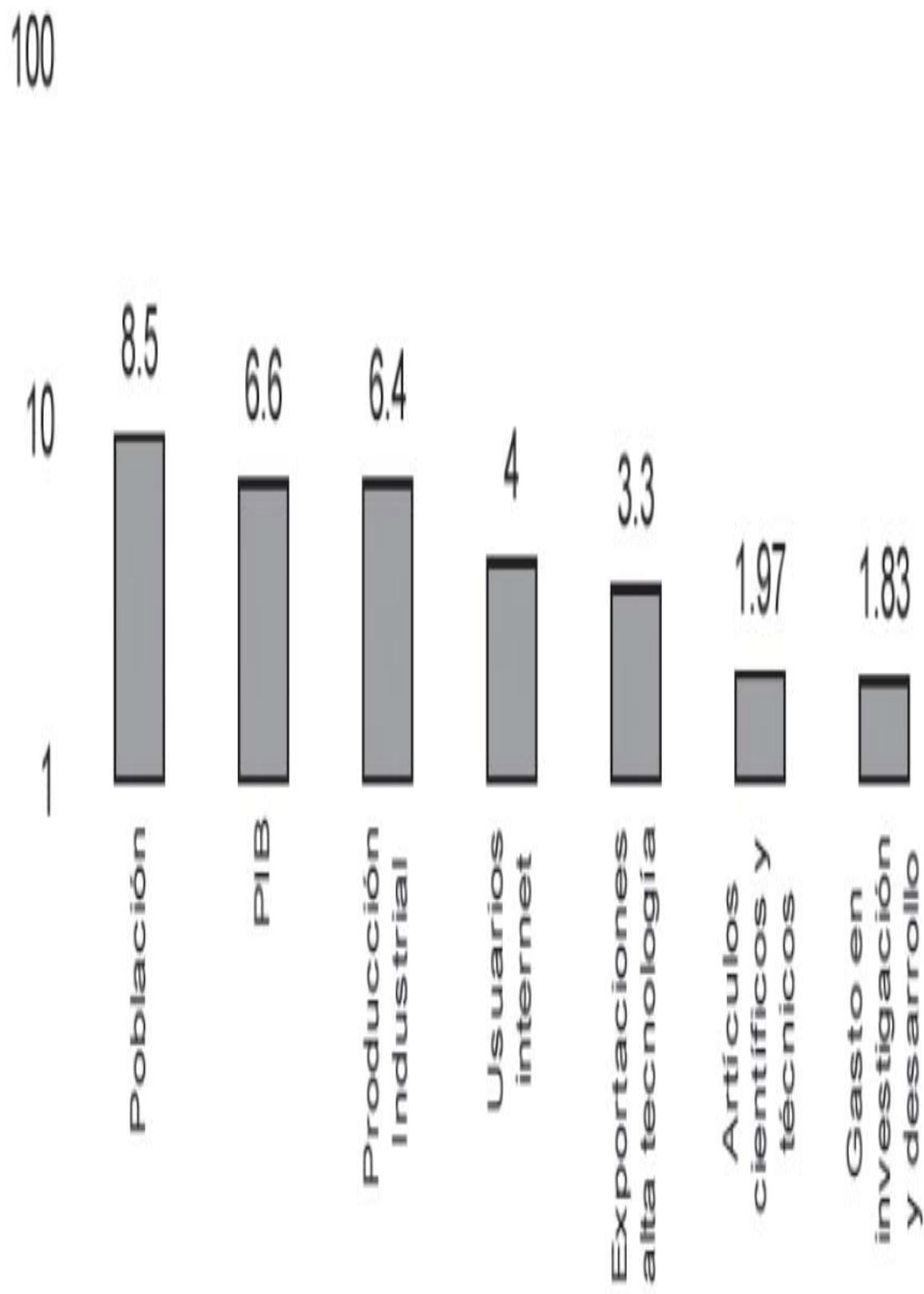
³⁶Ver Madison (1992: 2372-88). ³⁷Ver SRI (1988: 44).

en su conjunto participaba en menos de un 20% del total de esas áreas de investigación.

2.10 En general, la participación de la región en el mundo del conocimiento avanzado –medida en varios indicadores de “valor agregado”– es inferior a su peso medido por el tamaño de la población (Gráfico 1). En suma, es correcto decir que “la mayoría de las instituciones de ES funcionan en la periferia de la comunidad científica internacional, sin condiciones para participar en la producción y adaptación de conocimiento necesarias para abordar los más importantes problemas económicos y sociales de los países”³⁸. Más adelante, en la sección 4, se volverá sobre este tema.

GRÁFICO N° 1

AMÉRICA LATINA: PESO EN EL MUNDO (% SOBRE TOTAL MUNDIAL) (ESCALA LOGARÍTMICA)



Fuente: Sobre la base de The World Bank Institute (2002), The World Bank (2001a)

2.11 Amén de las dificultades que confrontan las universidades de investigación (o “con investigación”) para participar en la frontera del conocimiento académico global, al mismo tiempo la producción de conocimiento avanzado adquiere hoy nuevas modalidades que representan un desafío adicional para las IES. En efecto, como han expuesto varios autores³⁹, al lado del modo de producción académico-disciplinario de conocimiento, radicado principalmente en las universidades de investigación del mundo, surge ahora un segundo modo de producción, caracterizado por dinámicas y rasgos distintos⁴⁰:

³⁸The World Bank (2001: 32). ³⁹Ver Gibbons *et al.* (1994). ⁴⁰Ver Gibbons (1998).

- . • El conocimiento es producido generalmente en contextos de aplicación: hay por tanto un importante grado de utilitarismo y de sensibilidad a demandas;
- . • La producción de conocimiento tiene aquí un carácter transdisciplinario: trabajo regido por problemas o por un asunto, el conocimiento producido no es asimilable a una disciplina, en vez de la publicación científica como método único y reconocido para dar a conocer resultados hay transferencia de la experiencia adquirida y del conocimiento tácito obtenido a nuevos problemas o asuntos, a través de redes altamente dinámicas;
- . • El nuevo modo de producción posee una base institucional más amplia y diversificada: hay más sitios de producción y no solamente de carácter académico, un uso más intenso de las redes electrónicas de comunicación, especialización por problemas y no por disciplinas;
- . • Existe un grado mayor de *accountability* de parte de los investigadores o analistas simbólicos participantes. En efecto, los problemas que abordan poseen habitualmente un alto perfil público (salud, medio ambiente, pobreza, violencia, drogadicción, etc.), suponen dar una atención permanente a los grupos de interés involucrados (*stakeholders*), tanto en la definición del problema como en la difusión de las soluciones;
- . • Los procedimientos de control de calidad son más diversificados: a la evaluación colegiada o de pares se suman aquí criterios de mercado, de aceptabilidad social, éticos, de juicio político, etc.
- . • El conocimiento producido bajo este modelo tiene por necesidad un carácter local – por su objetivo de aplicación– pero se genera, procesa, transmite y adapta dentro de redes globales.

2.12 Para las IES, en particular para las universidades, la coexistencia de estos dos modelos de producción de conocimiento, uno centrado en la academia, el otro descentrado respecto de ella, con toda una gama intermedia de posibilidades, plantea una serie de nuevos problemas.

1. 2.12.1 Si acaso las IES están en condiciones de desarrollar conocimiento de este nuevo tipo o, al menos, vincularse productivamente a los sitios y agentes que lo producen.
2. 2.12.2 Si acaso las IES poseen la suficiente flexibilidad para absorber este tipo de conocimiento e integrarlo a su propia producción de conocimiento disciplinario-académico.
3. 2.12.3 Si acaso la oferta docente de las IES, tanto en el nivel de pregrado como en sus programas de postgrado, se hace cargo de la necesidad de preparar personas que puedan actuar eficazmente en la producción de conocimiento dentro de estas nuevas modalidades. Por ejemplo, los MBA y los Executive MBA suelen ser mencionados como una respuesta frente a este nuevo tipo de exigencias formativas. Sin em

bargo, ni está exento de críticas el modelo que los inspira⁴¹, ni tampoco, por otro lado, se ha difundido y adoptado suficientemente dicho modelo en otras áreas.

2.13 La transformación en curso de los contextos de información y conocimiento plantea al resto de las IES –más del 90% de las que existen en América Latina, todas ellas centradas en la docencia– un desafío agregado; cual es, cómo, en ausencia de una práctica institucionalizada de investigación disciplinaria, preservar un clima intelectual estimulante y, en particular, lograr que los profesores se mantengan conectados a la frontera (siempre en movimiento) del conocimiento.

1. 2.13.1 Por lo pronto, solo un bajo porcentaje de docentes reúne en América Latina las dos condiciones esenciales –de tiempo y preparación– que conforman la base de la profesión académica a nivel internacional. En efecto, poseen una dedicación de tiempo completo un 40% en promedio, en las IES públicas, y un 13% en las privadas. En cuanto a formación académica, solo una minoría de los profesores universitarios del sector público ha alcanzado el nivel de doctorado: menos de un 5% en Bolivia, Colombia, República Dominicana y México; alrededor de un 12% en Chile y un 22% en Brasil⁴². Probablemente la proporción de doctores dentro del cuerpo académico de las IES privadas es todavía más bajo.

2. 2.13.2 En seguida, para quienes están dedicados a la docencia, hay en las instituciones escasos estímulos para mantenerse al día, salvo en aquellas universidades que evalúan sistemáticamente su propia función de enseñanza y ofrecen incentivos por el buen desempeño docente. La demanda por mejorar la calidad de la ES necesariamente debe partir por evaluar y mejorar la calidad de los docentes. Mientras este tema es central hoy en el debate entre especialistas de los países desarrollados⁴³, en América Latina apenas existe como preocupación.

3. 2.13.3 Por último, todavía se hace un bajo aprovechamiento de las NTIC para efectos de participar en redes de conocimiento avanzado y/o en comunidades de practicantes que enseñan una misma materia o especialidad.

4. 2.13.4 En suma, cómo promover el aprendizaje continuo, sofisticado y verificable de los propios docentes de las IES que no realizan investigación es uno de los mayores problemas, que afectan la calidad de la enseñanza y el clima intelectual de esas instituciones.

⁴¹ Ver Mintzberg (2002) y Reingold (2000).

⁴² Ver García Guadilla (1996: cap. 5).

⁴³ Véase The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2002).

2.14 La incorporación de las NTIC al ámbito de la ES es un capítulo por sí solo del nuevo tipo de demandas que enfrentan las IES bajo la presión de la revolución de la información y las comunicaciones⁴⁴. En versión optimista, se plantea que “la tecnología contribuirá a expandir fuertemente el acceso a la ES y cambiará de maneras fundamentales los modelos de educación con los cuales estamos familiarizados. En particular, hará posible un tipo de educación centrada en quien aprende, individualizada e interactiva, haciendo que ella sea más relevante para las necesidades de las personas. Permitirá aprender en cualquier lugar a cualquier hora, lo que será de particular interés para adultos que trabajan, y hará posible una educación formal a lo largo de la vida. Estas nuevas formas de entregar educación requerirán también nuevas maneras de medir y certificar el aprendizaje”⁴⁵.

1. 2.14.1 Por el momento, con pocas excepciones, América Latina es más bien un receptor pasivo de *e-learnig* a nivel de la ES que una región productora de cursos y programas. Esto plantea desde ya un reto a los organismos nacionales de acreditación, pues no resulta fácil el control de estos flujos transnacionales de cursos, algunos conducentes a grados académicos.

2. 2.14.2 Tampoco ha existido en la región un dinamismo fuerte en cuanto al desarrollo de programas convencionales que aprovechan las NTIC para convertirse parcialmente en “educación basada en la red”. En cambio, se señala que las universidades de los EE.UU. han invertido del orden de US\$ 100 millones en el desarrollo de cursos basados en la red⁴⁶. Por su lado, el MIT se ha embarcado en un amplio proceso para subir a la red y poner gratuitamente a disposición de todos

alrededor de 2 mil de sus cursos⁴⁷.

3. 2.14.3 Los retos para avanzar en la dirección de un mayor aprovechamiento por parte de la ES de las tecnologías de red son de diverso tipo. A continuación se mencionan algunos:

- La producción de cursos y programas de *e-learning* de calidad es una tarea compleja y costosa, para la cual incluso algunas universidades de prestigio de los países desarrollados han mostrado no estar a la altura. Se requiere reunir equipos de producción donde el académico es solo uno de los integrantes, debiendo trabajar –lo cual no siempre le resulta fácil– mano a mano con expertos en metodología de la educación *on*

⁴⁴Véase Center for Studies in Higher Education (2002), Salmi (2000), Silvio (2000), Duderstadt (1997), Levine (s/f). ⁴⁵Mendenhall (2001). Sobre este tópico hay una abundante literatura. Para un buen resumen de conceptos y experiencias ver Salmi (2001, 2000). ⁴⁶Ver Hafner (2002). ⁴⁷Ver MIT (2002) y Long (2002).

line, diseñadores gráficos, programadores y editores. Incluso para subir los cursos ofrecidos por una institución a la red o intranet, de modo que los alumnos puedan aprovechar las ventajas de la tecnología, se requiere de un serio esfuerzo institucional. De lo contrario, lo que sucede es que los profesores ponen sus apuntes a disposición de los alumnos, sin que esto represente ningún cambio real de la enseñanza tradicional ni de las formas habituales de aprendizaje.

• Para que la inversión en programas y cursos sea rentable, se requiere que un alto número de alumnos participe en estos cursos, lo cual hasta aquí no ha resultado fácil, entre otras cosas, por la resistencia de las instituciones a compartir los cursos producidos por alguna de ellas. La idea de buscar socios externos, en la industria informática y de contenidos digitales, también se ha topado con importantes obstáculos, pues no resulta fácil encontrar un adecuado modelo de negocio para estas actividades académicas *punto com* ni tampoco un modelo de distribución de los ingresos (cuando existen) entre las partes participantes. Asociado a esto está la discusión sobre los derechos de propiedad intelectual de estos programas y qué parte debe beneficiar a los académicos, a su institución y a los socios empresariales o inversionistas externos.

• A lo largo de la historia de la educación a distancia ha existido, adicionalmente, el problema de las altas tasas de deserción. Los cursos ofrecidos *on line* no parecen ser una excepción. Hasta aquí la insistencia en seguir un modelo puro de educación a distancia, sin ensayar más bien fórmulas mixtas, ha terminado con resultados frustrantes: pocos alumnos, instituciones que inician actividades y luego las abandonan, cursos que se ofrecen por un precio y luego tienen que entregarse gratuitamente, etc.⁴⁸.

• Como se mencionó más arriba, la acreditación transnacional de programas *on line* representa un desafío para los organismos de aseguramiento de la calidad. Lo mismo ocurrirá dentro de los países en la medida que se extienda el *e-learning*; las agencias acreditadoras necesitan definir nuevos estándares, cambiar sus formas de operación, reducir los ciclos de inspección y encontrar maneras de evaluar la calidad de este tipo de programas.

• Por último, mirando en perspectiva de futuro, la enseñanza *on line* –de llegar a masificarse– traerá consigo también una necesaria revisión de las actuales formas de medir el aprendizaje y de certificar los conocimientos. En la medida, en efecto, que se pudiera expandir este tipo de aprendizaje distribuido, donde las personas individualmente van definiendo su trayectoria de aprendizaje, y combinándola con experiencias de trabajo y de educación convencional, se volverá cada vez más patente la necesidad de certificar competencias a nivel individual. Pues en estas circunstancias, ni los exámenes ni los grados convencionalmente administrados por las IES responden a las características del nuevo tipo de procesos formativos, que se encaminan más bien hacia el horizonte de la educación permanente a lo largo de la vida.

⁴⁸Ver Hafner (2002).

1. 3. NUEVAS DEMANDAS OCUPACIONALES

2. 3.1 A lo largo de la historia, la ES ha cumplido la función de preparar a las personas para las ocupaciones más calificadas del mercado laboral. Dicha función ha adquirido una creciente importancia durante las últimas décadas. Contar con un diploma universitario o con estudios de ES representa hoy no solo una mejor defensa frente al desempleo sin que, además, ES fuente de ingresos superiores al promedio y, en particular, en comparación con las personas que poseen una menor educación. Como muestran estudios realizados por la CEPAL, la brecha salarial entre personas ocupadas con estudios universitarios y los ocupados con menos educación ha aumentado últimamente⁴⁹, estimulándose con ello la demanda por estudios superiores.

3. 3.2 Estimaciones basadas en las encuestas de hogares para los años 90 revelan que las tasas de rendimiento de la educación primaria son de solo 10% en la región, de 11% para la secundaria y de 18% para el nivel universitario⁵⁰. En general, existe un importante premio salarial para las personas con educación universitaria. Según señala Carlson, de quien tomamos el siguiente Cuadro 7, las cifras ahí presentadas muestran que una educación secundaria completa se ha convertido claramente en el punto de inicio para obtener remuneraciones más altas. El principal premio se ubica, sin embargo, en el nivel de la educación universitaria. En Chile y Brasil alcanza a 179% y 170% para los hombres, respectivamente. En general, el premio a la ES es más alto para los hombres que para las mujeres, aunque hay excepciones. Además, puede observarse que el premio a la educación terciaria no universitaria es relativamente inferior, lo cual confirma que este nivel – desarrollado más recientemente– aún no consolida su estatus⁵¹.

4. 3.3 De hecho, la evolución reciente del mercado ocupacional en América Latina muestra una tendencia hacia una segmentación relativamente rígida, tanto en términos de ingresos como de nivel educacional. En

⁴⁹ Ver Weller (2000: 167) y Stallings y Weller (2001: 191-211).

⁵⁰ BID (1998: 41 y 54).

⁵¹ Carlson (2001: 24).

CUADRO N° 7

PREMIOS A LA EDUCACIÓN: INGRESOS DE PERSONAS ENTRE 15 Y 64 AÑOS POR NIVEL EDUCACIONAL Y SEGÚN SEXO TOMANDO COMO BASE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA COMPLETA: 1993-1999

Nivel educacional		Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
		1994 1999	1993 1999	1996 1999	1994 1999	1994 1999
Menos que educación secundaria completa	H	65 64	44 52	70 61	53 63	63 63
	M	63 62	45 52	71 60	33 58	64 62
Educación secundaria completa	H	100 100	100 100	100 100	100 100	100 100
	M	100 100	100 100	100 100	100 100	100 100
Terciaria no universitaria	H	98 139	139 118	.. 118	.. 121
	M	90 123	108 112	116 132	.. 133
Terciaria universitaria	H	166 203	296 279	228 217	188 196
	M	176 177	233 272	224 224	189 214	173 181

Fuente: Carlson (2001)

cuanto a este último, las ocupaciones pueden agruparse en tres segmentos de acuerdo al nivel educativo de la fuerza de trabajo –superior, intermedio e inferior– que representan, aproximadamente, un 3%, un 20% y un 74% de la población ocupada. El segmento superior abarca a los profesionales, con 15 años de educación en promedio. El intermedio a los directores y gerentes, los técnicos, empleados administrativos y empresarios, cuyos niveles educativos promedio fluctúan entre 8,9 años y 12,1 años de estudio. El segmento inferior incluye a trabajadores en el comercio, obreros, artesanos y conductores y a las personas ocupadas en los servicios personales y en faenas agrícolas, cuyo nivel educativo en el ámbito urbano fluctúa entre 5,5 y 7,3 años de estudio, alcanzando en el sector rural a solo 2,9 años promedio. Esta segmentación educativa de los estratos ocupacionales coincide en lo grueso con la distribución del ingreso ocupacional, aun cuando es claro que los empleadores, con menor educación, ganan en general más que los profesionales, y que en varios países el ingreso de los técnicos, cuyo nivel educacional es superior al de los empleadores, se asemeja al de trabajadores en el comercio y de obreros⁵².

⁵²Ver Sáinz y La Fuente (2001: 94-100).

3.4 Una revisión de las actuales tendencias internacionales del empleo y el trabajo permite dimensionar las nuevas demandas y los escenarios futuros a que se encuentran expuestas las IES en este ámbito⁵³:

- . • Progresiva declinación del empleo agrícola, disminución o estancamiento del empleo industrial y un fuerte crecimiento del empleo en el sector servicios;
- . • Estrechamiento del empleo en el sector público y crecimiento relativo en el sector privado;
- . • Disminución de las oportunidades de empleo en las grandes empresas en diversos países;
- . • Aumento del empleo informal;
- . • Un creciente ritmo de cambio en las estructuras ocupacionales y en las destrezas requeridas, prácticamente en todas las ocupaciones;
- . • Un debilitamiento progresivo de la estabilidad y seguridad en el empleo y una informalización en aumento de las relaciones laborales, con incremento de los empleos de media jornada, temporales y sujetos a arreglos de subcontratación;
- . • Incremento del desempleo estructural y de largo plazo en un número significativo de países y una tendencia a la polarización del estatus, los ingresos y las condiciones laborales dentro de, y entre, los países;
- . • Racionalización y disminución de los cargos que solo requieren bajos niveles educacionales y de capacitación;
- . • En diversas áreas, incremento de las funciones que requieren niveles altos de conocimiento;
- . • Mayor participación de la mujer en el mercado laboral y de las profesiones;
- . • Internacionalización de algunos segmentos del mercado laboral, especialmente en el nivel más alto (analistas simbólicos) y de menor calificación (mano de obra migrante).

3.5 Por su parte, Sáinz y La Fuente proyectan para América Latina tasas de desempleo de entre 10% y 18% hacia el año 2025, según si se estima un crecimiento del producto por persona empleada de un 2,6% o de un 3,2%, hipótesis basadas en la experiencia del crecimiento latinoamericano durante los 90. En una especificación de dicho análisis, realizado para Chile y Brasil, se señala que en el caso chileno los estratos ocupacionales de mayor crecimiento serán

los profesionales y técnicos, cuyo ingreso medio es igualmente el que más aumenta, por encima del promedio nacional. En el caso del Brasil, ambos estratos son también los que experimentan la mayor expansión relativa como porcentaje de la

⁵³ Ver Teichler (1999) que en este punto usamos como guía. Asimismo, UNESCO (1998a), Simai (1998), Barblan (1998), Bertrand (1998), Vessuri (1993).

fuerza de trabajo, obteniendo asimismo incrementos altos de su ingreso medio, aunque levemente por debajo del promedio para la población ocupada⁵⁴.

1. 3.6 Dentro del ámbito de la formación de profesionales, las IES de mayor prestigio no solo mantienen su rol como formadoras de las élites nacionales sino que deben hacerse cargo, además, de formar a los analistas simbólicos, quienes aparecen como los agentes de las nuevas élites globalizadas. Estos deben reunir el más alto capital de conocimiento posible, aunque no necesariamente importe su certificación académica estándar. Pues, como bien señala Reich, “en la nueva economía, repleta de problemas no identificados, soluciones desconocidas y medios no probados para unir a ambos, la maestría de los dominios tradicionales de conocimiento ya no es garantía suficiente para un buen ingreso. Ni tampoco es necesaria. Los analistas simbólicos frecuentemente pueden aprovechar los cuerpos establecidos de conocimiento mediante el golpe de una tecla de su computador. Hechos, códigos, fórmulas y reglas son fácilmente accesibles. Lo que es más valioso, en cambio, es su capacidad de usar creativa y efectivamente dicho conocimiento. La posesión de una credencial profesional no es garantía de ello. Incluso, una educación profesional que haya enfatizado la adquisición memorística del conocimientos en desmedro del desarrollo del pensamiento original puede retardar tal capacidad más adelante”⁵⁵.

2. 3.7 El párrafo anterior apunta a un desafío adicional que tienen los SNES de la región; cual es, cómo conducir a sus mejores instituciones formadoras hacia una efectiva internacionalización y, en seguida, cómo preparar, localmente, a los agentes nacionales (y latinoamericanos) en condiciones de participar productiva y directivamente en las negociaciones de la globalización económica, política y cultural.

3. 3.8 Al mismo tiempo, la aparición de los analistas simbólicos como categoría ocupacional clave del mundo globalizado pone de relieve otro problema con que se enfrenta la ES contemporáneamente. Se trata de lo que Flores y Gray llaman el “fin de la carrera”; es decir, de la estructura que hasta aquí ha organizado el vínculo entre educación superior y trabajo profesional para el segmento más educado de la sociedad⁵⁶. Quien con mayor claridad expone este asunto es Richar Sennett, cuando sostiene que “los trabajos están sustituyendo a las carreras en el mundo laboral moderno. Ahora son pocos los que trabajan durante toda la vida para una misma empresa. Una persona joven de Gran Bretaña o Estados Unidos, tras varios años de universidad, puede esperar trabajar, por lo menos, para doce empresas a lo largo de su vida; su base de

⁵⁴ Ver Sáinz y La Fuente (2001: 107-110).

⁵⁵ Reich (1992: 182).

⁵⁶ Ver Gray (2001) y Flores and J. Gray (2000).

conocimientos va a cambiar, como mínimo, tres veces: por ejemplo, los conocimientos de informática que aprendió en el colegio estarán anticuados para cuando tenga treinta y cinco años”⁵⁷. Fenómenos similares se observan en América Latina.

3.9 Efectivamente, la explosión que experimenta el campo del conocimiento y la información, sumado a la mayor movilidad que empiezan a tener las funciones profesionales y técnicas superiores en la sociedad, genera un debilitamiento de la estructura social de las carreras, lo que repercute directamente sobre las IES. Estas ordenan una parte significativa de su trabajo educativo en torno a esa noción y organizan las actividades curriculares y los grados y títulos para satisfacer los requerimientos que imponen las carreras a través del mercado laboral. De allí que, al ceder la importancia de dicha estructura, la ES necesite repensar sus vínculos con el mercado laboral y las nuevas exigencias que este formula.

1. 3.10 Donde más claramente se expresan estos fenómenos y requerimientos es, precisamente, en el ámbito de los analistas simbólicos. Estos carecen propiamente de una carrera profesional, de una trayectoria ocupacional estable e incluso de una identidad organizada en torno a su profesión. Por eso mismo necesitan inventarse una profesión y nombrarla, como sugiere Reich con ironía, mediante combinaciones aleatorias de dos o tres términos tomados de un universo donde circulan categorías tales como comunicaciones, *management*, ingeniero, sistema, planificación, director, creativo, desarrollo, diseñador, proyecto, estrategia, conocimiento, especialista, consultor, producto, investigación, coordinador, etc. Así, se llamarán consultor de comunicación estratégica o ingeniero de diseño de sistemas o especialista en gestión de conocimientos.

2. 3.11 La idea subyacente es que el analista simbólico, más que una carrera profesional tiene trabajos / ocupaciones “temporales” y forma parte de grupos o equipos de tarea que se arman y desarman continuamente, al ritmo de las tareas a la mano. La noción misma de “hacer carrera” pierde sentido en este contexto. El analista simbólico forma parte, más bien, de ese nuevo modo de producción y aplicación de conocimiento que vimos en el párrafo (2.11.) más arriba.

3. 3.12 Finalmente, la ES de la región –envuelta en las dinámicas de masificación y diferenciación– debe hacer frente a la demanda proveniente de los alumnos, sus familias, las empresas, el gobierno y la opinión pública en general, en el sentido de no producir un número “excesivo” de profesionales y técnicos⁵⁸. En todas partes de Latinoamérica existe el temor a una saturación de los mercados profesionales y al fantasma de

⁵⁷ Sennett (2001: 258-59). ⁵⁸ Ver Irigoien (1998).

la cesantía de su personal más altamente educado (ingenieros conduciendo taxis es la figura que usualmente adopta ese temor). En realidad, los datos presentados a lo largo de esta sección, y en la sección relativa a la demanda por estudios superiores, indican que tal riesgo no es real, en el sentido de que la demanda sigue creciendo vigorosamente y que se mantienen las altas tasas de retorno privado a la ES y el premio salarial en relación a las personas con menores niveles educacionales. En cuanto al desempleo, los datos recolectados por el WEI para el año 1998 indican que en los cinco países latinoamericanos participantes, al igual que en el caso del promedio de los países de la OECD, las tasas de desempleo de las personas con educación universitaria son casi sin excepción inferiores, tanto para hombres como para mujeres, a las que prevalecen en el resto de la población laboral. No es tan nítido el cuadro, en cambio, en el caso de las personas con educación terciaria no universitaria⁵⁹.

3.13 Desde el momento en que la relación entre oferta de graduados y demanda de profesionales y técnicos se halla entregada al mercado, y que este presenta fallas tanto de información como de ajuste en el corto plazo, los SNES –seguramente con participación pública y privada– debieran proporcionar a los interesados una información (que hoy no entregan) respecto a la evolución de la oferta de graduados y a las tendencias de la ocupación por profesiones. Mecanismos institucionales para cumplir este cometido existen en varios países desarrollados⁶⁰ y se encuentran bajo estudio y consideración en Chile. Adicionalmente, en un mundo con mayores restricciones de empleo, y con un alto ritmo de cambios en las ocupaciones y las relaciones laborales, las IES “están forzadas a adoptar nuevos enfoques que incluyen el continuo monitoreo del mercado laboral y ajustar sus programas y cursos de acuerdo a dichos cambios, así como a dar mayor atención que hasta ahora al valor de la experiencia laboral, pasantías y arreglos colaborativos con la industria. Igualmente, se requiere aumentar la inversión en servicios institucionales de orientación profesional y búsqueda de empleo [...] Hay la necesidad de una mayor integración entre carreras y cursos, basada en una evaluación a nivel del sistema y de las IES sobre el conocimiento y las destrezas que los estudiantes requerirán para negociar exitosamente la transición desde una situación tutelada al mercado de trabajo y las subsecuentes transiciones que se espera serán más frecuentes durante su vida adulta y laboral”⁶¹.

⁵⁹ Ver OECD (2000a) Table E1.2. Véase además Carlson (2001: 20-22).

⁶⁰ Véase en el sitio de l Bureau of Labour Statistics de los Estados Unidos el *Occupational Outlook Handbook* <http://www.bls.gov/oco/>. Asimismo, en el caso de Canadá, el sitio [http://www.hrdc-](http://www.hrdc-drhc.gc.ca/menu/jobs.shtml)

[drhc.gc.ca/menu/jobs.shtml](http://www.hrdc-drhc.gc.ca/menu/jobs.shtml). Para Australia, *Job Guide 2002* en <http://jobguide.detya.gov.au/>. ⁶¹ OECD (1998: 40).

1. 4. NUEVAS DEMANDAS DEL CONTEXTO DE DESARROLLO

2. 4.1 Durante los años 60 y 70 del siglo XX, la universidad latinoamericana tuvo una fuerte autocomprensión como agente del cambio y la revolución. Frecuentemente se comprometió con causas políticas y se mezcló con las luchas sociales. Quiso responder ante todo a las demandas del pueblo, retórica o activamente. Pero pronto fue forzada a replegarse y debió enfrentar las duras condiciones del autoritarismo. Las IES fueron intervenidas y perdieron su autonomía⁶². Más encima, durante los años 80 –la década perdida– disminuyó el gasto público en ES en casi todos los países de la región, al mismo tiempo que se iniciaba la recuperación regional de la democracia y los gobiernos planteaban nuevas políticas para los SNES⁶³. Al mismo tiempo, las dos últimas décadas del siglo pasado coinciden con grandes transformaciones políticas e ideológicas a nivel mundial y con un fuerte despliegue de los procesos de globalización y de cambio tecnológico y cultural. De esta trayectoria, las IES latinoamericanas, particularmente las universidades, emergieron en los 90, y permanecen hasta ahora, sin haber podido adquirir una nueva autocomprensión de su misión (ver sección 5). Es decir, sin un proyecto y sin una modalidad de incidir en el desarrollo nacional.

3. 4.2 No es extraño, por lo mismo, que la universidad latinoamericana, especialmente su sector público más antiguo, viva en un constante estado de malestar, mirando hacia un pasado que se ha ido y sin una visión de futuro. Atrapadas en este vacío, que es el de la nostalgia, se debaten frente a las nuevas demandas que plantea el desarrollo de la región. Dicho en otras palabras, no hay un modelo desarrollista de universidad como hubo a mediados del siglo pasado, coincidente con el modelo de desarrollo hacia dentro, ni hay un modelo de universidad militante como existió en los años 60 y 70, solidario con las ideologías de transformación político-social imperantes en ese momento. Según algunos, predominaría hoy un modelo de universidad tecnocrática, neoliberal o mercantil –de “capitalismo académico” para usar los términos de Slaughter y Leslie⁶⁴– compatible y convergente con el modelo de desarrollo sustentado en el Consenso de Washington⁶⁵.

4. 4.3 La verdad es que dicho modelo solo existe como una caricatura polémica; especialmente ahora que la ideología del Consenso de Washington se halla en retirada y ha sido sometida a una severa crítica⁶⁶. Lo que predomina probablemente, en cambio, es ese vacío de modelos que se menciona más arriba. Y esto, justamente, en un momento en

⁶² Ver Brunner y Barrios (1987: cap.2).

⁶³ Ver Brunner *et al.* (1995).

⁶⁴ Ver Slaughter and Leslie (1999).

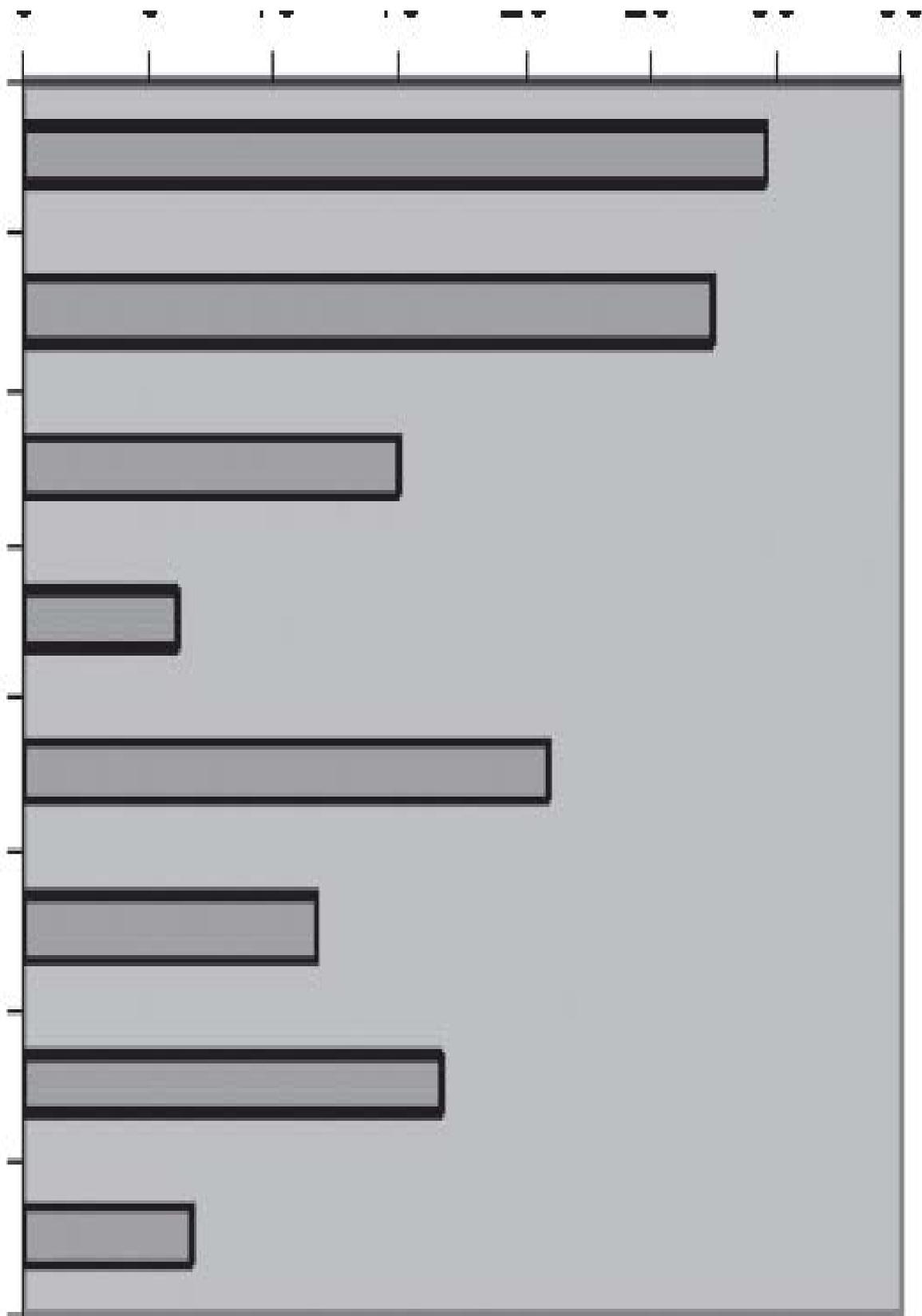
⁶⁵ Ver por ejemplo Maldonado (2002), Brovotto (2000), Grupo de Montevideo (1999), Puiggrós (1999).

⁶⁶ Ver Birdsall y de la Torre (2001), Naim (1999), Stiglitz (1998) y Burki and Perri (1998).

que se formula a las instituciones de conocimiento de la región un conjunto de nuevas demandas que giran, básicamente, en torno a la necesidad de volver competitivas las economías de la región como condición para su desarrollo en un mundo globalizado⁶⁷. Estas demandas son de variado orden.

4.3.1 Prioritariamente, producir los recursos humanos altamente calificados –profesionales y técnicos– que los países requieren para su desarrollo. Hasta el presente la *performance* de los SNES de la región ha sido mediocre en este ámbito, como resultado de lo cual América Latina tiene una de las más bajas proporciones de profesionales y técnicos en la fuerza de trabajo dentro del mundo. Es lo que muestra el siguiente Gráfico.

PROFESIONALES Y TÉCNICOS COMO % DE LA FUERZA DE TRABAJO



101520253035

Europa occidental
Oceanía desarrollada
Asia del Este
Asia del Sur
Europa y Asia Central
América Latina
Medio Oriente y África del Norte
África

Fuente: The World Bank Institute (2002)

4.3.2 Existen sin embargo pronunciadas diferencias entre los países de la región para los cuales se registra información. Así, Perú, Chile y Costa Rica se sitúan, respectivamente, en las posiciones alta, intermedia y baja de este indicador, correspondientes a niveles de alrededor de 20%, 10% y 5% de participación de profesionales y técnicos en la fuerza laboral (Gráfico 3).

⁶⁷ Ver BID (2001).
GRÁFICO N° 3

PROFESIONALES Y TÉCNICOS COMO % DE LA FUERZA DE TRABAJO DE PAÍSES
(1999)

20 15 10 5 0

Perú

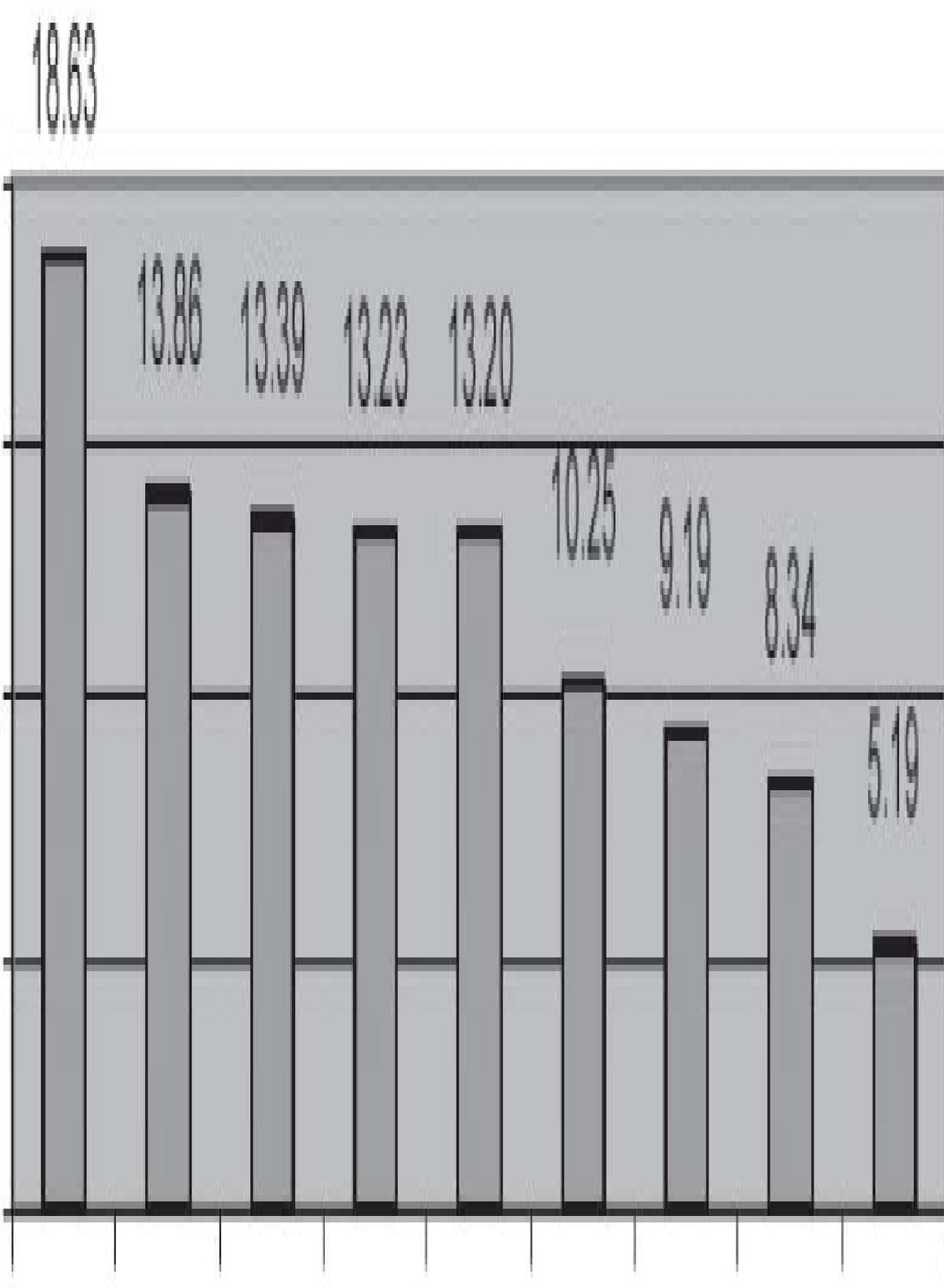
Bolivia

Uruguay

Colombia

México Chile El Salvador Brasil

Costa Rica

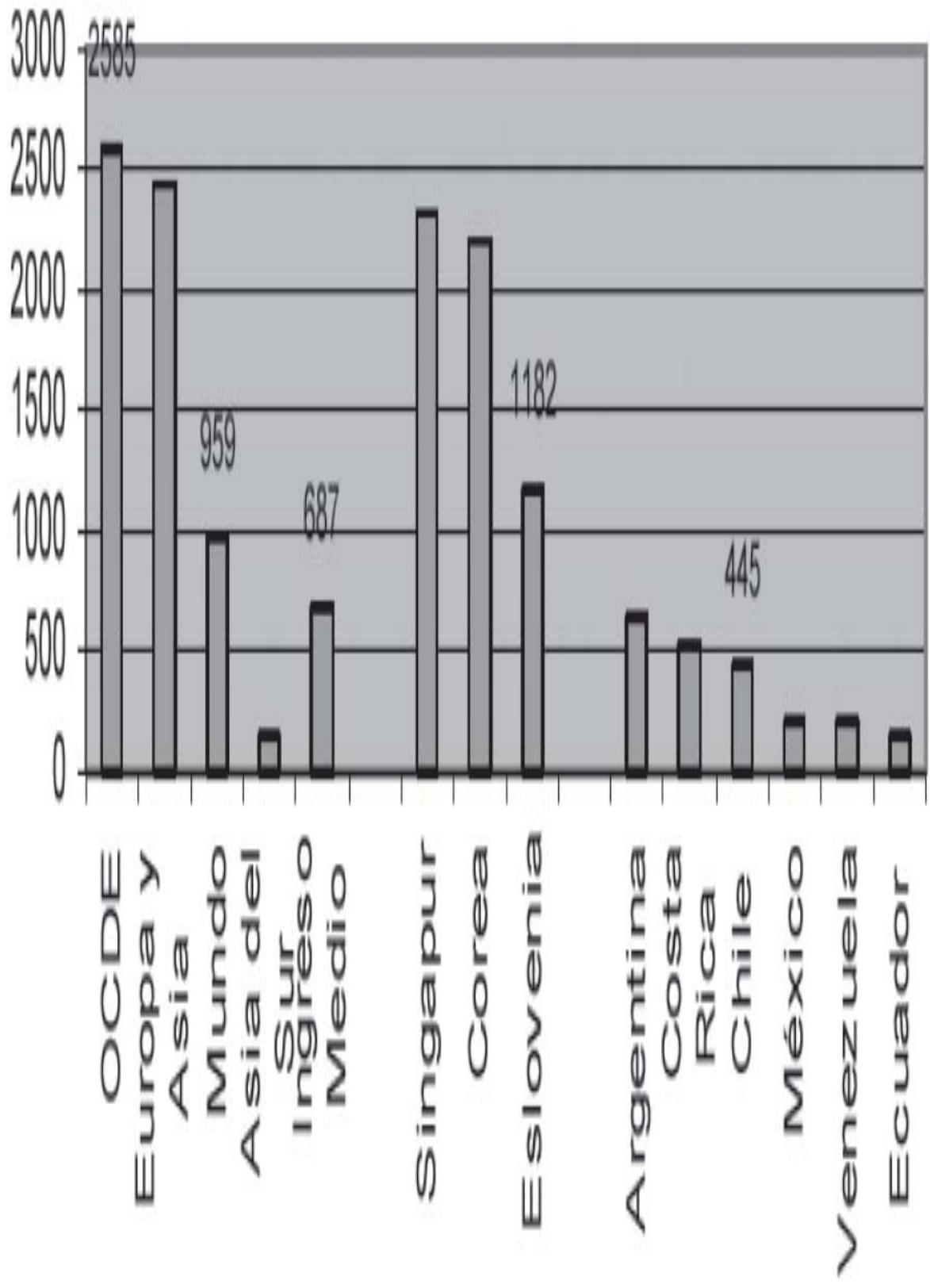


Fuente: The World Bank Institute (2002)

4.3.3 Dentro del personal estratégico que las universidades deben formar se encuentra el contingente de futuros científicos e ingenieros que se dedicarán a labores de investigación y desarrollo experimental, cuya dotación es baja en América Latina si se compara con otras regiones del mundo (Gráfico 4). Esta es una particular debilidad regional, pues afecta la capacidad de desarrollo de los países en un mundo de mercados globalizados, con una alta competencia basada en el uso intensivo de tecnologías⁶⁸. Es este un plano, por tanto, en que las IES se han ido quedando atrás respecto de las necesidades del desarrollo nacional.

GRÁFICO N° 4

REGIONES, GRUPOS Y PAÍSES: CIENTÍFICOS E INGENIEROS EN INVESTIGACIÓN Y
DESARROLLO POR MILLÓN DE HABITANTES



Fuente: sobre la base PNUD (2001), The World Bank (2001a) ⁶⁸ Ver Vessuri (1993).

1. 4.3.4 En segundo lugar, se espera que la ES genere los diagnósticos y contribuya a formar una visión compatible con las nuevas coordenadas económicas, políticas, sociales, intelectuales e ideológicas del mundo contemporáneo, elementos necesarios ambos para el desarrollo de América Latina. La deliberación pública es uno de los elementos esenciales de las democracias. El papel de las instituciones de conocimiento en una democracia es contribuir a esa deliberación, tarea particularmente relevante hoy cuando la región se encuentra en una verdadera encrucijada de su desarrollo ⁶⁹. Durante los 90, sin embargo, las IES no parecen haber podido responder a esta demanda. Más bien, son instituciones como la CEPAL y el BID, y organismos internacionales como el Banco Mundial y el FMI, los que mantienen la primera voz en cuanto a la producción de diagnósticos, análisis, interpretaciones y la construcción de visiones para el desarrollo. Las universidades, en cambio, están ausentes.

2. 4.3.5 Abordar la formación de las nuevas élites nacionales que requiere el desarrollo, tanto en el sector público como en el privado ⁷⁰. En el primer caso, la formación de sus directivos públicos de mayor rango, América Latina continúa dependiendo fuertemente de algunas universidades de los Estados Unidos y de centros especializados de formación en gestión y políticas públicas, como el Kennedy School of Government de la Universidad de Harvard. Por el contrario, la respuesta de las IES locales a esta demanda ha sido pobre y tardía, a pesar del rezago que muestra la región en las principales variables de gobernabilidad (Gráfico 5).

GRÁFICO N° 5

AMÉRICA LATINA: INDICADORES DE GOBERNABILIDAD (1999)

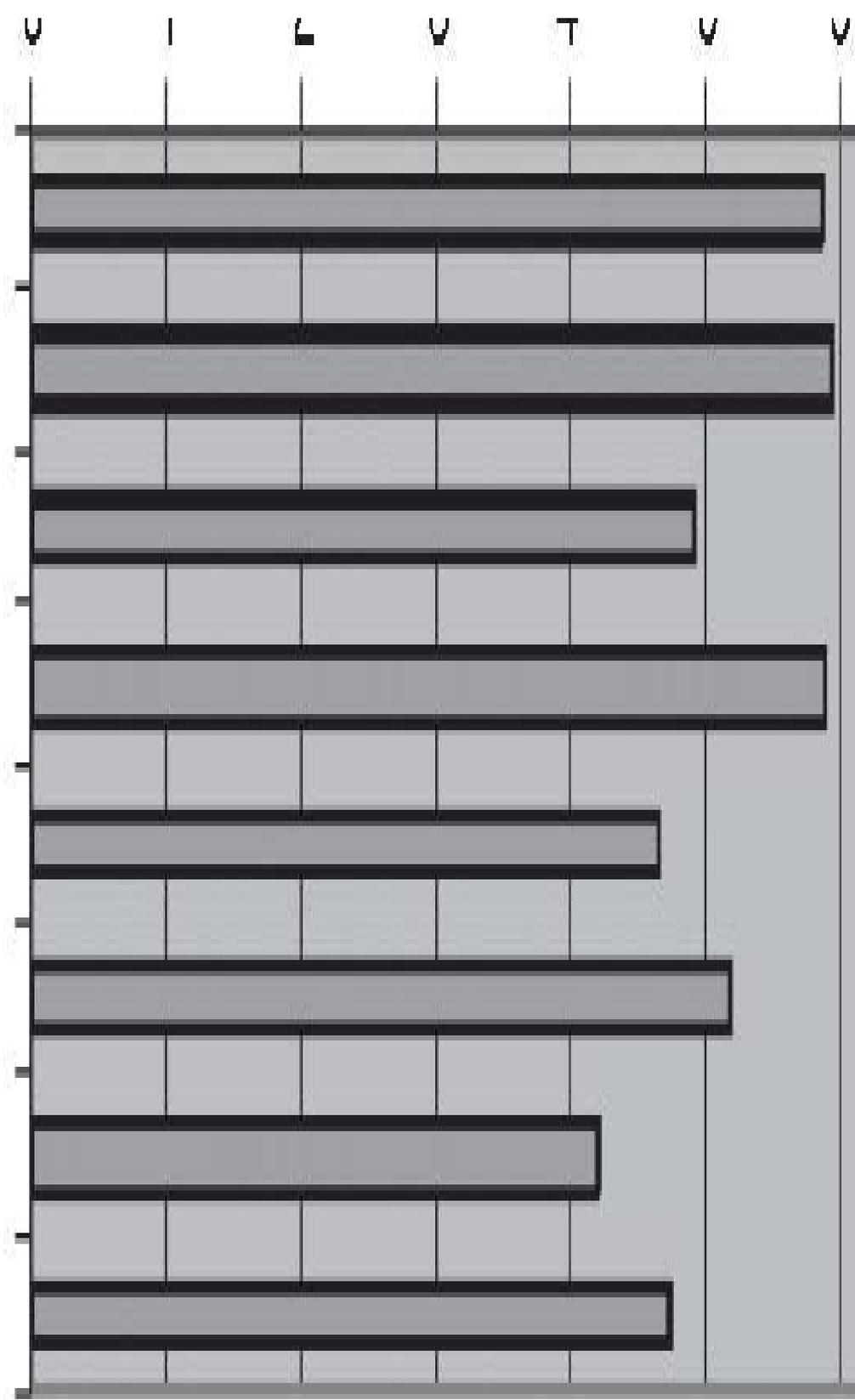
Fuente: The World Bank Institute (2002)

⁹⁹ Ver Brunner (2002). ¹⁰⁰ Ver Vessuri (1993).

4.3.6 En el caso de la formación de personal directivo para el sector privado parecen existir avances, como muestra la existencia de programas de MBA que gozan de prestigio internacional y que han sido acreditados en los EE.UU. y en Europa. Así lo reconocen también los ejecutivos locales de empresas consultados, que en el caso de América Latina, en una escala de 1 a 7, califican con nota 5,2 la disponibilidad de personal de *management* de excelencia (Gráfico 6).

GRÁFICO N° 6

HAY DISPONIBILIDAD LOCAL DE PROGRAMAS DE MANAGEMENT EN ESCUELAS DE
BUSINESS DE 1ª CATEGORÍA



Europa occidental
 Oceanía desarrollada
 Asia del Este
 Asia del Sur
 Europa y Asia Central
 América Latina
 Medio Oriente y África del Norte
 África

Fuente: The World Bank Institute (2002)

1. 4.3.7 Sin embargo, hay otras necesidades del sector privado, y también del sector público, que no aparecen debidamente satisfechas por los SNES, tales como: la formación de administradores de establecimientos escolares y hospitalarios, de especialistas en regulaciones y en fiscalización, de personal medio de gestión pública, de personal directivo y gerencial para organismo del tercer sector, todos ellos con importantes funciones en los procesos del desarrollo.

2. 4.3.8 En particular, el mal desempeño de los sistemas escolares latinoamericanos, que se encuentra ampliamente documentado⁷¹, confronta a las IES, y a los institutos formadores de maestros en particular, con un reto de proporciones. En la práctica, implica que en este crucial ámbito para la competitividad y el crecimiento de los países de la región, en cuanto toca a su contribución específica, los IES han fallado.

⁷¹ Véase por ejemplo UNESCO-OREALC (2001: 9-65), UNESCO (2001), Schwartzman (2001), Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe (2001), Martinic y Prado (2001), Reimers (2000).

4.3.9 Tampoco en el plano clave de la transferencia tecnológica –motor de la productividad y la competitividad y, por ende, del crecimiento económico⁷²– el aporte de las IES sobresale como un aporte estratégico para el desarrollo. Más bien, existen serios déficit y rezagos también en este ámbito, como revela un conjunto de estudios publicado recientemente⁷³, cuyo resumen se presenta en el Cuadro 8.

CUADRO N° 8

POSICIÓN DE LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA EN LOS RANKINGS TECNOLÓGICOS

Países	Índice Tecnológico (WEF)	Índice de Adelanto Tecnológico (PNUD)	Índice de Preparación para Sociedad de Redes (CID-Harvard)	
			Uso de Redes	Factores habilitantes
			Ranking Posición en AL	Ranking Posición en AL
N°países	75	72	75	75
Argentina	48 6	34 2	31 1	36 3
Bolivia	67 13	46 7	52 11	
Brasil	49 7	43 6	40 4	34 2
Chile	42 3	37 4	34 2	30 1
Colombia	56 9	47 8	53 12	60 11

Costa Rica	33 1	36 3	48 9	45 5
Ecuador	69 15	53 11	73 17	67 14
El Salvador	58 11	54 12	56 13	58 10
Guatemala	68 14	n/d	62 14	66 13
Honduras	70 16	61 14	72 16	71 16
México	36 2	31 1	43 6	46 6
Nicaragua	71 17	64 15	65 15	73 17
Panamá	57 10	42 6	55 13	48 7
Paraguay	73 18	52 10	47 8	68 15
Perú	62 12	48 9	44 7	62 12
R. Dominicana	47 5	55 13	42 5	51 8
Uruguay	45 4	38 5	37 3	39 4
Venezuela	55 8	n/d	50 10	55 9

Fuente: World Economic Forum (2002), PNUD (2001), CID-Harvard (2002)

⁷² Ver BID (2001).

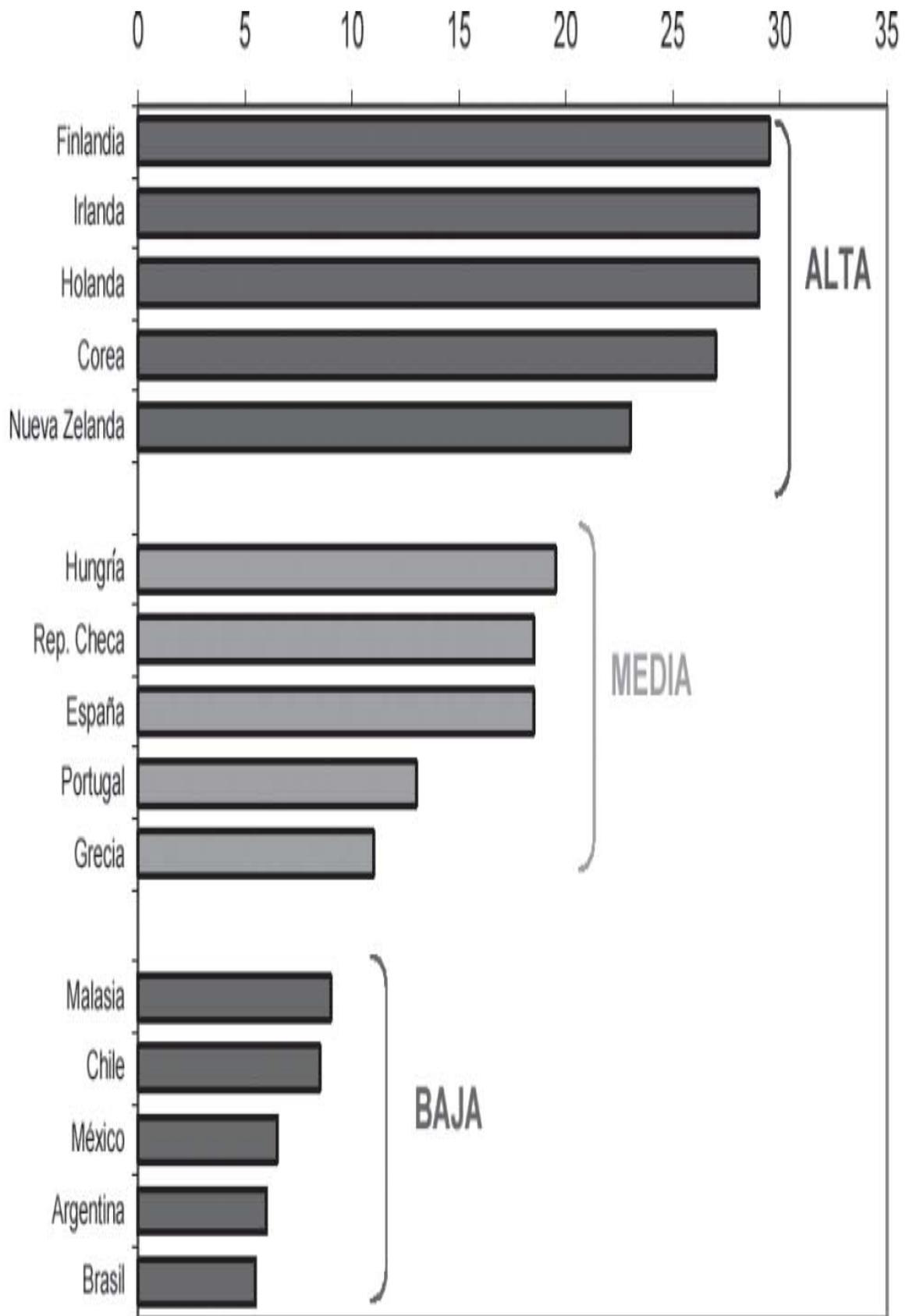
⁷³ Ver Kirkman, Osorio and Sachs (2002), Edwards (2002), PNUD (2001), Brunner (2001b).

44

4.3.10 Se revela allí la precaria posición de los países de América Latina en los ámbitos de la innovación y transferencia tecnológica a nivel mundial, particularmente en el sector de las NTIC. Ningún país de América Latina se ubica en el tercio superior dentro de los rankings revisados. En cambio hay varios que consistentemente aparecen en la parte más baja de esos rankings mundiales, como Nicaragua, Honduras y Ecuador. Los países de la región con una *performance* menos mala son los tres de tamaño grande –Argentina, Brasil y México– y dos de tamaño pequeño, Chile y Costa Rica. Sin embargo, sometidos estos países a un escrutinio más detallado de sus capacidades tecnológicas y puestos en una comparación más exigente, como hace el Índice de Capacidades Tecnológicas de la Universidad Adolfo Ibáñez, su posición aparece claramente rezagada⁷⁴ (Gráfico 7).

GRÁFICO N° 7

ÍNDICE UAI DE CAPACIDAD TECNOLÓGICA, 2000 (PUNTAJE)



Fuente: Brunner (2001)

⁷⁴ Este indicador analiza un total de 38 factores de desempeño –generales y específicos– que conforman la plataforma de innovación y transferencia tecnológica de los países estudiados. Ver Brunner (2001a).

4.3.11 Particularmente, llama la atención la baja opinión que tienen los ejecutivos de las empresas tanto sobre la calidad del vínculo entre sus organizaciones y las universidades como su opinión sobre varios de los productos esperados de las IES, como son la disponibilidad de científicos e ingenieros, la calidad de las instituciones científicas y la calidad del entrenamiento en tecnologías de información disponible localmente. Como puede apreciarse en el Cuadro 9, en varios de estos indicadores los ejecutivos de las empresas emiten opiniones que sitúan a un grupo de países de la región sistemáticamente entre los más atrasados del mundo y al resto en posiciones intermedias. En general, a pesar de esfuerzos recientes⁷⁵, el Cuadro refleja una débil interconexión universidad y empresa, que en los países más avanzados se ha transformado en un eslabón estratégico de la nueva cadena de agregación de valor basada en el conocimiento.

CUADRO N° 9

AMÉRICA LATINA: OPINIÓN DE LOS EJECUTIVOS DE EMPRESAS SOBRE VARIABLES DE LA INTERRELACIÓN UNIVERSIDAD / EMPRESA (2001)

Países	Vínculo universidad/ empresa	Disponibilidad de científicos e ingenieros	Calidad instituciones científicas	Calidad entrenamiento en tecnologías información
	Ranking Posición en AL	Ranking Posición en AL	Ranking Posición en AL	Ranking Posición en AL
N°países	75	75	75	75
Argentina	59 8	45 6	68 12	49 6
Bolivia	74 17	69 13	73 15	72 17
Brasil	29 1	44 5	41 2	40 4
Chile	39 2	29 1	43 3	29 2
Colombia	58 7	61 8	62 8	62 12
Costa Rica	41 3	41 3	32 1	26 1
Ecuador	73 16	68 12	70 13	71 16
El Salvador	72 15	72 15	72 14	61 11
Guatemala	64 10	73 16	66 11	67 14
Honduras	70 13	71 14	74 16	
México	57 6	62 9	61 7	58 10
Nicaragua	66 12	70 14	71 14	68 15
Panamá	44 4	63 10	57 6	56 8
Paraguay	68 13	74 17	75 17	65 13
Perú	69 14	47 7	63 9	57 9
R.Dominicana	60 9	64 11	64 10	48 5
Uruguay	51 5	40 2	58 5	34 3
Venezuela	65 11	42 4	55 4	53 7

Fuente: World Economic Forum (2002) ⁷⁵ Ver Balázs and Polanski (1998), CINDA (1998).

particularmente universidades que, a semejanza de aquellas estudiadas por Burton Clark, pudiesen llamarse –en el contexto del desarrollo latinoamericano– instituciones emprendedoras o innovativas⁷⁶. Sin duda, uno puede encontrar ejemplos aislados de este tipo de IES en la región, tanto en el sector público como en el privado. Pero la gran mayoría, en ambos sectores, no reúne las características que Clark descubre en las instituciones europeas que más exitosamente están haciendo frente a las nuevas demandas que plantean la economía y la sociedad. En concreto⁷⁷:

4.4.1 Existencia de un núcleo fortalecido de conducción institucional:

- . • Gobernabilidad institucional se fortalece, bajo diversos modelos con distintos grados de centralización y descentralización;
- . • Se conforma un liderazgo que actúa como agente del cambio;
- . • Líneas internas de autoridad se clarifican y fortalecen;
- . • Hay una nueva combinación de valores académicos y *manageriales*;
- . • Núcleo de conducción crea nuevas fuentes de financiamiento institucional y se reduce la dependencia de los recursos fiscales⁷⁸;
- . • De esta forma se abren espacios de maniobra para el cambio, mediante políticas de inversión y de subsidios cruzados⁷⁹;
- . • Gobierno institucional se preocupa de establecer vínculos con agentes externos a la institución;
- . • Realiza “decisiones duras” como cortar programas, crear nuevos y redistribuir recursos.

4.4.2 Una capacidad de desarrollo institucional mejorada:

- . • Se crean unidades administrativas para promover investigación y docencia contratadas y actividades de consultoría;
- . • Se establecen centros inter y transdisciplinarios para abordar problemas y asuntos de significación;
- . • Se genera una activa interfase entre la institución y su entorno;
- . • Los departamentos disciplinarios tradicionales son así complementados por nuevas unidades que operan con equipos de tarea y de proyecto, personal temporal y de jornada parcial;
- . • Hay mayor transferencia desde el exterior al interior de la institución;

⁷⁶Ver Clark (1998).

⁷⁷Tomado de Clark (1998: 137-144).

⁷⁸Ver Slaughter and Leslie (1999: cap. 3).

⁷⁹Ver Slaughter and Leslie (1999: 211).

- La institución se hace cargo de generar y apoyar nuevas modalidades de producción de conocimiento, más próximos al sector productivo, al mercado y a los contextos de aplicación.

4.4.3 Una base diversificada de financiamiento:

- . • La institución emprendedora promueve activamente una diversificación de sus ingresos;
- . • Los recursos adicionales, no tradicionales, abren nuevas posibilidades de inversión e innovación;
- . • Se promueve una activa política de subsidios cruzados a fin de evitar la separación de la institución entre sectores tradicionales, que no generan recursos, y sectores emprendedores

que sí lo hacen;

- La institución redefine los límites de legitimidad para la búsqueda y obtención de recursos;
- Se vuelve necesario resolver problemas de distribución y redistribución de recursos una vez que los mecanismos y las inercias previamente existentes empiezan a ceder.

4.4.4 Una estructura interior estimulada:

- La acción emprendedora irradia desigualmente hacia el interior de la institución; esto es, hacia las estructuras y unidades académicas tradicionales⁸⁰;
- Habitualmente las áreas de ciencias e ingenierías son las primeras en sumarse a las iniciativas innovadoras. En el campo de las ciencias sociales, los departamentos o escuelas de economía y administración;
- El gobierno institucional se preocupa para que no se provoque un abismo entre sectores innovadores y sectores tradicionales;
- Se difuminan los límites entre actividades académicas “puras” y “aplicadas”;
- Los departamentos tradicionales se ven forzados a hacer elecciones respecto a qué tipo de demandas acoger y en qué mercados participar, preocupándose de no perder su prestigio tradicional.

4.4.5 Clima emprendedor o innovador:

- Es la parte más difícil de la transformación institucional;
- Implica un proceso de cambio de la cultura organizacional;
- La identidad de las instituciones debe redefinirse gradualmente;
- Hay una idea o proyecto estratégico que moviliza el cambio y va generando nuevas motivaciones y legitimando la acción transformadora.

2. 5. NUEVAS DEMANDAS DEL CONTEXTO CULTURAL

3. 5.1 Vivimos una época próxima al reino de la anomia; esto es, en “un estado de extrema incertidumbre, en el cual nadie sabe qué comportamiento esperar de los demás en cada situación”⁸¹. Las sociedades modernas, contractualistas, atomizadas, sin un fondo común de creencias, encuentran dificultades para regular normativamente el comportamiento de la gente. En vez de integración moral y un orden aceptado de sanciones tiende a imperar la ambigüedad normativa. Como dice Beck: “vivimos en una era en la que el orden social del Estado nacional, la clase, la etnicidad y la familia tradicional están en decadencia. La ética de la realización y el triunfo individual es la corriente más poderosa de la sociedad moderna”⁸².

4. 5.2 En estas circunstancias sobreviene lo que algunos autores han calificado como una “crisis de socialización”, que se expresa en un déficit de sentidos, el quiebre de las expectativas normativas y, en general, ese “malestar en la cultura” que ha sido constatado por la mayoría de los analistas de la modernidad tardía⁸³.

5. 5.3 Las necesidades de individuación en un entorno anómico imponen a la persona la necesidad de transformarse “en actores, constructores, malabaristas, directores de sus propias biografías e identidades, pero también de sus vínculos y redes sociales”⁸⁴. El desarrollo de las narrativas biográficas, así como las opciones y continuidades de la propia biografía vivida, se transforman en tareas altamente demandantes que, de manera creciente, las personas prefieren abordar con la ayuda de consejeros y terapeutas, bajo el sentimiento de una enorme presión, angustia y estrés.

6. 5.4 La misma experiencia de una sociedad crecientemente saturada de información, así como las exigencias de una individuación realizada en contextos de opciones crecientes, obligan a una mayor reflexividad no solo de las personas en su gestión cotidiana sino de la sociedad en su conjunto. Los individuos deben procesar más y más información; filtrar, discriminar, pesar, valorar, retener, combinar y olvidar. Lo que Giddens llama “monitoreo reflexivo de la acción” deviene una

parte fundamental de la actividad cotidiana de las personas.

7. 5.5 También las sociedades contemporáneas funcionan con un grado cada vez más alto de reflexividad, como se observa en “el hecho de que las prácticas sociales son constantemente examinadas y reformadas a la luz de la información que se recibe sobre esas mismas prácticas, alterando de esa forma sustancialmente su carácter”⁸⁵. En particular las tradicio

⁸⁰ Ver Slaughter and Leslie (1999: 217).

⁸¹ Dahrendorf (1994: 41). ⁸² Beck (2001: 234). ⁸³ Ver Brunner (2001c). ⁸⁴ Beck (2001: 235). ⁸⁵ Giddens (1990: 38).

nes dejan de actuar de manera automática y deben ahora ser asumidas críticamente, con frecuencia como un objeto de elección.

1. 5.6 Todo esto genera un enorme frente de presión sobre la ES, al descentrarla respecto de sus funciones normalmente conservadoras en lo cultural, e imponerle la necesidad de “construir” mundos de sentido en un contexto de globalización, pluralismo valórico, significados conflictivos, racionalización de las tradiciones, secularización y déficit de socialización.

2. 5.7 La universidad enfrenta el reino de la anomia, y las nuevas condiciones de la cultura contemporánea, en condiciones de alta demanda, pues tradicionalmente desempeñó la función de “hacer sentido” de su época. Especialmente en momentos de grandes cambios se encargó de producir una síntesis comprensiva de la nueva situación histórica y de expresarla en una concepción educacional, un diseño institucional y un conjunto de prácticas. Piénsese, por ejemplo, en la organización del conocimiento durante el período fundacional de las universidades en torno al *Trivium* y al *Cuadrivium*⁸⁶, que representó una cosmovisión y una ordenación del conocimiento disponible para transmitirlo conforme al principio de una cultura cristiana⁸⁷; o en el desarrollo de las profesiones (carreras) modernas con su combinación de conocimiento disciplinario de base más la preparación en ciertas competencias y una ética secular del oficio⁸⁸; o en la formación generalista, del tipo *college of liberal arts* de los Estados Unidos, desarrollada como un modo de introducir a las personas a una cultura común y a un reflexión de valor⁸⁹;

o en la idea humboldtiana de la universidad basada en la investigación que reunió el espíritu de erudición con la vocación científica en el despuntar de la época moderna⁹⁰. Piénsese incluso – como mencionamos antes– en la idea de la “universidad desarrollista” surgida desde el Tercer Mundo⁹¹ o de la “universidad militante” de los años 60 del siglo pasado en América Latina⁹², expresiones ambas de un deseo –descarriado a veces, si se quiere– por encontrar una síntesis entre las corrientes ideológicas de la época, las demandas de la sociedad y la voluntad política de las élites nacionalistas o revolucionarias y los partidos y movimientos sociales que las acompañaban.

5.8 Por el contrario, hoy se observa en América Latina una radical incapacidad de la universidad para “pensar” y “expresar” reflexivamente el

⁸⁶ *Trivium*: gramática, retórica y lógica (*artes sermonicales*, de la elocuencia). *Cuadrivium*: matemá

tica, geometría, astronomía y música (las artes sustantivas o ciencias). ⁸⁷ Ver Leff (1992), North (1992). ⁸⁸ Ver Sarfatti Larson (1977).

⁸⁹ Ver Nussbaum (1997), Rosovsky (1990), *Daedalus* (1990). ⁹⁰ Ver Gellert (1992). Asimismo, Ben David et al (1966). ⁹¹ Ver Coleman (1965). ⁹² Ver Medina Echavarría (1967: cap. 3).

cambio de la sociedad que viene con la globalización, la revolución científico-tecnológica y con el nuevo papel que el conocimiento empieza a jugar en todos los ámbitos de la sociedad. Ella no representa, ni siquiera lejanamente, una síntesis reflexiva de la época y sus cambios. No se habla aquí de la “crisis de la universidad” en sentido funcional, de su organización, gobierno, *management*, financiamiento, etc. Es la propia “idea de universidad” –su espíritu, por decir así– que está desalineada, en desequilibrio, respecto al entorno.

5.9 Dicho de manera polémica: la universidad que tenemos en América Latina responde al mundo cultural de los dos últimos siglos, que está muriendo ante nuestros ojos. ¿Por qué? Porque ella

ya no mantiene ningún balance creativo, productivo, real y relevante entre las demandas y los desafíos externos (cambios en el entorno) y su capacidad de respuesta, que se ha ido debilitando gradualmente. Desde este punto de vista se está transformando en una figura fantasmagórica: que puede educar, sin duda, y hacer cosas interesantes, aun valiosas, pero que no es capaz de expresar reflexiva e institucionalmente los mundos de posibilidades que se están formando a su alrededor y de encarnarlos en una nueva concepción de sí misma y en nuevas prácticas y modalidades de trabajo.

1. 5.10 Esta situación se asemeja a aquella descrita para el caso de la universidad alemana de entreguerras; que ella no fue capaz de proporcionar el foro que habría podido reunir, en una fuerza coherente, los elementos necesarios para una verdadera comprensión de la posición de la Nación alemana. Como dice un estudioso de la vida intelectual alemana de dicha época: “ese fue un fracaso de quienes [...] estaban profesional-mente encargados de mantener la coherencia de la vida intelectual de la Nación; un fracaso de las universidades. La caída de Heidegger fue paradigmática en tal sentido [se refiere a su adscripción al nazismo y su famoso discurso al asumir el rectorado de la Universidad de Freiburg el año 1933]. En los años cruciales después de la Revolución de 1918, las universidades fracasaron en analizar el pasado y presente de Alemania de manera de favorecer reformas realistas y de evitar la alienación fantasmagórica. En vez, ellas mismas sucumbieron a fantasías –especialmente sobre su propia importancia– que eran básicamente regresiones al credo que las había sustentado a lo largo de los siglos de monarquía absoluta, los que ahora de golpe habían concluido”⁹³.

2. 5.11 ¿No podría pensarse que el mismo fenómeno ocurre hoy con la universidad latinoamericana? ¿No existe aquí también, por parte de las principales universidades, el aferrarse a un credo –estatalista, benevolente, mesocrático, nacional-local– que hace rato dejó de existir? ¿No se ha producido acaso entre nosotros, en los últimos años, un

⁹³ Boyle (1998: 241).

fracaso similar en cuanto a que las universidades proporcionen un foro para reunir los elementos de una interpretación que aliente reformas realistas necesarias para el desarrollo en vez de difundir un clima de nostalgia, de melancolía regresiva, muchas veces combinado con fantasías alienantes?

5.12 En suma, existe una demanda generalizada, de orden cultural, de “hacer sentido” de la época y de los desafíos que enfrente la región, a la cual la ES, particularmente las universidades, parece no estar en condiciones de responder. Su función propiamente intelectual, de orientación, de reflexión crítica, de elaboración de significados y valores, que la ha acompañado a lo largo de la historia y ha prevalecido en sus mejores momentos, está hoy en crisis. La demanda por construir un horizonte compartido de comprensión histórica queda, de esa forma, sin respuesta.

CONCLUSIÓN

En suma, la ES latinoamericana está ante un cúmulo de nuevas demandas que vienen del cambio de época y sociedad, con la globalización y los retos del crecimiento económico, el desarrollo social y la transformación cultural en curso. Son demandas de acceso –demandas por oportunidades, logro, competencias, maestría y niveles de desempeño, como vimos–; de utilización de la información y el conocimiento avanzados; de conexión con las cambiantes condiciones del mercado de ocupaciones profesionales y técnicas; de contribución al desarrollo de los países y de participación en el foro público intelectual. En ninguna de estas dimensiones están preparadas las IES de la región para responder innovativamente. No han construido, dentro de sí, las capacidades para hacerlo. Carecen de los liderazgos, la organización y los medios. Su cultura institucional se ha vuelto pesadamente corporativa. El poder es usado para preservar el *statu quo*, no para modificarlo. Entonces surge la pregunta: ¿por qué son tan difíciles ciertos cambios en la ES latinoamericana que

parecen sin embargo esenciales? Si esos cambios no se hacen pronto, la región se quedará atrás, separada de las partes más dinámicas del mundo por la brecha del conocimiento. Los siguientes Gráficos ilustran esa conclusión. El primero (Gráfico 8) muestra el perfil del capital de conocimiento de la región medido en 15 variables que se presentan normalizadas en una escala de cero a 10, de modo que el valor más alto es calificado con 10 y el más bajo con 0, sobre la base de una comparación que comprende a alrededor de 100 países. En seguida, los Gráficos 8.A. a 8.D. comparan el perfil del capital de conocimiento de América Latina con el de Europa Occidental, Asia del Este, Europa-Asia Central y de Oceanía Desarrollada, respectivamente. La nota al final de los Gráficos detalla las variables consideradas, las fuentes de los datos y los países incluidos en cada región.

GRÁFICO N° 8 AMÉRICA LATINA: CAPITAL DE CONOCIMIENTO

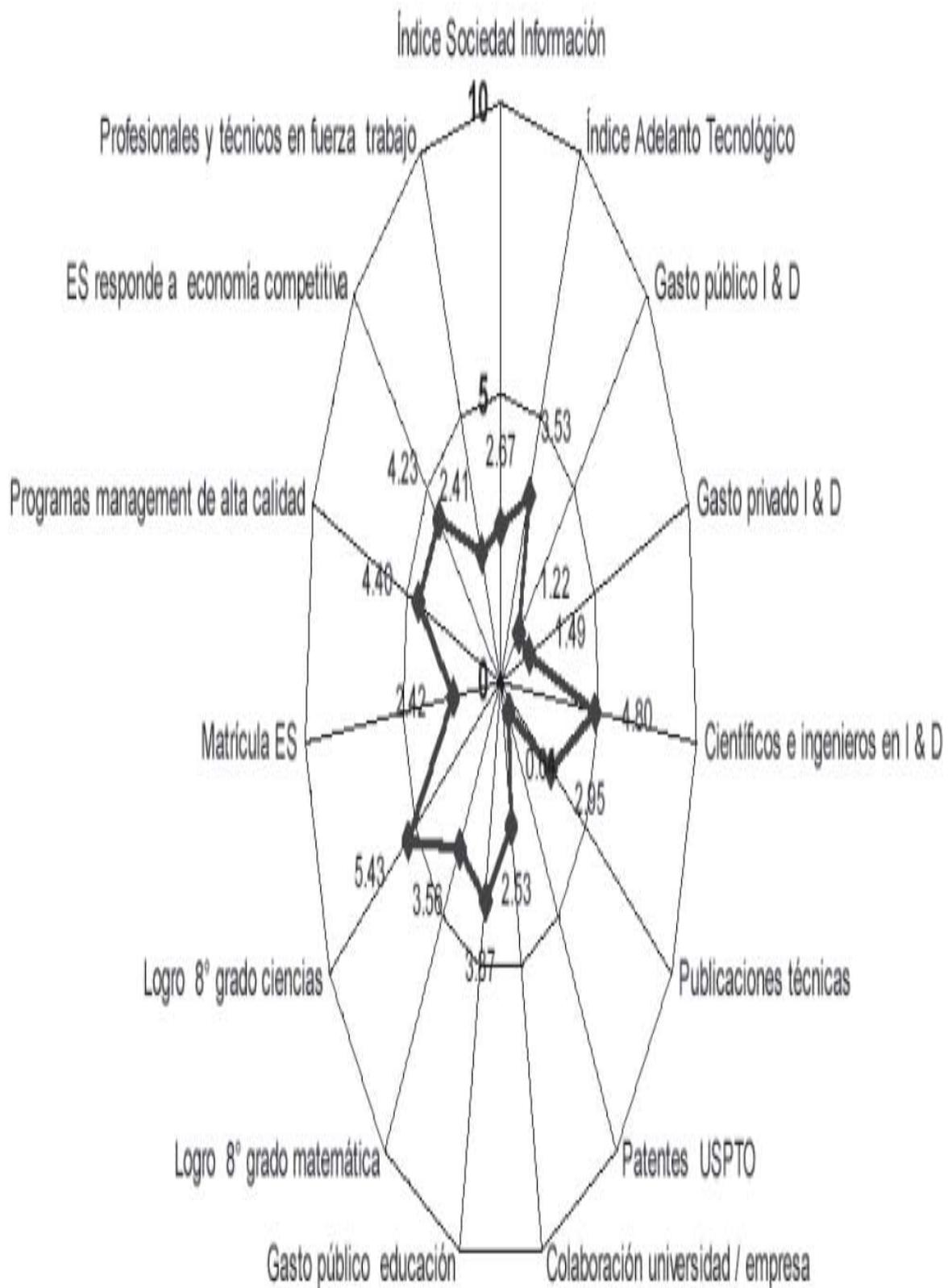


GRÁFICO N° 8.A.

AMÉRICA LATINAY EUROPA OCCIDENTAL: CAPITAL COMPARADO

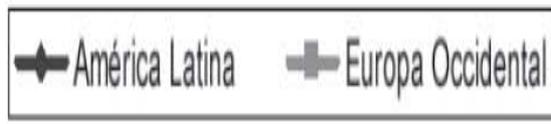
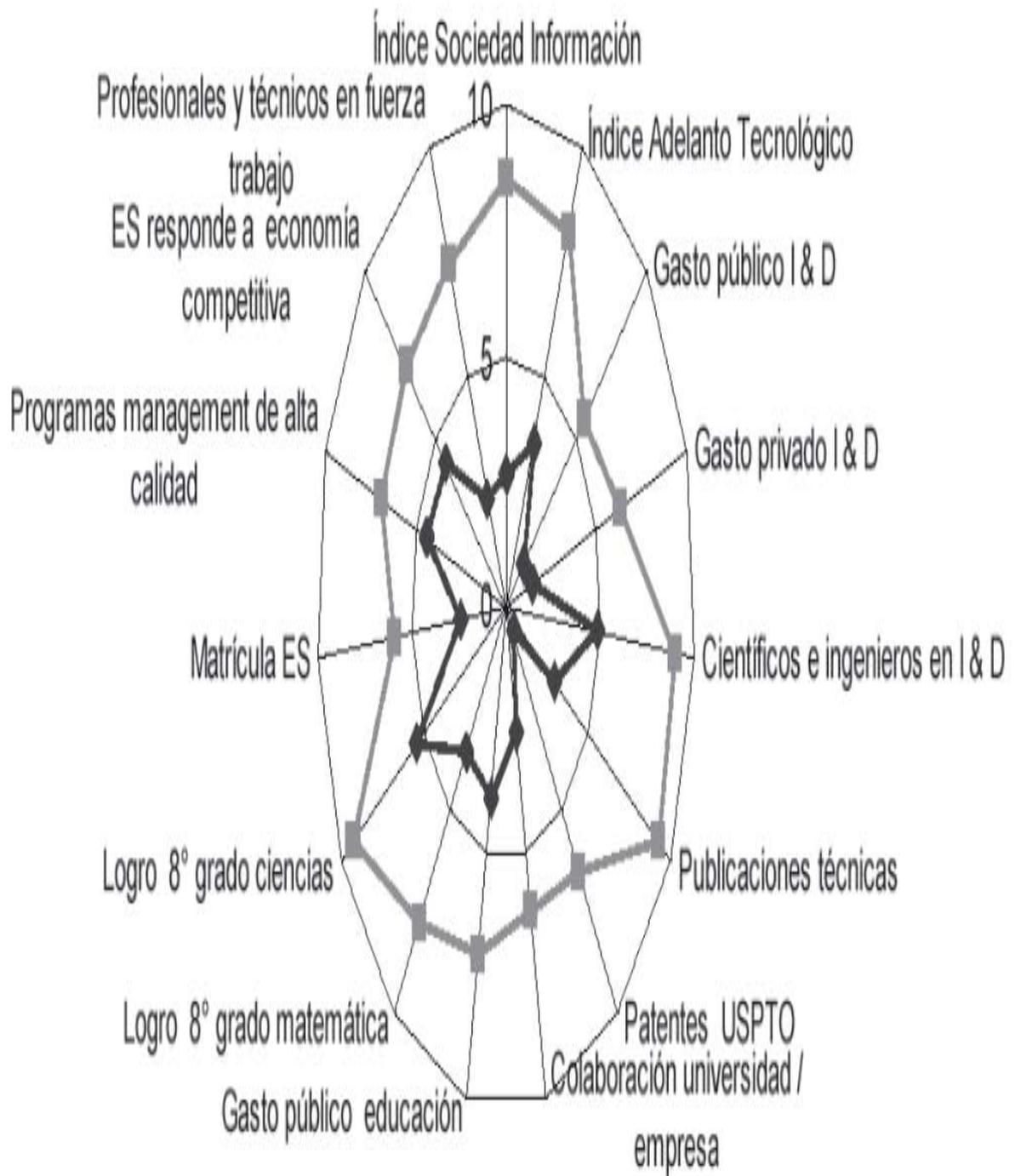


GRÁFICO N° 8.B.

AMÉRICA LATINA Y ASIA DEL ESTE: CAPITAL COMPARADO

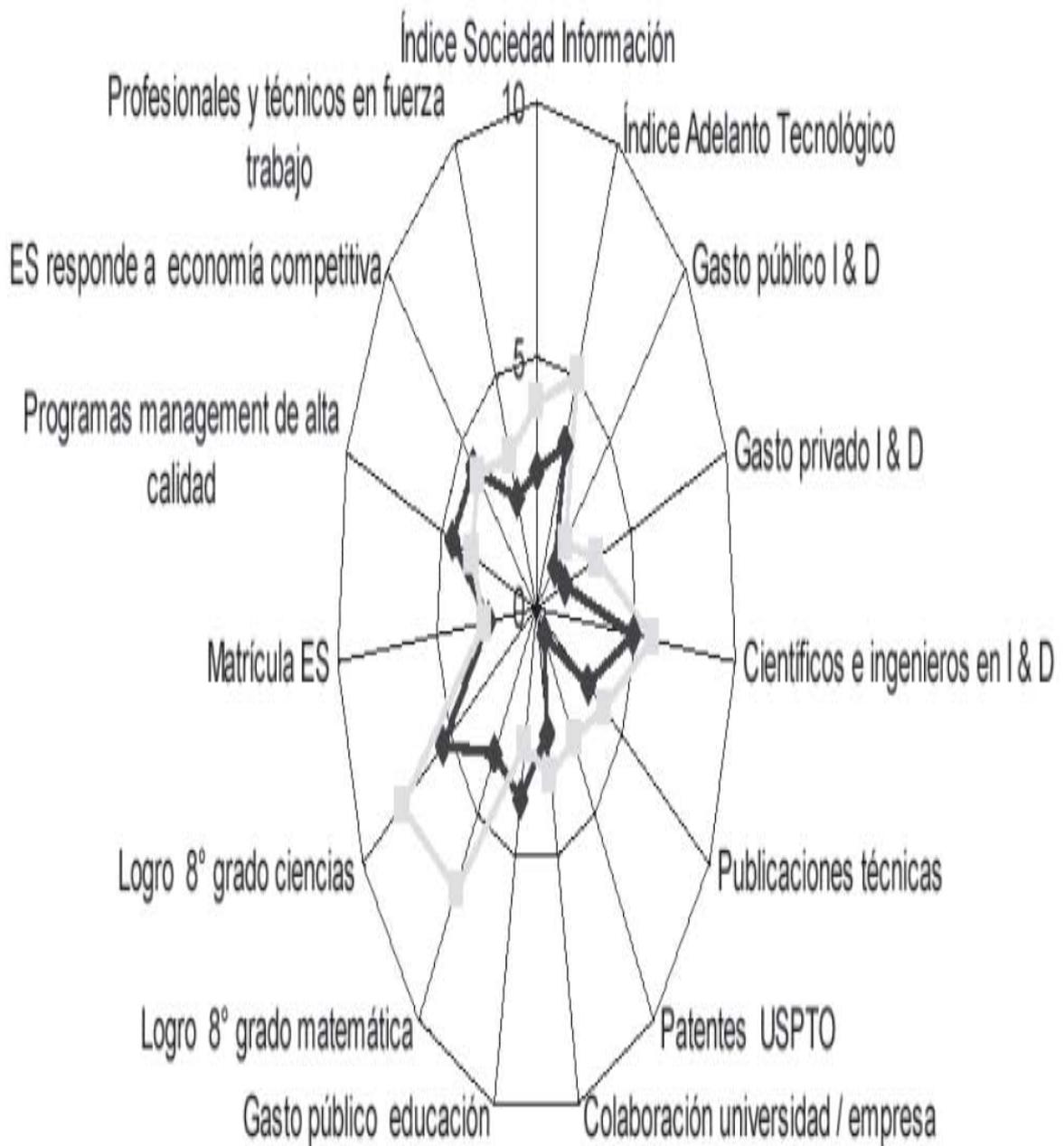


GRÁFICO N° 8.C.

AMÉRICA LATINA Y EUROPA/ASIA CENTRAL: CAPITAL COMPARADO

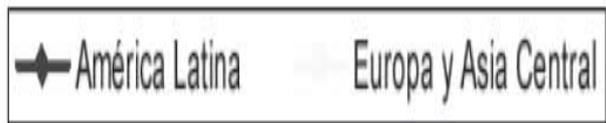
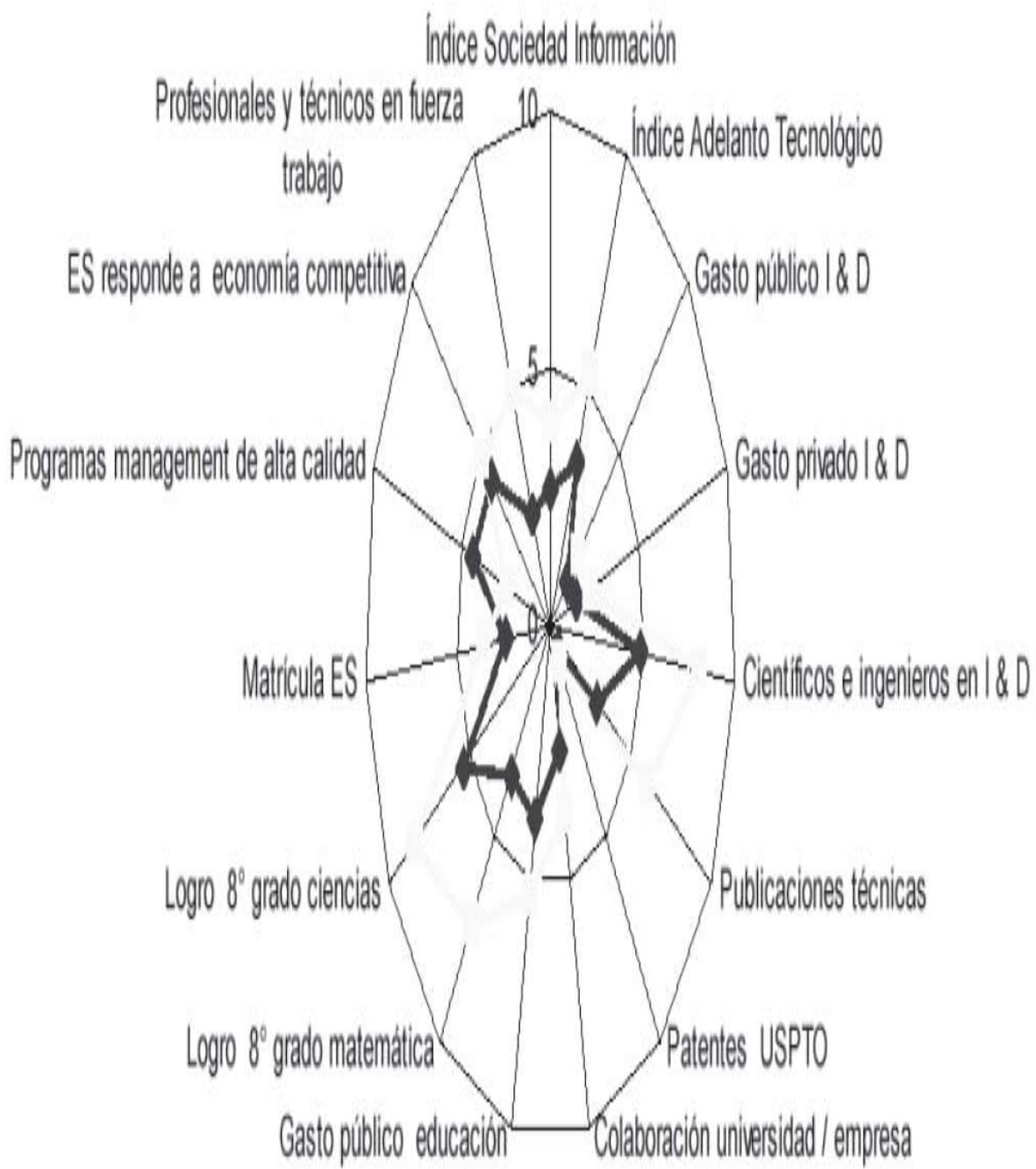
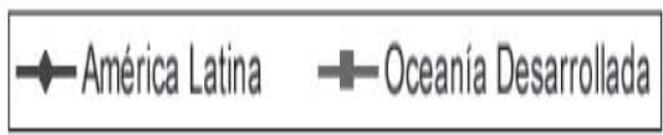
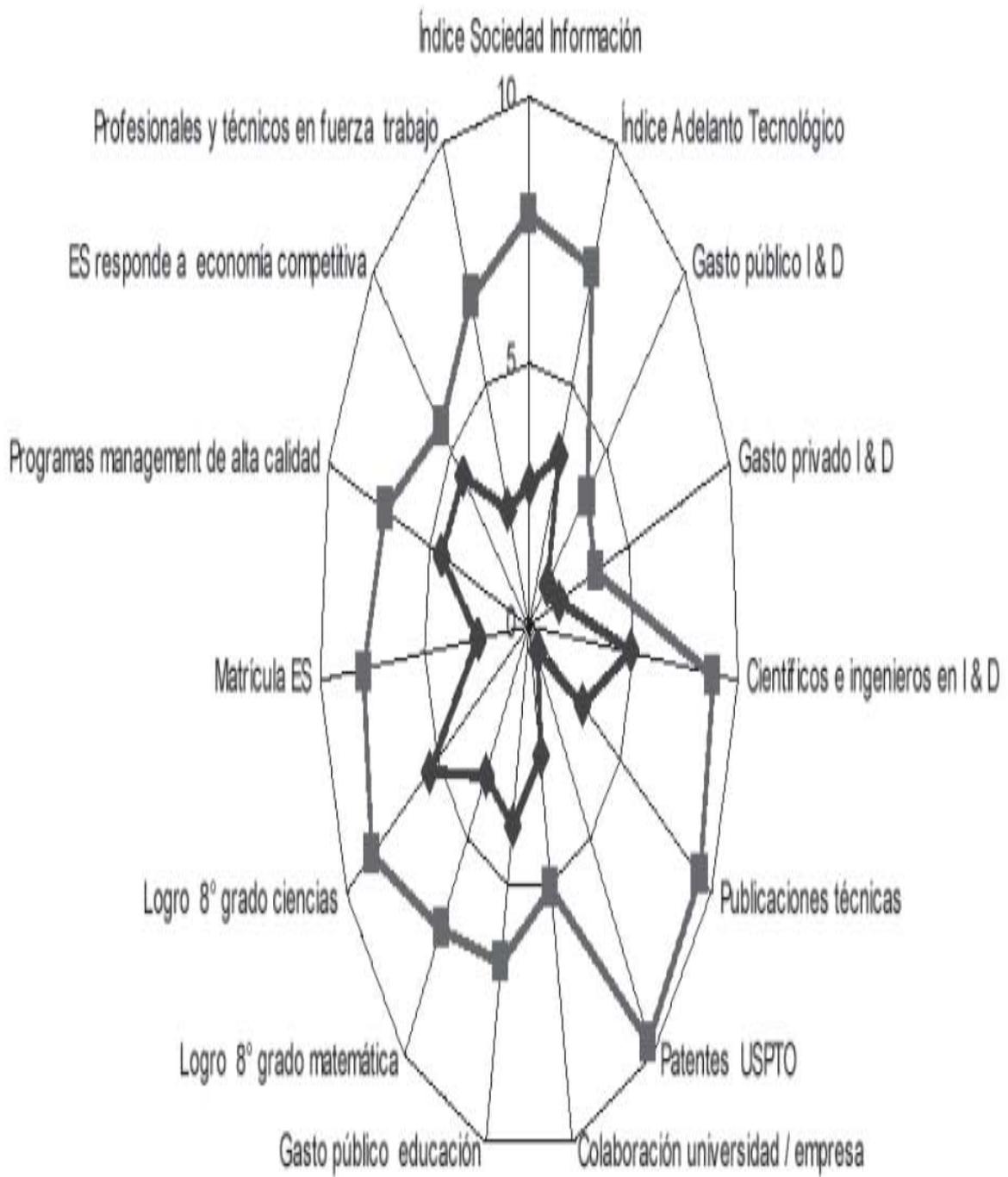


GRÁFICO N° 8.D.

AMÉRICA LATINA Y OCEANÍA DESARROLLADA: CAPITAL COMPARADO



Nota técnica de los Gráficos 8 y 8.A. a 8.D.

Fuente de los Gráficos: The World Bank (2002), Knowledge Assessment Methodology (KAM) <http://www1.worldbank.org/gdln/kam.htm>

Las variables consideradas en estos Gráficos son las siguientes:

- . • Posición de América Latina en el Índice de la Sociedad de la Información de IDC, índice que computa para 55 países varias decenas de indicadores de desarrollo de los países para la sociedad de la información;
- . • Índice de Adelanto Tecnológico del PNUD, aparecido por primera vez el año 2001;
- . • Gasto público en investigación y desarrollo (I & D) como porcentaje del Ingreso Bruto Nacional registrado por el World Development Indicators (WDI) del Banco Mundial;
- . • Gasto privado en I & D, estimado sobre la base de las respuestas al cuestionario anual del World Economic Forum para la peroración del *Informe Global de Competitividad*;
- . • Científico e ingenieros en labores de I & D por millón de habitantes, proveniente del registro estadístico de la UNESCO;
- . • Publicaciones técnicas registradas en revistas de ciencia y tecnología por el WDI en las áreas de física, biología, química, matemáticas, medicina clínica, investigación biomédica, ingenierías y tecnologías y ciencias de la tierra y del espacio, por millón de habitantes;
- . • Patentes concedidas por la Oficina de los EE.UU. dividida por la población del país, según se registra en la U.S. Patent and Trademark Office;
- . • Colaboración universidad / empresa en el ámbito de la investigación, según la opinión de los ejecutivos de empresas consultadas por el World Economic Forum para el Informe Global de Competitividad;
- . • Gasto público en educación como porcentaje del PIB;
- . • Logro en matemáticas y ciencia en el 8° grado basado en los resultados del TIMSS;
- . • Matrícula de educación superior por población, obtenida por el Banco Mundial de las bases de datos de su Statistical Information Management Análisis;
- . • Existencia local de programas de *management* de alta calidad según la opinión de los ejecutivos de empresas consultados por el World Economic Forum para el Informe Global de Competitividad;
- . • ES responde a las necesidades de una economía competitiva, estimado sobre la base de la opinión de los ejecutivos locales consultados para el *World Competitiveness Yearbook* que publica el International Institute for Management Development
- . • Proporción de profesionales y técnicos en la fuerza de trabajo, registrada por la OIT.

Los países considerados en cada región son:

Europa Occidental	Oceanía Desarrollada	Asia del Este	Europa y Asia Central
Dinamarca España Finlandia Holanda Irlanda	Australia Nueva Zelanda	China Corea Hong Kong Indonesia	Bielorrusia Bulgaria Eslovaquia Eslovenia
Noruega Suecia		Malasia Mongolia Filipinas Singapur Taiwán	Estonia Hungria Kazajstán Latvia Lituania
		Tailandia Vietnam	Polonia República Checa Rumania Rusia Turquía Ucrania Uzbekistán

BIBLIOGRAFÍA

- Allende, J. (2001) "El impacto del avance de las ciencias sobre la sociedad en las primeras décadas del siglo XXI. El contexto para la educación". En UNESCO (2001).
- ÁLVAREZ, C. (1997) Cristian Álvarez (1999) Lineamientos para la formulación de cursos en el programa de los Estudios Generales del Ciclo Profesional [http:// eg.coord.usb.ve/lineamientos.htm](http://eg.coord.usb.ve/lineamientos.htm)

- ANUIES (2000) *La Educación Superior en el Siglo XXI* <http://www.anui.es.mx/>
- APPLEBERRY, J. (1999) citado por Vidal Sunci3n Infante, "O Perfil da Universidade para o Pr3ximo Milenio"; *Education Policy Analysis Archive*, Vol. 7, Number 32, 1999 <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n32/>
- ATTALI, J. ET AL. (1999) Pour un mod3le europ3en d'enseignement sup3rieur. <http://www.education.gouv.fr/forum/attali.htm>
- BALÁZS, K AND G.A. POLNASKI (1998) "Academy-industry relations in middle-income countries: Eastern Europe and Ibero-America". En Etzkowitz, Webster and Healey (1998).
- BARBLAN, ANDRIS (1998) "European graduate employment: the problems of the 1990s". En Holden Ronning and Kearney (1998).
- BECK, U. (2001) "Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuaci3n, globalizaci3n y pol3tica". En Giddens y Hutton (2001).
- BEN DAVID, J. ET AL. (1992) *La Universidad en Transformaci3n*; Seix Barral, Barcelona, 1966.
- BERTRAND, O. (1998) "Education and work". En UNESCO (1998).
- BID (2001) *Competitividad: El Motor del Crecimiento*; Washington, D.C.
- BID (2000) Nuevas opciones para la educaci3n superior en Latinoam3rica: La experiencia de los "community colleges" http://www.iadb.org/sds/SCI/publication/gen_118_1676_s.htm
- BID (1998) *Am3rica Latina Frente a la Desigualdad. Progreso Econ3mico y Social en Am3rica Latina, Informe 1998-1999*; BID, Washington, D.C.
- BIRDSALL Y DE LA TORRE (2001) *El Disenso de Washington*; Fondo Carnegie para la Paz Internacional y el Di3logo Interamericano <http://www.cgdev.org/other/WashContEsp.pdf>.
- BOYLE, N. (1998) *Who are We Now?*; University of Notre Dame Press, Notre Dame.
- BROVETTO, J. (2000) "La educaci3n superior para el siglo XXI". En T3nnermann, C. y F. L3pez Segrera (2000).
- BRUNNER (2002) "Peligro y Promesa: Educaci3n superior en Am3rica Latina". En L3pez Segrera y A. Maldonado (2002).
- BRUNNER, J.J. (2001) "Globalizaci3n y el futuro de la educaci3n: tendencias, desaf3os, estrategias". En UNESCO (2001).
- BRUNNER, J.J. (2001a) "Tiempo de innovar: pol3tica innovativa". En Orozco (2001)
- BRUNNER (2001b) *Chile: Informe sobre Capacidad Tecnol3gica*; PNUD y Universidad Adolfo Ib3ñez, Santiago de Chile
- BRUNNER (2001c) "Modernidad: Centro y Periferia. Claves de Cultura"; Revista *Estudios P3blicos*, N3 83
- BRUNNER (2000) *Competencias de empleabilidad: revisi3n bibliogr3fica* http://www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html
- BRUNNER ET AL. (1995) *Educaci3n Superior en Am3rica Latina: una Agenda de Problemas, Pol3ticas y Debates en el Umbral del Siglo XXI* <http://www.airbrasil.org.br/simon/brunner95/brunner95.htm>
- BRUNNER, J.J. (1990) *Educaci3n Superior en Am3rica Latina: Cambios y Desaf3os*; Fondo de Cultura Econ3mica, Santiago de Chile, 1990.
- BRUNNER, J.J. Y A. BARRIOS (1987) *Inquisici3n, Mercado y Filantrop3a*; FLACSO, Santiago de Chile.
- BURKI AND G. PERRY (1998) *Beyond the Washington Consensus: Institutions Matter*, The World Bank, Washington, D.C.
- CARLSON, B.A. (2001) "Education and the labour force market in Latin America"; CEPAL, Serie Desarrollo Productivo, N3 114.
- CARNOY, M. (1998) *Higher Education in a Global Innovation Economy* <http://www.chet.org.za/oldsite/debates/hegecon1.html>
- CASTELLS, M. (2001) *La Galaxia Internet*; Aret3, Madrid.
- CENTER FOR STUDIES IN HIGHER EDUCATION (2002) Berkeley Multimedia Research Center, *Higher Education in the Digital Age* (colecci3n de art3culos) http://media2.bmrc.berkeley.edu/projects/edtech/cite_list4.cfm?key=67
- CEPAL (2000) *Panorama Social de Am3rica Latina 1999-2000*; Naciones Unidas-CEPAL, Santiago de Chile.
- CINDA (1998) *Cooperaci3n Universidad-Empresa: Visiones de Europa y Am3rica Latina* (2 vol3menes); CINDA, Santiago de Chile.
- CLARK, B.R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*; IAU Press, Pergamon, Great Britan.
- CLARK, B.R. AND GUY NEAVE (1992), *Encyclopedia of Higher Education*; Pergamon Press, Oxford
- COLEMAN, J.S. (ed.) (1965) *Education and Political Development*; Princeton University Press, Princeton,

New Jersey

- Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe (2001) *Quedándonos Atrás* <http://www.preal.cl/docs-series/Quedándonos%20Atrás.pdf>
- CONFERENCIA REGIONAL (1996) Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Educación Superior Siglo XXI <http://www.campus-oei.org/oeivirt/superior3.htm>
- CORAGGIO, J.L. (2001) *Construir Universidad en la adversidad. Desafíos de la educación superior en América Latina* <http://www.fronesis.org/otros/publicitema6.htm>
- CPU (2001) *Informe sobre la Educación Superior*; Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile.
- CRUE (2000) *Informe Universidad 2000* <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>
- DAEDALUS (1999) *Distinctively American: The Residential Liberal Arts College*; *Daedalus*, Volume 128, Number 1.
- DAWSON, A. (1998) "Recruiting graduates: balancing knowledge and know-how". En Holden Ronning and Kearney (1998).
- DAHRENDORF, R. (1994) *Ley y Orden*; Ediciones Civitas, Madrid.
- de Ridder-Simoens, H. (ed.) (1992) *A History of the University in Europe*, Vol. 1; Cambridge University Press
- DIDRIKSSON, A. (2002) "La mutación del conocimiento moderno: el currículum oculto de la universidad en América Latina". En López Segrera y Maldonado (2002)
- DUDERSTADT, J. (1998) *The future of the university in an age of knowledge* <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/duderstadt.htm>
- ECLAC-UNESCO (1992) *Education and Knowledge*; United Nations, Santiago de Chile
- EDWARDS, S. (2002) "Tecnología de la información y crecimiento económico en las economías emergentes"; *Revista de Estudios Públicos*, N° 85.
- EL-KAWAS, E., R. DEPIETRO-JURAND, L. HOLM-NIELSEN (1998) *Quality Assurance in Higher Education: Recent Progress, Challenges Ahead* <http://lnweb18.worldbank.org/LAC/lacinfoclient.nsf/29684951174975c85256735007fef12/607ae618aaa4549e852567ae006942d1?OpenDocument>.
- ETZKOWITZ, H., A. WEBSTER, AND P. HEALEY (1998) *Capitalizing Knowledge. New Intersections of Industry and Academy*; State University of New York Press, New York.
- FLORES, F. AND J. GRAY (2000) *El Espíritu Emprendedor y la Vida Wired: el Trabajo en el Ocaso de las Carreras* <http://www.educarchile.cl/medios/20010820124628.pdf>
- GARCÍA GUADILLA, C. (1996) *Situación y Principales Dinámicas de Transformación de la Educación Superior en América Latina*; Ediciones CRESALC/ UNESCO, Caracas.
- GARDNER, H. (1999) *The Disciplined Mind*; Simon & Schuster; New York GELLERT, C. (1966) "Faculty Research". En Clark and Neave (1992).
- GIBBONS, M. (1998) *Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI*; The World Bank.
- GIBBONS, M. ET AL. (1994), *The New Production of Knowledge*; SAGE Publications, London, 1994.
- GIDDENS, A. (1990) *The Consequences of Modernity*; Stanford University Press, Stanford, California.
- GIDDENS, A. Y W.HUTTON (eds.) (2001) *En el Límite. La Vida en el Capitalismo Global*; Tusquets, Barcelona.
- GRAY, J. (2001) "The End of Career"; *Communications of the ACM*, November 2001/Vol. 44, N° 11 <http://www.acm.org/cacm/1101/p65-gray.pdf>
- GRUPO DE MONTEVIDEO (1999) *Primera Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Estatales, Acuerdo de Santiago* <http://www.grupomontevideo.edu.uy/declarprimeracumbre.htm>
- HAFNER, K. (2002) "Lessons learned at dot.com-U."; *New York Times*, May 2, 2002 <http://www.nytimes.com/2002/05/02/technology/circuits/02DIST.html>
- HOLDEN RONNING, A. AND KEARNEY, M-L. (1998) *Graduate Prospects in a Changing Society*; UNESCO Publishing, Paris.
- HOLM-NIELSEN, L. (2001) "Challenges for higher education systems". En Orozco (2001).
- IRIGOIN, M. (1998) Perspectives on graduate employment in Latin America and The Caribbean". En Holden Ronning and Kearney (1998).
- JOHNSTONE, D.B. AND P.SHROFF-MEHTA (2000) *Higher Education Finance and Accessibility: an International Comparative Examination of Tuition and Financial Assistance Policies*

- <http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinan-ce/publications1.html>.
- KEARNEY, M-L. (1998) "Graduate employment in a changing society: a social responsibility for higher education". En Holden Ronning and Kearney (1998)
- KIRKMAN, OSORIO AND SACHS (2002) "The Network Readiness Index: Measuring the Preparedness of Nations for the Networked World". En *The Global Information Technology Report 2001-2002: Readiness for the Networked World* http://www.cid.harvard.edu/cr/gitrr_030202.html
- LEFF, G. (1992) "The Trivium and the three philosophies". En H. de Ridder-Simoens (1992).
- LEVINE, A. (s/f) *The future of colleges: 9 inevitable changes* http://education.gsu.edu/ctl/Programs/The_Future_of_Colleges_9_Inevitable_Changes.htm
- LONG, P. (2002) "OpenCourseWare: Simple Idea, Profound Implications"; *Syllabus Magazine*, January <http://www.syllabus.com/syllabusmagazine/article.asp?id=5913>
- LÓPEZ SEGRERA, F. Y A. MALDONADO (2002) *Educación Superior Latinoamericana y Organismos Internacionales*; UNESCO, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia, Boston Collage, Cali, Colombia.
- LÓPEZ SEGRERA (2001) *Globalización y Educación Superior en América Latania y el Caribe*; Ediciones IESALC / UNESCO, Caracas.
- LYMAN, P. AND HAL R. VARIAN (2001), *How Much Information?*; <http://www.sims.berkeley.edu/how-much-info/>
- MADISON, B.L. (1992) "Mathematics and Statistics". En Clark and Neave (1992)
- MALDONADO, ALMA (2002) "El Banco Mundial y la educación superior en los países en desarrollo: ¿cuáles son los peligros y las promesas?". En López Segrera y Maldonado (2002).
- MARTÍNEZ RIZO, F. (1998) *Nueve Retos para la Educación Superior* <http://www.anuies.mx/>
- MARTINIC, S. Y M. PARDO (eds.) (2001) *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*; CIDE-PREAL, Santiago de Chile.
- MCLUHAN, M. (1962) *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*; University of Toronto Press, Toronto.
- MEDINA ECHAVARRÍA, J. (1967) *Filosofía, Educación y Desarrollo*; Siglo XXI Editores, México, D.F.
- Mendenhall, R.W. (2001) *Technology: Creating New Models in Higher Education*. <http://www.nga.org/cda/files/HIGHEREDTECH.pdf>
- MINTZBERG, H. (2002) Diversos artículos en http://www.business.com/directory/management/management_theory/contingency_and_system_theory/mintzberg_henry/
- MIT (2002) *OpenCourseWare Information Home* <http://web.mit.edu/ocw/#updates>
- NAIM, N. (1999) *Fads and Fashion in Economic Reforms: Washington Consensus or Washington Confusion?* <http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/Naim.HTM#I>
- NORTH, J. (1992) "The Quadrivium". En de Ridder-Simoens (1992).
- Nussbaum, M. (1997) *Cultivating Humanity*; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- OECD (2001) *Education at a Glance. OECD Indicators 2001*; OECD, Paris.
- OECD (2000) *From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work*; OECD; Paris
- OECD (2000a) *Education at a Glance. OECD Indicators 2000*; OECD, Paris
- OECD (2000b) *Literacy in the Information Age*; OECD, Paris
- OECD (1998) *Redefining Tertiary Education*; OECD, Paris
- Orozco, L.E. (2001) (comp.) *Educación Superior. Desafío Global y Respuesta Nacional*; Universidad de los Andes, Bogotá.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930) *La Misión de la Universidad* <http://ikasleak.lg.ehu.es/edros/temp/egia/ortega.html>
- PNUD (2001) *Informe sobre Desarrollo Humano 2001*; PNUD, Nueva York <http://www.undp.org/hdr2001/>
- PUIGGRÓS, A. (1999) "The consequences of neoliberalism on the educational prospects of Latin American youth"; *Current Issues in Comparative Education*, Volume 1, Number 2, <http://www.tc.columbia.edu/CICE/>
- REICH, R. (1992) *The Works of Nations*; Vintage Books, New York, 1992.
- REIMERS, F. (ed.) (2000) *Unequal Schools, Unequal Chances*; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- REINGOLD, J. (2000) *You can't create a leader in a classroom* http://www.fastcompany.com/online/40/wf_mintzberg.html#
- REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (1999) *Universidad Siglo XXI*, N° 21 (monográfico)

- <http://www.campus-oei.org/revista/rie21.htm>
- RIBEIRO DIRHAM, E. Y H. SAMPAIO (orgs.) (2001) *O Ensino Superior em Transformacao*; NUPES- Universidade de Sao Paulo - CEBRAP, Sao Paulo.
- ROSOVSKY, H. (1990) *The University. An Owner's Manual*; WW. Norton & Company, New York.
- RUIZ DURÁN, C. (s/f) *El Reto de la Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento* <http://www.anuies.mx/>
- SÁINZ, P. Y M. LA FUENTE (2001) "Crecimiento económico, ocupación e ingreso en América Latina: una perspectiva de largo plazo". En UNESCO (2001). SALMI, J. (2001) "La educación superior en un punto decisivo". En Orozco (2001).
- SALMI, J. (2000) *Higher Education: Facing the Challenges of the 21st Century*"; *TechKnowLogia*, Vol. 2, Issue 1, January / February <http://www.techknowlogia.org/welcome.asp?IssueNumber=3>
- SANTOS GESTEIRA, CID (2001) "Cursos seqüenciais". En Ribeiro Durham y Sampaio (2001).
- SANYAL, B. (1993) *Higher Education and Employment. An International Comparative Analysis*; IIEP - UNESCO, Paris.
- SARFATTI LARSON, M. (1977) *The Rise of Professionalism*; University of California Press, Berkeley.
- SCHWARTZMAN, S. (2002) *Public and private higher education in comparative perspective*. <http://www.airbrasil.org.br/simon/sapaper.htm>
- SCHWARTZMAN, S. (2001) *El Futuro de la Educación en América Latina y el Caribe*; UNESCO, Santiago de Chile.
- SCHWARTZMAN, S. (1999) *Higher Education in Latin America - Prospects for the Future* <http://www.airbrasil.org.br/simon/challenge21.htm>
- SCHWARTZMAN, S. (1998) *Latin America: National Responses to World Challenges in Higher Education* <http://www.airbrasil.org.br/simon/challenges.htm>
- SENNETT, R. (2001) "La calle y la oficina: dos fuentes de identidad". En Giddens y Hutton (2001).
- SILVIO, J. (2000) *La Virtualización de la Universidad*; IESALC / UNESCO, Caracas.
- SILVA, (2000).
- SIMAI, M. (1998) "Are the global employment problems of the 1990s manageable?". En Holden Ronning and Kearney (1998).
- SLAUGHTER, S. AND L.L. LESLIE (1999) *Academic Capitalism*; The Johns Hopkins University, Baltimore and London.
- SPECTOR, H. (2001) Discurso del Dr. Horacio Spector al asumir el cargo de vicerrector de la Universidad Torcuato Di Tella <http://www.utdt.edu/utdt/info/discurso1.htm>
- SRI (1988) SRI Project, "New Directions for US-Latin American Cooperation in Science and Technology" (Final Report), June 1988.
- STALLINGS, B. Y J. WELLER (2001) "El empleo en América Latina, base fundamental de la política social"; *Revista de la CEPAL*, N° 75
- STIGLITZ, J. (1998) *More Instruments and Broader Goals: Moving toward the Post-Washington Consensus*; WIDER Annual Lectures 2; UNU / WIDER, Helsinki.
- Teichler, U. (1999) "Higher education policy and the world of work: changing conditions and challenges"; *Higher Education Policy* 12 (1999)
- THE CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING (2002) *Scholarship of Teaching and Learning* <http://www.carnegiefoundation.org/eLibrary/>
- THE NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION (1997), *Dearing Report*, <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>
- THE TASK FORCE ON HIGHER EDUCATION (2000) *Higher Education in Developing Countries: Promise and Peril* <http://www.tfhe.net/>
- THE WORLD BANK INSTITUTE (2002) *2002 Knowledge Assessment Methodology* <http://www1.worldbank.org/gdln/kam.htm>
- THE WORLD BANK (2001) *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education: A World Bank Strategy*, Vol. 1 (draft).
- THE WORLD BANK (2001a) *World Development Indicators*; The World Bank, Washington, D.C.
- THE WORLD BANK (1999) *Knowledge for Development. World Development Re-port 1998/99*; The World Bank, Washington, D.C. <http://www.worldbank.org/wdr/wdr98/index.htm>
- TÜNNERMANN, C. Y F. LÓPEZ SEGRERA (2000) *La Educación en el Horizonte del Siglo XXI*; Colección Respuestas N°12, Ediciones IESALC / UNESCO, Caracas

- TYLER, L.A. AND ANDRÉS BERNASCONI (1999) *Evaluación de la Educación Superior en América Latina: Tres Órdenes de Magnitud*; Development Discussion Paper N° 700 <http://www.incae.ac.cr/ES/clacds/investigacion/pdf/hiid700-cen1201.pdf>
- UNESCO (2002) *World Conference on Higher Education, Follow-up Strategy* http://www.unesco.org/education/wche/ref_documents.shtml
- UNESCO (2001) *Análisis de Prospectivas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*; UNESCO-Santiago, Santiago de Chile.
- UNESCO (2000) *World Education Report 2000*; UNESCO, Paris.
- UNESCO (1998) *Education for the Twenty-First Century: Issues and Prospects*; UNESCO Publishing, Paris.
- UNESCO (1998a) *World Conference On Higher Education, Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action, VOLUME IV, Thematic Debate: The Requirements of the World of Work* <http://www.unesco.org/education/wche/pdf/requirements.pdf>
- UNESCO-OREALC (2001) *Situación Educativa de América Latina y el Caribe, 1980-2000*; UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.
- UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR (1996-1997) Decanato de Estudios Generales, *Análisis y estructuración de los Estudios Generales del Ciclo Profesional* <http://eg.coord.usb.ve/Alvarez.htm>
- VAN DIJK, H. (1992) "History". En Clark and Neave (1992).
- VESSURI, H. (1993) "Desafíos de la educación superior en relación con la formación y la investigación ante los procesos económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos"; *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 2.
- WORLD ECONOMIC FORUM (2002) *The Global Competitiveness Report 2001/2002*; Oxford University Press, New York - Oxford
- WEILER, H. (2001) *States and Markets: Competing Paradigms for the Reform of Higher Education in Europe*; National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, Occasional Paper N° 16.
- WELLER, J. (2000) *Reformas Económicas, Crecimiento y Empleo*; Fondo de Cultura Económica-CEPAL, Santiago de Chile

APÉNDICE

UNA NAVEGACIÓN COMENTADA POR LA EDUCACIÓN GENERAL

La formación general (*liberal education* en sentido anglosajón) tiene en las sociedades contemporáneas fundamentos y propósitos claros y definidos, modos relativamente acostumbrados de organización curricular y una metodología adecuada a sus propósitos. Además, supone un clima universitario especial.

1. *Fundamentos y propósitos. Son de dos tipos: conceptuales y prácticos.*

1. 1.1. Conceptuales

1.1.1 Los expresó con nitidez Ortega y Gasset para el mundo hispanoparlante. Consiste, "*primero y por lo pronto*, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio. Hay que hacer del hombre medio, ante todo, un hombre culto –situarlo a la altura de los tiempos–. Por tanto, la función *primaria* y *central* de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales.

Estas son:

- . • Imagen física del mundo (Física).
- . • Los temas fundamentales de la vida orgánica (Biología).
- . • El proceso histórico de la especie humana (Historia).
- . • La estructura y funcionamiento de la vida social (Sociología).
- . • El plano del Universo (Filosofía)".

A mayor abundamiento señala Ortega: "Quien no posea la idea física (no la ciencia física misma, sino la idea vital del mundo que ella ha creado), la idea histórica y biológica, ese

plan filosófico, no es un hombre *culto*. Como no esté compensado por dotes espontáneas excepcionales es sobremanera inverosímil que un hombre así pueda en verdad ser un buen médico o un buen juez o un buen técnico. Pero es seguro que todas las demás actuaciones de su vida o cuanto en las profesionales mismas trasciendan estricto oficio, resultarán deplorables. Sus ideas y actos políticos serán ineptos; sus amores, empezando por el tipo de mujer que preferirá, serán extemporáneos y ridículos; llevará a su vida familiar un ambiente inactual, maniático y mísero, que envenenará para siempre a sus hijos, y en la tertulia del café emanará pensamientos monstruosos y una torrencial chabacanería. No hay remedio: para andar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas o “métodos”; es decir, hay que tener una idea del espacio y del tiempo en que se vive, una cultura actual. Ahora bien: esa cultura, o se recibe o se inventa. El que tenga arrestos para comprometerse a inventarla él solo, a hacer por sí lo que han hecho treinta siglos de humanidad, es el único que tendría derecho a negar la necesidad de que la Universidad se encargue ante todo de enseñar la cultura. Por desgracia, ese único ser que podría con fundamento oponerse a mi tesis sería... un demente”.

<http://ikasleak.lg.ehu.es/edros/temp/egia/ortega.html>

- 1.1.2 Una definición contemporánea del mismo propósito se encuentra en el *Statement on Liberal Learning* de la American Association of Colleges and Universities (Recuadro 1).

Recuadro 1: El concepto de la formación general

A truly liberal education is one that prepares us to live responsible, productive, and creative lives in a dramatically changing world. It is an education that fosters a well-grounded intellectual resilience, a disposition toward lifelong learning, and an acceptance of responsibility for the ethical consequences of our ideas and actions. Liberal education requires that we understand the foundations of knowledge and inquiry about nature, culture and society; that we master core skills of perception, analysis, and expression; that we cultivate a respect for truth; that we recognize the importance of historical and cultural context; and that we explore connections among formal learning, citizenship, and service to our communities. We experience the benefits of liberal learning by pursuing intellectual work that is honest, challenging, and significant, and by preparing ourselves to use knowledge and power in responsible ways. Liberal learning is not confined to particular fields of study. What matters in liberal education is substantial content, rigorous methodology and an active engagement with the societal, ethical, and practical implications of our learning. The spirit and value of liberal learning are equally relevant to all forms of higher education and to all students. Because liberal learning aims to free us from the constraints of ignorance, sectarianism, and myopia, it prizes curiosity and seeks to expand the boundaries of human knowledge. By its nature, therefore, liberal learning is global and pluralistic. It embraces the diversity of ideas and experiences that characterize the social, natural, and intellectual world. To acknowledge such diversity in all its forms is both an intellectual commitment and a social responsibility, for nothing less will equip us to understand our world and to pursue fruitful lives. The ability to think, to learn, and to express oneself both rigorously and creatively, the capacity to understand ideas and issues in context, the commitment to live in society, and the yearning for truth are fundamental features of our humanity. In centering education upon these qualities, liberal learning is society's best investment in our shared future. *Adopted by the Board of Directors of the Association of American Colleges & Universities, October 1998*
UPDATED 9/6/01
<http://www.aacu-edu.org/about/mission.cfm#liberal>

- 1.1.3 El estándar básico para evaluar la existencia de una auténtica formación general es si acaso el alumno consigue desarrollar ciertas disposiciones básicas, que habitualmente son definidas en tres ámbitos:
 - 1.1.3.1 Razonamiento efectivo
 - 1.1.3.1 Aprendizaje amplio y profundo

1.1.3.1 Inclinación a indagar (ver Recuadro 2)

Recuadro 2: Propósitos de la formación general

Standard One - Effective Reasoning

An education in the liberal arts always seeks to develop students' abilities to recognize and to think clearly about important issues and questions. The ability to reason effectively includes certain foundational skills or abilities (e.g., fluency in reading, writing, and oral communication, mastery of the basic principles of logical, mathematical, and scientific reasoning), as well as higher-order capacities for formulating, analyzing, integrating, and applying arguments and information.

Standard Two - Broad and Deep Learning

A liberally educated person should possess a rich fund of meaningful knowledge, as well as the ability to compare and integrate new or different areas of knowledge in fruitful ways. An institution's general education curriculum should impart a broad foundational knowledge of the various liberal arts and sciences. Students should also experience the depth of learning that comes from a sustained, progressive exploration of the distinct modes of inquiry belonging to one or more of the major disciplines. Through such studies or their equivalents, students acquire the ability to relate disparate parts of the curriculum to one another, as well as to integrate knowledge gained across different fields of study.

Standard Three - The Inclination to Inquire

An education in the liberal arts and sciences is more than the mere accumulation of knowledge and skills. It fosters and encourages the student's desire for seeking out and acquiring important knowledge and skills, both for their own sake and for the good they contribute to our common and individual lives. For this reason, a disposition for asking incisive and insightful questions and for pursuing enriching and useful skills is perhaps the surest sign of a liberally educated mind.

American Academy for Liberal Education

<http://www.aale.org/>

1.2 Prácticos. En las sociedades contemporáneas, la demanda por formación general responde, además, a necesidades específicas.

1.2.1 Superar el “espacialismo” (que Ortega llamaba bárbaro) causado por la creciente división y especialización de las disciplinas académicas.

Vivimos en un mundo saturado de información y conocimiento (Recuadro 3). Solo una sólida formación general puede preparar al “hombre (y la mujer) medios” para manejarse en medio de este universo saturado de información y conocimiento.

Recuadro 3: Explosión del conocimiento y formación liberal

La Galaxia Gutenberg está dando paso a la Galaxia Internet, en que la información avanzada se halla distribuida en las redes electrónicas, particularmente a través de Internet. La World Wide Web contenía hacia mediados del año 2000 más de 2.500 millones de páginas electrónicas (de superficie) y en ese momento crecía diariamente en 7,3 millones de páginas. Si se considera la totalidad de la información accesible a través de la Red, incluyendo las bases de datos conectadas, páginas dinámicas, sitios de intranet (todo lo que se conoce como la Red “profunda”), se estima que en esa misma fecha la WWW reunía 550 mil millones de páginas o documentos, 95% de los cuales eran públicamente accesibles. Existe por tanto abundante información avanzada de fácil acceso. Y, con ello, una creciente demanda sobre la educación superior para que entregue una adecuada “info-formación”; es decir, la capacidad de seleccionar,

interpretar y usar la información disponible. Como ha señalado H. Gardner, “el individuo o ‘agente inteligente’ capaz de examinar esos cuerpos de conocimiento y de determinar qué vale la pena saber será altamente demandado. Aún más requerida será la persona (o buscador) que pueda sintetizar esos dominios de conocimiento que crecen exponencialmente, de manera que la información crucial esté disponible para el ciudadano común y el formulador de políticas”. En el ámbito de las disciplinas académicas se experimenta una revolución similar. Las revistas científicas han pasado de 10 mil en 1900 a más de 100 mil en la actualidad. En el caso de las matemáticas, un analista señala que se publican anualmente 200.000 nuevos teoremas. Y las publicaciones de historia de solo dos décadas –entre 1960 y 1980– son más numerosas que toda la producción historiográfica anterior, desde el siglo IV a. C. En el campo de la química, entre 1978 y 1988 el número de sustancias conocidas pasó de 360 mil a 720 mil, alcanzando en 1998 a 1.7 millón. Y desde comienzos de los años 90, más de 1 millón de artículos aparecen en las revistas especializadas de esta disciplina cada 2 años. El método empleado inicialmente por los biólogos para determinar la secuencia de bases (las letras que codifican la información del ADN) permitía determinar la secuencia de 500 bases por semana hacia el año 1977; hoy un centro de genómica puede determinar hasta un millón de bases por día. En el área de la administración de negocios han estado apareciendo en los últimos años 5 títulos de libros por día. Considerado en conjunto, se calcula que el conocimiento (de base disciplinaria, publicado y registrado internacionalmente) habría demorado 1.750 años en duplicarse por primera vez contado desde el comienzo de la era cristiana, para luego volver a doblar su volumen, sucesivamente, en 150 años, 50 años y ahora cada 5 años, estimándose que hacia el año 2020 se duplicará cada 73 días.

JJ. Brunner, “Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior” (2002)

1.1.1 Las competencias requeridas más intensamente por el mercado ocupacional de las profesiones son genéricas y responden, precisamente, al perfil de las personas que han adquirido una formación general (Recuadro 4). De hecho, variadas profesiones en los países desarrollados enfatizan la necesidad de una formación general previa a la especialización⁹⁴.

Recuadro 4: Las demandas del mercado ocupacional y la formación general

(Criterios de selección de profesionales empleados por la Oficina Clifford Chance de Londres)

1. 1. Logro académico: un récord de buen desempeño en la escuela y la universidad
2. 2. Capacidad de construir relaciones: habilidad de interactuar y relacionarse con otras personas.
3. 3. Destrezas intelectuales de resolución de problemas: la persona es capaz de reunir y evaluar información, evaluar situaciones y determinar prioridades. Sabe resolver problemas de una manera práctica usando análisis, juicio y sentido común de una manera creativa e innovativa.
4. 4. Destrezas de influencia y persuasión: la persona es capaz de influir y persuadir a otros para generar compromiso con un curso de acción o una conclusión. Sabe ganar apoyo para una idea en medio del conflicto sin perder de vista el objetivo.
5. 5. Destrezas de comunicación formal: es capaz de comunicar con claridad, exactitud, coherencia y concisión, despertando interés, tanto por escrito como de manera oral.
6. 6. Dirección, energía y compromiso: alto sentido de logro, se pone estándares exigentes, se compromete y trabaja productivamente.
7. 7. *Self management* y organización: capacidad de estructurar y manejar el tiempo de modo de asegurar la obtención de prioridades claramente definidas mediante un uso adecuado del tiempo. La persona es organizada y sistemática en sus labores.
8. 8. Resistencia: la persona es capaz de resistir situaciones de tensión, fracasos y mantiene un buen desempeño bajo presión o crítica.
9. 9. Orientación de negocios: la persona tiene una comprensión básica de los procesos de negocio, está interesada en ellos y toma en cuenta las necesidades del mercado y de los clientes.
10. 10. Idioma extranjero: habla fluidamente un idioma extranjero.

A. Dawson, “Recruiting graduates: balancing knowledge and know-how”, 1998.

⁹⁴ Es el caso, por ejemplo, de las carreras de enfermería e ingeniería en los Estados Unidos. Véase los estándares de acreditación de las carreras de enfermería, en particular III.B en <http://www.aacn.nche.edu/Accreditation/standrds.htm> y los criterios aplicados a las carreras de ingeniería para el período 2001-2002, en particular el Criterio 3, en http://www.abet.org/images/Criteria/eac_criterio_b.pdf

1.1.2 La necesidad de “hacer sentido” en un mundo de rápido cambio y sujeto a grandes incertidumbres supone una formación general sólida. Como señala Ortega, “para andar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas o “métodos”; es decir, hay que tener una idea del espacio y del tiempo en que se vive, una cultura actual”. La formación general otorga una comprensión fundamental del mundo en que se vive, refina el razonamiento moral y el juicio ético, permite entender las claves del proceso histórico y otorga una visión reflexiva y crítica de la propia cultura y las culturas del mundo.

2. Organización curricular

1. 2.1 Casi sin excepción, la organización curricular de la formación general contemporánea se estructura en torno a cuatro ejes: (i) un núcleo (*core*) de cursos fundamentales; (ii) un conjunto de destrezas o competencias básicas; (iii) un componente de contemporaneidad o relevancia actual, y (iv) a lo largo del ciclo formativo completo (3 o 4 años), concentraciones mayor (*major*) y menor (*minor*) que permiten al alumno reforzar y profundizar en una o más áreas de selección.

2. 2.2 Núcleo: está diseñado para familiarizar al alumno con lo que Ortega llama las “grandes disciplinas culturales”. Se trata, en realidad, de los principales “enfoques o tipos de conocimiento” que permiten al alumno entrar en contacto con las tradiciones de razonamiento que se han ido forjando a lo largo de la historia de la humanidad; que han resistido el *test* del tiempo y que ofrecen acceso a los saberes más ricos y complejos.

2.2.1 Hay básicamente tres maneras de concebir el núcleo de la formación general:

- Un núcleo de cursos (créditos) distribuidos a lo largo del bachillerato o licenciatura, que el alumno elige como de un menú. Se critica que esa modalidad suele carecer de coherencia formativa.
- Un núcleo de cursos compactos y obligatorios para todos. Se señala la dificultad de arribar a consenso respecto a la lista de cursos y a los contenidos de cada uno y el escaso espacio que este modelo ofrece al desarrollo del alumno mediante opciones y decisiones.
- Un núcleo que combina la visión y decisión de la universidad de que los alumnos deben familiarizarse con ciertas áreas fundamentales con la libertad para elegir entre una diversidad de cursos. (El Recuadro 5 ofrece dos visiones sobre estos asuntos tomados, respectivamente, de la Universidad de Harvard y la Universidad de Minnesota).

Recuadro 5: Filosofías del núcleo fundamental de la formación general

But the Core differs from other programs of general education. It does not define intellectual breadth as the mastery of a set of Great Books, or the digestion of a specific quantum of information, or the surveying of current knowledge in certain fields. Rather, the Core seeks to introduce students to the major *approaches to knowledge* in areas that the faculty considers indispensable to undergraduate education. It aims to show what kinds of knowledge and what forms of inquiry exist in these areas, how different means of analysis are acquired, how they are used, and what their value is. The courses within each area of subdivision of the program are equivalent in the sense that, while their subject matter may vary, their emphasis on a particular way of thinking is the same. Harvard University Core Program <http://icg.harvard.edu/~core/>

Some have developed a compact core curriculum, a small set of courses required of all students and representing agreed upon definitions of what each student should know. We are persuaded that a core curriculum in this limited sense of the term is both unworkable and undesirable in a university as large and

complex as ours, where students' educational goals differ so widely and faculty judgment about what a common core should contain is so deeply contested. Other colleges and universities have abolished liberal education requirements altogether. As many of us remember, that was the tendency several decades ago when students protested against traditional constraints and faculty, in the name of students' free choice, pulled back from setting, educational standards. Though students must take significant responsibility for their own education and exercise a fair measure of educational choice, we are persuaded that it is the responsibility of the faculty to define the parameters of liberal education and provide a structure within which informed choices can be made. Still other institutions, including most comprehensive, research universities such as our own, have devised distribution systems to guide students in their liberal learning. These systems typically call on students to "distribute" fixed numbers of credits across required fields of knowledge. The distribution system adopted at the University of Minnesota over twenty years ago is still in effect today. Although distribution systems have often served students well and continue to offer the most serviceable structure for important aspects of liberal learning in large universities, they have come under increasing fire in recent years from students, faculty and educational critics alike. Such systems, our own among them, often lack educational coherence, since the courses they contain have little relationship to each other and address a wide and often conflicting set of educational goals. As a consequence, students often pursue liberal learning without a clear understanding of its purposes or an appreciation of its importance. In addition, traditional distribution schemes have focused almost exclusively on issues of educational breadth while ignoring other, equally important dimensions of liberal learning. Finally, distribution requirements are typically packed into students' first two years and come to be regarded by students and faculty alike as way stations, or even as obstacles to the "serious" work of the major.

University of Minnesota, Final Report of the Twin Cities Campus Task Force on Liberal Education (May 6, 1991) <http://www1.umn.edu/usenate/cle/cletaskforce.html>

2.2.2 La organización del currículo de formación general según enfoques, tipos de conocimiento o grandes áreas del saber, en la tradición de Ortega, es el modelo adoptado por Harvard, el de mayor prestigio en la actualidad. Es un esquema simple pero completo. Define áreas o modos de razonamiento y no cursos o contenidos. (Recuadro 6)

Recuadro 6: Core Program, Universidad de Harvard

The Core Curriculum for undergraduate education at Harvard is both a requirement and a philosophy. The requirement can be simply stated. Undergraduates must devote a quarter of their studies to courses in the following areas of the program: Foreign Cultures, Historical Study, Literature and Arts, Moral Reasoning, Quantitative Reasoning, Science, and Social Analysis

Foreign Cultures

The goals common to all the courses in Foreign Cultures are to expand the student's understanding of the importance of cultural factors in shaping people's lives, and to provide fresh perspectives on the student's own cultural assumptions and traditions through study of cultures significantly different from that of the United States and the anglophone cultures of the British Isles, Canada, Australia, and New Zealand. Courses in this area may devote attention to religious and ethical values, to social, economic, and political systems, to intellectual trends, and to literary and artistic achievements, but always with a view to exploring the ways such aspects of a culture are linked to each other. Whether the primary emphasis is on the analysis of key texts and works of art, on historical change, or on other fundamental aspects of individual or social life, these courses will seek to identify the distinctive patterns of thought and action that account for the particular configuration or ethos of another culture.

Literature and Arts

Courses in *Literature and Arts* aim to foster a critical understanding of artistic expression. Literature and Arts A provides students with a variety of critical and analytic approaches to literature. Literature and Arts B introduces students to a non-literary form of expression and offers instruction in the elements of visual or aural understanding in the discipline of looking or listening. Literature and Arts C studies creative cultural epochs in history and explores how works of literature and art function within a given

society.

Moral Reasoning

The common aim of courses in *Moral Reasoning* is to discuss significant and recurrent questions of choice and value that arise in human experience.

Quantitative Reasoning

The aim of courses in *Quantitative Reasoning* is to introduce students to mathematical and quantitative modes of thought. Some courses emphasize theoretical aspects of mathematics or statistical reasoning: a course on number theory or deductive logic, for example, would fall under this heading. Other courses

in this area explore the application of quantitative natural sciences, social sciences, or humanities: confidence intervals, or on analyzing demographic trends are

Science

The common aim of the courses in Science is to provide a foundation of observing and understanding them, theories and methods undergirding methodology, which, taken together, provide a perception of our world. Courses in Science A, emphasizing physical sciences, deal with the analysis of quantitative descriptions and synthesis of their underlying principles. Science B, emphasizing biological, evolutionary, and environmental sciences, present semiquantitative and frequently descriptive models of systems that cannot yet be fully analyzed on the basis of current scientific knowledge.

Social Analysis

The common aim of courses in *Social Analysis* is to provide a foundation of the central concepts and methods of the social sciences. These approaches can enhance our understanding of contemporary social issues.

Harvard University, Core Program

<http://icg.harvard.edu/~core/>

Para una versión extensa ver

- 2.2.3 Para graduarse, un alumno de Harvard debe tomar un total de 8 asignaturas (entre 11 que se dividen las áreas antes mencionadas). Es una regla que cada alumno debe elegir las 8 asignaturas más alejadas de su concentración, de modo de ampliar su formación (Recuadro 7)

Recuadro 7: Requisito de cursos del Core Program en la Universidad de Harvard

The Core Curriculum Requirement for Students Who Enter in September

1999 and Thereafter

There are eleven areas in the Core Curriculum:

Foreign Cultures	Moral Reasoning
Historical Study A	Quantitative Reasoning
Historical Study B	Science A
Literature and Arts A	Science B
Literature and Arts B	Social Analysis
Literature and Arts C	

Since the goal of the Core requirement is to broaden each student’s perspective, students must pass one letter-graded course in each of the eight areas most remote from their concentration. All students are Exempt from the three areas closest to their work in their chosen field of concentration.

1. 2.3 Competencias y destrezas complementarias: son definidas de diversa manera por cada institución, pero, en general, se hallan presentes como parte de la formación básica. Suelen denominarse “graduation requirements”, pues pueden satisfacerse sin cursos sino mediante la comprobación de que se poseen. Son del tipo: requerimiento expresión escrita y manejo de un idioma extranjero (Harvard, <http://www.registrar.fas.harvard.edu/handbooks/student/chapter2/bachelor.html>). En el caso de la Universidad de Minnesota estos requerimientos se exponen así: “We build as well on familiar concerns in our call for strengthening students’ fundamental skills and competencies. To be liberally educated in times such - as our own is to write and speak with clarity, in other words to be capable of communicating effectively in English. We think it should mean as well having at least an introductory acquaintance with a second language” <http://www1.umn.edu/usenate/cle/cletaskforce.html>
2. 2.4 Componente de contemporaneidad: varias universidades y *colleges* de los EE.UU. han buscado complementar el *core* en la dirección de incorporar algunos temas de relevancia contemporánea; de ubicación en el “espacio y el tiempo en que se vive”, al decir de Ortega. Harvard ha introducido los cursos de “*foreign culture*”, de acuerdo a su política de creciente internacionalización. La Universidad de Minnesota ofrece cursos en lo que llama “tres dimensiones de la vida contemporánea” que considera especialmente relevantes (Recuadro 8)

Recuadro 8: Componentes de contemporaneidad en el Core Program de la U. Minnesota

Three dimensions of contemporary life that command special emphasis in a program of liberal education suited for our times, are an international perspective on the world in which we live, an understanding of the social and cultural diversity that underlies our nation’s democratic order, and knowledge of the fateful interactions between human society and the physical environment. Universidad de Minnesota, *op.cit.*, <http://www1.umn.edu/usenate/cle/cletaskforce.html>

- 2.5 Concentración mayor y menor: son los cursos que el alumno elige entre una la más amplia oferta posible para completar su formación general reforzando y profundizándola en una o más

áreas.

3. Metodología

3.1 La metodología de los cursos de formación general apunta, habitualmente, a desarrollar al máximo posible las facultades y potencialidades de los alumnos, conforme a los propósitos que se señalan en el Recuadro 2: razonamiento efectivo, aprendizaje amplio y profundo, inclinación a indagar. Se cultiva por lo tanto el pensamiento autónomo, la capacidad reflexiva, el espíritu crítico, la argumentación persuasiva, la capacidad de escuchar y entender a los otros, de aceptar la diferencia, de investigar y arribar a conclusiones. Se enfatiza la creatividad y la innovación.

1. 3.2 De allí que los cursos tengan en general pocos alumnos y se use de preferencia una metodología activa. Los alumnos deben leer por su cuenta, trabajar con textos, navegar en Internet, recoger información y ordenarla, interpretar y analizar. En clases se busca cultivar la discusión y se trabaja en profundidad un texto. No hay mera exposición frontal. Cuando hay un número mayor de alumnos en un curso, se descansa más en su trabajo de aprendizaje fuera del aula, el cual se apoya crecientemente en las técnicas de la “*web based education*”.

2. 3.3 Nunca se espera que el alumno repita aquello que el profesor enseña. No se desea que el profesor adoctrine sino que razone y haga razonar. Según expresa el *Statement on Liberal Education* de la AACU, “because liberal learning aims to free us from the constraints of ignorance, sectarianism, and myopia, it prizes curiosity and seeks to expand the boundaries of human knowledge” (cfr. Recuadro 1)

3. 3.4 La metodología enfatiza la libertad de elección de los alumnos, que se considera parte de su aprendizaje en los valores de la indagación, de la autonomía y la responsabilidad. Cada alumno traza su propio itinerario formativo, dentro de un plan de opciones que ofrece la universidad o *college*, sin que eso signifique un “*free for all*”. Hay diseño y plan detrás de las opciones que se ofrecen al alumno, pero no se los mete en un carril único donde todos deben seguir el mismo camino, a las mismas horas, al mismo ritmo.

4. 3.5 Estos rasgos metodológicos se conforman a la naturaleza de la formación general. Según señala el Informe de la Universidad de Minnesota, “liberal education in its largest sense has to do with essential attitudes and qualities of mind - among them the capacity for critical thinking; openness to new ideas combined with independence of mind; continuing curiosity about the social, cultural, and natural worlds in which we live; appreciation of the complexities of knowledge and tolerance for ambiguity; and a capacity for gaining perspective on one’s own life through self-examination and the study of others”.

4. Clima intelectual

1. 4.1 No es posible concebir una formación general en el sentido de la *liberal education* de los países anglosajones, o de la manera que ha sido institucionalizada en las viejas universidades británicas, si acaso no hay un clima institucional coherente con los propósitos y la metodología de esta empresa formativa.

2. 4.2 Incluso, en el caso de los EE.UU. hay estándares de acreditación de los programas y *colleges de liberal arts* que contemplan específicamente este punto (Recuadro 9)

Recuadro 9: Requisitos de acreditación en términos de clima académico

Standard Four

The institution’s mission statement reflects the importance and centrality of liberal education and states

the institution's purposes and goals in a manner that corresponds to the way in which the curriculum is actually organized and taught.

Standard Five

Liberty of thought and freedom of speech are supported and protected, bound only by such rules of civility and order as to facilitate intellectual inquiry and the search for truth.

<http://www.aale.org/edstand.htm#assess>

4.3 En otros casos, las propias universidades subrayan este punto, como ocurre en el caso del Informe de la Universidad de Minnesota (Recuadro 10)

Recuadro 10: Autoexigencia respecto del clima académico en la Universidad de Minnesota

Above all, study and learning must go forward in an environment that promotes freedom of inquiry and speech, together with the vigorous exchange of ideas. Respect for different beliefs and points of view, set against a background of academic civility, is essential to all academic discourse, especially to the fruitful discussion of controversial issues. That ideas may be generated, examined, and freely exchanged without fear of intimidation or harassment is one of the defining premises of the University. The academic campus is in this sense a unique enclave of freedom. At the same time, there are limits on the right to act on ideas and beliefs, however righteous one believes them to be, when those acts infringe on the freedom of others to express their own views. The University has sometimes failed to uphold these rights, but it has never denied them in principle. To be the guardian and stronghold of intellectual freedom has historically been one of the University's noblest missions. This freedom must be extended to all members of the University community. Faculty tenure is one guarantee of these rights. But the freedom to express unpopular or iconoclastic views extends equally to students and to speakers who visit the campus. Failure to protect these rights undermines the principle that ideas should stand or fall on their own merit, and calls into question the ability of an informed audience to evaluate opposing ideas.

The rights of students to disagree with the views of their teachers or with the established canons of a discipline, asserted intelligently and in a spirit of civility and mutual respect, must not only be protected but encouraged. If it is truly our goal to educate citizens to think clearly and critically analyze received belief, then we must extend to them in the classroom the same intellectual security and freedom from intimidation that we demand for ourselves as faculty. If we are truly committed to the ideal of liberal education, we must as faculty take care to distinguish between instruction and indoctrination, between challenging our students to think for themselves and telling them what thoughts they should have. Above all, we must insure that an atmosphere of free inquiry exists in our classrooms.

<http://www1.umn.edu/usenate/cle/cletaskforce.html>

4.4 No muy distinta es la declaración de misión del College de pregrado de la Universidad de Harvard (Recuadro 10)

Recuadro 10: Declaración de Misión del College de pregrado de la U. de Harvard

Harvard College adheres to the purposes for which the Charter of 1650 was granted: "The advancement of all good literature, arts, and sciences; the advancement and education of youth in all manner of good literature, arts, and sciences; and all other necessary provisions that may conduce to the education of the ... youth of this country...." In brief: Harvard strives to create knowledge, to open the minds of students to that knowledge, and to enable students to take best advantage of their educational opportunities. To these ends, the College encourages students to respect ideas and their free expression, and to rejoice in discovery and in critical thought; to pursue excellence in a spirit of productive cooperation; and to assume responsibility

for the consequences of personal actions. Harvard seeks to identify and to remove restraints on students' full participation, so that individuals may explore their capabilities and interests and may develop their full intellectual and human potential. Education at Harvard should liberate students to explore, to create, to challenge, and to lead. The support the College provides to students is a foundation upon which self-reliance and habits of lifelong learning are built: Harvard expects that the scholarship and collegiality it fosters in its students will lead them in their later lives to advance knowledge, to promote understanding, and to serve society.

Harry R. Lewis

SITIOS DE INTERÉS

1. SITIOS INSTITUCIONALES

Association of American Colleges and Universities Revista *Liberal Education* <http://www.aacu-edu.org/liberaleducation/index.cfm>

Harvard University, Core Program
<http://icg.harvard.edu/~core/redbook.html>

Stanford Undergraduate Education
<http://www.stanford.edu/dept/undergrad/is/>

University of Minnesota, Liberal Education Requirements
<http://onestop.umn.edu/registrar/libed/index.html>

Brown University, Task Force on Liberal Education and the 21st Century
http://www.brown.edu/Administration/Provost/Strategic_Planning_at_Brown/Goldscheider.html

University of Virginia, Statement of Purpose and Goals
<http://www.virginia.edu/~regist/ugradrec/matter/umatter2.html>

Oberlin, College of Arts and Sciences
<http://www.oberlin.edu/catalog/college.html>

Wesleyan University, Academic Regulations For Students Entering Wesleyan In And After The Fall Of 2000
[http://www.wesleyan.edu/registrar/ARNew.htm#GENERAL %20EDUCATION%20EXPECTATIONS](http://www.wesleyan.edu/registrar/ARNew.htm#GENERAL%20EDUCATION%20EXPECTATIONS)

The Institute for International Liberal Education
<http://www.bard.edu/iile/>

Wabash College, Center for Inquiry in the Liberal Arts
<http://www.liberalarts.wabash.edu/>

Carnegie Hewlett Liberal Education Program
<http://www.carnegiefoundation.org/LiberalEducation/index.htm>

2. SITIOS CON TEXTOS

José Ortega y Gasset, *La Misión de la Universidad*
<http://ikasleak.lg.ehu.es/edros/temp/egia/ortega.html>

Philosophy of Education Yearbook <http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/default.asp>
Philosophy of Liberal Education (Compiled by Andrew Chrucky)

<http://www.realuofc.org/libed/libed.html>

The Journal of Electronic Publishing. Issue on New Information Technology and Liberal Education
<http://www.press.umich.edu/jep/06-01/>

3. ARTÍCULOS ON LINE

C.S. Peirce (1882) Conferencia Introductoria sobre el Estudio de la Lógica (trad.castellana de Juan Marrodán (2000) <http://www.unav.es/gep/ConfeIntroductoria.html>

Paul Axelrod, The Precarious Place of Liberal Education in the New Millennium
<http://www.ocufa.on.ca/forum/fall99/axelrod.asp>

Harold T. Shapiro, Liberal Education, Moral Education. Can –and should– a university teach its students to be better citizens and better people? http://www.princeton.edu/~paw/archive_old/PAW98-99/08-0127/0127feat.html

Carol Barker, Liberal Arts Education for a Global Society
<http://www.carnegie.org/sub/pubs/libarts.pdf>

William Sullivan, Sizing up the predicament of liberal education
http://www.carnegiefoundation.org/LiberalEducation/Carnegie_LiberalEd.pdf

University of Minnesota, The Final Report of the Twin Cities Campus Task Force on Liberal Education. *A liberal education agenda for the 1990s and beyond on the Twin Cities Campus of the University of Minnesota* (May 6, 1991) <http://www1.umn.edu/usenate/cle/cletaskforce.html>

NUEVAS DEMANDAS Y NUEVAS RESPUESTAS DE LA UNIVERSIDAD. ¿UNA NUEVA CRISIS?

CARLOS AMTMANN¹

Hemos tenido la oportunidad de analizar el interesante y valioso trabajo de José Joaquín Brunner acerca de las “Nuevas demandas y sus consecuencias para la Educación Superior de América Latina”. Obviamente, se trata de un documentado, útil y agudo análisis que llama la atención sobre esenciales desafíos para las universidades de la Región.

1. UNA NUEVA CRISIS DE LA UNIVERSIDAD

Resulta intelectualmente muy atractivo elaborar algunas consideraciones a partir de un trabajo que se inicia con citas de Medina Echavarría y de Burton Clark que subrayan la dificultad de las universidades latinoamericanas para cambiar y adaptar su capacidad de respuesta a las nuevas demandas, para concluir, luego de un iluminador contraste, entre demandas a las universidades y de sus respuestas, que “las instituciones de educación superior latinoamericana... no están preparadas para responder innovativamente. No han construido las capacidades para hacerlo. Carecen de los liderazgos, la organización y los medios. Su cultura institucional se ha vuelto pesadamente corporativa”. Se trata, agrego, de una situación de crisis.

Tales planteamientos, que con distintas intensidades encuentran sustentos en estudios objetivos de instituciones concretas, implican importantes desafíos para las comunidades universitarias y, en especial, para quienes ejercen mayor influencia en ellas. Sin embargo, representan también el riesgo de abandonar algunos rasgos esenciales de estas instituciones.

Rector Universidad Austral de Chile.

Uno de los temas más extendidos acerca de las instituciones de educación superior consiste en afirmar que “la universidad se encuentra en crisis”. Cada cierto tiempo se vuelve a constatar ya sea su inadecuación con respecto a la época, su incapacidad de responder a demandas sociales, su falta de ritmo en relación a la celeridad de los cambios, su excesivo peso burocrático, etc.

Pero lo que a mi juicio debiera llamar profundamente la atención es que el significado de esta constatación parece corresponder de la misma forma a épocas muy distintas de la historia de la institución universitaria.

En algún sentido se podría decir que ya su propia aparición pertenece a una crisis que atentaba contra ella aún antes de su nacimiento, pues los inicios medievales de la universidad dicen relación con la necesidad de sistematizar los saberes más allá de la conservación tradicional de las artes y las ciencias en los laboriosos monasterios y de emancipar la relación sectaria e iniciática de maestro-discípulo por la institucional de profesor-estudiante, tareas estas que no podían ser realizadas sino enfrentando grandes obstáculos políticos. Estos orígenes muestran, además, que el modo de la organización corporativa tampoco fue algo evidente, y si bien el modelo de la Universidad de París

terminó imponiéndose en casi toda Europa, subsisten ejemplos alternativos, como el caso de la Universidad de Bologna, en la que solo los estudiantes pertenecían a la organización de las *nationen* que ejercían la administración institucional, de tal manera que por más de seis siglos, desde su origen hasta la ocupación napoleónica de 1798, el rector fue un estudiante.

¿Acaso no debiera considerarse también una crisis de proporciones gigantescas el hecho de que las ciencias empíricas hayan podido emanciparse –no obstante las prohibiciones, los *Index* y las retractaciones obligadas– de la tutela teológica y del apego dogmático a los contenidos de la *escritura*? La secularización de la universidad moderna debe haber sido experimentada en su tiempo, sin duda, como un momento crítico que auguraba el fin de la institución. Pero el racionalismo no hizo sino traer consigo un nuevo orden, en el que la distancia cada vez mayor de los presupuestos metodológicos de los diversos saberes produjo la separación epistemológica más radical, la que tiene aún vigencia en nuestro tiempo: la separación de las humanidades y las ciencias naturales. Esta es, precisamente, la crisis específica que mueve a Wilhelm von Humboldt a pensar una reforma institucional desde los cimientos de la docencia hasta la responsabilidad del Estado y de los centros culturales en la formación general de los estudiantes universitarios, aspirando de este modo a lograr una equidad e igualdad de oportunidades que pudiesen acabar con el absoluto predominio elitista en la educación superior.

¿No ha sido también una crisis percibida como definitiva cuando la universidad tuvo que responder a las exigencias de una demanda originada en el creciente grado de desarrollo del igualitarismo social? Junto a la reivindicación del derecho a la educación y a “la universidad para todos”, se vieron remecidos simultáneamente en el mundo los cimientos institucionales de una entidad que ya no podía sostener las rígidas diferencias jerárquicas de sus estructuras. La vieja corporación medieval ya no solo debía ser capaz de dar muestras de tolerancia secular y de rigurosidad científica, sino que también debía democratizarse.

Hoy los demonios aniquiladores se presentan como la aparentemente incontrolable masificación del sistema educativo que pondría a la universidad en aprietos irresolubles. A ello se añade el hecho de que las nuevas tecnologías de la comunicación y de la informática estarían dejando totalmente obsoletos a los programas docentes y a las formas del trabajo científico. Otra vez la predicción es de crisis insuperable. Otra vez lo que estaría en juego es la existencia misma de la institución.

La universidad puede ser pensada como una forma de institución que se encuentra siempre en crisis, que no hace más que responder a una exigencia que parecía incontestable, para que ya se le imponga una nueva. Una institución que no solo interactúa conflictivamente con el Estado y el mercado, sino que desarrolla además constantemente autocríticas que la debilitan con respecto a sus amenazas.

Pero, paradójicamente, en esta actitud parece radicar una de sus mayores fortalezas.

2. NUEVOS CONTEXTOS Y NUEVAS DEMANDAS

Es indudable que en el contexto de las transformaciones culturales y socioeconómicas características de la globalización surgen demandas específicas para las universidades, así como para otras instituciones, entre las cuales destacan el Estado y los mercados. Estas demandas corresponden a cambios estratégicos que han venido ocurriendo tanto a nivel de la sociedad como en la educación.

De acuerdo a Brunner, los cinco contextos para las nuevas demandas analizadas en su interesante documento se refieren a la masificación educacional, la información y el conocimiento, el trabajo y las ocupaciones, el desarrollo y lo cultural. Ellos tienen algunos rasgos en común:

- Todas ellas tienen en común un aspecto central, esto es, representan una realidad prácticamente continua a lo menos en los últimos 100 años. No constituyen por tanto, en sí mismo, aspectos novedosos.

- Otro elemento que resulta común es que, además de haber permanecido, lo más probable es que seguirán existiendo por muchos años más.

Pero, a la vez, se advierten en ellas a lo menos dos elementos fundamentales, a saber:

- Un aspecto central que, estando presente en todos los contextos anteriores, parece resultar novedoso, no por su fondo, sino por su forma, es decir, que se ha producido en todos ellos un aumento considerable en la velocidad del cambio de las variables allí analizadas.
- Un segundo aspecto a considerar está constituido por las interrelaciones que se dan en los cinco contextos analizados. Así, si analizamos cada uno de ellos, el elemento común de interacción está dado por el aumento de la complejidad de estas interacciones. La masificación, el contexto de información y conocimiento, las demandas ocupacionales, el contexto de desarrollo y las del contexto cultural están permanentemente cruzadas por una relación de incremento cada vez más veloz de la complejidad entendida esta como aumento de la variedad (número de estados posibles de un sistema). El problema no está en la información o en el conocimiento mismo; eso no constituye un problema, sino en la desestabilización de las estructuras formales que han organizado, distribuido y monopolizado ese conocimiento. Ese es el problema de fondo, el cual permea a cada uno de los contextos referidos en el documento señalado.

Si asumimos que los hechos mencionados han existido antes y seguirán existiendo por varios años, y agregamos a este análisis los elementos esbozados en los puntos anteriores, la pregunta que debiéramos plantearnos sería:

¿Cómo lo han hecho antes las instituciones de educación superior que se muestran exitosas hoy?

Lo más probable es que encontremos un común denominador que se asocie a la generación en cada una de ellas de saltos cualitativos en su accionar. Es decir, podemos entender el posicionamiento actual de una institución de educación superior, como el resultado de las acciones tomadas oportunamente, entendiendo su realidad y su entorno. No existe por tanto una razón válida para no asumir una linealidad en la proyección futura, basada en las acciones emprendidas hoy. Por supuesto que no estamos considerando en esa linealidad la repetición de elementos que pueden ser asociados a cada realidad específica con las consideraciones espacio-temporales debidas.

Si lo anterior es así, en algún momento las instituciones de educación superior que exhiben ventajas en diferentes aspectos, se han atrevido a interpretar esa realidad, la han decodificado y lo han hecho responsablemente, fundando sus decisiones en bases reales y sólidas y convencidas de su propósito final.

Si asumimos como válidos los contextos identificados por J.J. Brunner, a mi parecer no debiéramos concentrarnos en el fondo de ellos, porque insisto, no son nuevos; es más, son recurrentes. Por el contrario, debemos centrarnos en la forma, en la manera cómo se articulan los elementos que se cruzarán con cada uno de ellos. El elemento catalizador es la variedad, entendida como una suerte de anarquía de los flujos de alimentación de procesos de información y transformación en conocimiento, adicionándose a esta una velocidad cada vez mayor de este proceso de cambio.

Las estructuras definidas por la sociedad, para cada uno de estos contextos, no resultan capaces de responder en forma efectiva a esta suerte de red de interrelaciones caóticas. Si pretendemos responder a esta nueva realidad con estructuras convencionales, formalizadas y rígidas, estaremos equivocando el camino y, por cierto, generando a su vez, desventajas que, en períodos no demasiado lejanos, los tiempos se encargarán de pasarnos la cuenta.

Considerando lo señalado, estas debieran provenir de la sincronización (ni siquiera hablamos de anticiparse a lo que viene), en relación a lo que es hoy nuestra sociedad.

3. OTRA MIRADA A LA MASIFICACIÓN

Es indudable que una de las principales variaciones en los contextos de la educación superior en América Latina lo constituye por la ampliación de la demanda de parte de quienes egresan de la educación media.

Sin embargo, en cierta medida, el “malestar de la masificación”, parafraseando a Joseph Stiglitz, obedece a que el aumento en términos relativos y absolutos de la población en la educación

superior puede ser un fenómeno benéfico y su potencial es el incremento de la movilidad social individual y el desarrollo general, pero ello no ocurre con cualquier sistema de gestión.

Esta masificación debe calificarse, aun en el marco de sus efectos positivos de movilidad social y desarrollo ya mencionados.

En Chile, por ejemplo, el aumento de la matrícula en la educación superior ha sido cualitativamente orientada por la oferta y sin regulaciones que sirvieran para una mayor rentabilidad privada y social de los recursos destinados a esta actividad.

La relevancia de la liberalización de la oferta en el mercado de la educación superior se agudiza al comprobarse que esta opción se adopta sin que se hayan cumplido requisitos de transparencia e información para posibilitar su adecuado funcionamiento.

La escasa atención a los niveles de preparación de una gran proporción de quienes ingresan a las universidades, con efectos en los índices de eficacia y eficiencia en las carreras de pregrado, se une a las dificultades de inserción laboral de quienes se titulan.

Otro aspecto que hemos destacado en otras oportunidades se refiere a los efectos de la masificación educacional en el desarrollo territorial equitativo del país.

En la sociedad chilena se ha instaurado el criterio de que la descentralización territorial es deseable, ya sea por razones geopolíticas, por la valoración de la eficiencia de los servicios en la medida que sus prestaciones se aproximan a las personas y a sus necesidades, o por un sentido profundo de la democracia como expresión de las confianzas, propósitos y acciones comunes de las personas.

De allí que se reconozca que la educación superior chilena puede hacer una gran contribución a la integración del país, contribución en que, por precedencia histórica, cabe a las universidades regionales un papel pionero.

No obstante estos consensos, el curso de la descentralización en Chile puede caracterizarse como una matriz social inconclusa. Existen numerosos indicadores relativos a la distribución de la población, de las inversiones –públicas y privadas–, de las barreras psicosociales y los límites a la sustentabilidad, que están señalando una incapacidad para alcanzar un objetivo compartido de equilibrio territorial del desarrollo.

No obstante, las universidades regionales complejas han producido diferentes efectos positivos en el desarrollo equilibrado del país. Uno de los más relevantes ha sido su capacidad para atraer a jóvenes del área metropolitana e insertarlos en zonas de desarrollo relativamente postergado. Así lo revelan las estadísticas de procedencia y destino profesional de los alumnos de universidades regionales tradicionales.

En este contexto, la política universitaria durante la década de los 80 y de los 90 orientada a la liberalización y privatización del sistema universitario tuvo, además de su contribución a la masificación, un efecto concentrador. Las nuevas instituciones universitarias que han irrumpido con energía en el mercado de la educación superior han ocupado preferentemente los centros demográficos principales del país. En efecto, una de las principales características de la Primera Fase del desarrollo de las universidades privadas en el país a partir de 1981 ha sido la concentración de sus actividades en la Región Metropolitana.

Uno de los efectos no deseados de este proceso es la “regionalización” de la matrícula universitaria. En el caso de las universidades regionales, esto implica la reducción en el ámbito territorial de atracción de su alumnado. Sostenemos que este fenómeno ha sido un freno relevante para la descentralización del país.

En este contexto, la política de educación superior persigue que las personas de distintos lugares no tengan que viajar a Santiago para formarse, actualizar sus conocimientos o capacitarse en nuevas destrezas. Por ello se valora la diversidad de las instituciones en regiones que puede expresarse a través de instituciones complejas, especializadas o relativamente simples.

Consecuentemente, la referida orientación ha dado lugar a una Segunda Fase en el desarrollo de las universidades privadas, caracterizada por su expansión hacia las distintas regiones del país. Somos de la opinión, ya sustentada en algunos antecedentes empíricos, de que ella no revertirá el

proceso de concentración en la localización de los profesionales, vinculado a la desigual distribución de la población en el territorio. Igual cosa es de esperar que ocurra con la expansión a regiones de universidades tradicionales con algunos programas específicos.

Nos parece, en síntesis, que el principal aporte a la real descentralización del país radica en el desarrollo de universidades regionales complejas que, entre otras finalidades, no solo retengan sus recursos humanos, sino que sean capaces de atraer capacidades profesionales desde la Región Metropolitana².

La desigual distribución territorial de los niveles socioeconómicos de la población, así como de la calidad de la educación media, se refleja en las características de la matrícula universitaria³.

4. AUMENTO EN LA VELOCIDAD DE GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO Y DE LA INFORMACIÓN

Los relevantes procesos que implican el exponencial crecimiento en la generación del conocimiento y de la información, cruzados por el desarrollo de las NTIC, engloban a un porcentaje importante del mundo como actor y a otra parte importante como espectadores, partiendo de la base que lo importante para las personas no es que la cantidad de información aumente tanto, sino que se utilice para mejorar la calidad de vida y su capacidad de desarrollarse como personas.

Al considerar el sentido de estos procesos, generalizadamente se reconoce el interesante énfasis en lo interdisciplinario y en lo transdisciplinario y, a la vez, lo difícil que es implementarlo rompiendo las barreras que la tradición ha impuesto.

Además, es necesario agregar otros dos aspectos en relación al sentido de la generación de los nuevos conocimientos.

1. Una meta destacada es la de mantenerse en las fronteras del conocimiento avanzado. Es necesario reconocer que antes la frontera estaba delante, hoy hay que entender que la frontera del conocimiento avanzado está en todas partes, pues es el conocimiento adquiere su carácter de avanzado de acuerdo a su pertinencia. Se ha destacado la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales. Desde luego que un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades sin poder aprehender los objetos en sus contextos, sus conjuntos, sus complejidades. Sin embargo, en un mundo cada vez más global, existen escasos aportes que publiquen de acuerdo a la pertinencia de las investigaciones en su entorno. En tal sentido, se ofrece a las universidades una nueva serie de

² En el caso de la UACH desde comienzos de los años 80 sistemáticamente ha aumentado el alumna-
do correspondiente a la Región de Los Lagos alcanzando en la actualidad al 70%. ³ Esto se refleja en la disminución del aporte fiscal indirecto (AFI) de acuerdo al número de alumnos

que matriculan provenientes de los 27.500 mejores puntajes en la prueba de admisión y selección a las universidades. En el caso de la UACH esta disminución es del 55% de la matrícula al 49% en los últimos años. Igualmente aumenta el número de estudiantes que requiere del crédito solidario. En el caso de la UACH el 45% a mediados de los años 90 al 54% en la actualidad.

oportunidades, de diversificación y de aumento de su integración con su entorno y comunidad, actuando localmente desde una perspectiva global.

2. Por otra parte, la estructura y forma en que se ha desarrollado el conocimiento científico, con un concepto determinista, hace que no se hayan explotado, adecuadamente, los conocimientos generados en las fronteras interiores siendo este uno de los desafíos de las universidades de América Latina. La investigación puede concebirse en nuestros países como una pared que avanza transversalmente, en vez de la visión de flecha o de vehículo avanzando que tiene en el mundo desarrollado.

En este sentido, y en términos generales, resalta la necesidad de una mayor interconexión, diálogo y trabajo en común entre las universidades latinoamericanas como un requisito para conseguir un macroambiente académico más enriquecedor y estimulante, en especial para las universidades que no se encuentran en las metrópolis.

Sistemas integrados de formación de académicos proyectados posteriormente en grupos de

investigación colaborativos, cursos multinacionales o multiuniversidades de áreas específicas serían soluciones a estas carencias. Una forma de potenciar nuestros postgrados puede ser la incorporación del *e-learning* en conjunto con pasantías cortas, de esa manera se disminuyen costos de permanencia y el desarrollo del académico se realiza

Por otra parte, como se ha señalado, la información y el conocimiento se encuentran en 550 mil millones de páginas como en una gran superficie o un gran *mall* o supermercado de la información. Resulta crucial que las instituciones de educación superior enseñen a sus alumnos qué vale la pena saber⁴. A los clásicos objetivos de la formación orientados al “ser”, “saber” y “hacer”, parece ser imprescindible el “saber saber”.

Si concebimos la influencia de las NTIC como una dimensión más, en la que estamos parcial o completamente sumergidos, el análisis se simplifica. Todos estamos en la dimensión de lo virtual, pero en tres posiciones: actores, espectadores y objetos. De allí la importancia de que las instituciones de educación superior participen en entregar a los individuos los elementos para que puedan optar y escoger un rol en este mundo de cinco dimensiones. No podemos obligar a la creatividad y a ser emprendedores, pero sí podemos formar a las personas para que puedan optar a serlo.

Se puede discutir cómo y para qué formamos a nuestros alumnos y alumnas. Recordando una cita de Herodoto, los persas sabían qué cosas querían de sus jóvenes a los 20 años: “saber andar a caballo, tirar al arco y no mentir”⁵.

⁴ La Universidad Austral de Chile muestra una alternativa al iniciar el estudio de los “modelos de conocimiento” en un programa magíster. ⁵“Somos como esos jóvenes persas, de los cuales habla Herodoto y que, hasta la edad de veinte

años, no aprendían más que tres ciencias: montar a caballo, tirar al arco y no mentir”. André Maurois. “Los silencios del Coronel Bramble”.

Nosotros no sabemos y por ello debemos discutir cuáles son los elementos que debemos entregar como primordiales a nuestros jóvenes para su futuro en la sociedad que construimos.

Si concordamos en que uno de los tres elementos básicos necesarios es la creatividad, se deriva que los profesionales necesitan más que conocimientos y destrezas:

- . • la capacidad de observar con diferentes ópticas (análisis crítico de la información);
- . • trabajar en forma colaborativa y democrática;
- . • en esencia ser creativos.

“Esto implica sugerir que en los currícula se dé especial importancia a las bases y lo transversal (el ser) sobre lo vertical, privilegiando lo que el profesional necesitará toda su vida y no solo en parte de ella y comprender que cuando se habla de tecnología realmente se miente; pues van muchos otros temas implícitos y a veces ocultos”⁶.

Consecuentemente, universidades dedicadas a formar individuos con los conceptos de creatividad, democracia, podrían centrarse cada vez más en entregar a sus alumnos la capacidad de construcción de la persona y de su entorno. Capaces de participar creativamente en la generación de su ambiente, de vida ciudadana, familiar, laboral y de integración plena en la conformación de la sociedad a partir de una alta valoración de la solidaridad, trabajo colaborativo, respeto por los otros y la diversidad.

Desde el punto de vista de la organización de las universidades, en este contexto se fortalece la noción de los campus para potenciar lo interdisciplinario y transdisciplinario, lo democrático y colaborativo, lo creativo en la diversidad y el respeto a los otros.

4.1. INCORPORACIÓN DE LAS NTIC

Este aspecto requiere un tratamiento especial dado que, entre otras razones, en el campo de *e-learning* se presentan serias amenazas para las instituciones de educación superior de América Latina. Ellas no pueden seguir siendo solo sujetos pasivos en esta línea. Es conveniente que ellas desarrollen sus centros de creación de recursos de *e-learning* y definan las políticas asociadas⁷. Se requieren mecanismos de acreditación del *e-learning* y su apoyo por parte de los ministerios de educación regionales, en caso contrario los hechos nos superarán y nos encontraremos perdiendo

muchos alumnos.

⁶ CINDA –Nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria– 2001. De todas formas existen experiencias latinoamericanas interesantes, el Magíster en Desarrollo Social Rural de la Universidad Austral de Chile, por ejemplo, y sus experiencias con SIVEDUC y

con el análisis de plataformas de terceros.

Al aumentar las iniciativas en esta área se debe tenerse presente que “un curso” no se sube a la red, se sube a la red el material para el curso. De hecho, el curso lo hacen las interacciones entre las personas que aprenden y ocasionalmente el que les ayuda a aprender. La red ayuda a la construcción de conocimiento con herramientas específicas, pero frecuentemente se comete el error de confundir “contenido educativo” con cursos y “plataformas de administración de contenido” con herramientas administradoras de cursos.

Como universidad tenemos experiencia de varios años en la producción de cursos y programas de *e-learning*, los cuales se desarrollan por parte de equipos multidisciplinarios donde el responsable es el académico y actúan como colaboradores los especialistas en diseño de contenido educativo con apoyo informático, diseñadores gráficos, programadores. Lo más fácil para empezar es cambiar las centrales de apuntes por apuntes en Internet o en CD, siempre que los alumnos dispongan de computadores para leerlos o imprimir los que le interesen, pero subir los apuntes a Internet no es *elearning*, como tampoco lo es enviar correos electrónicos o trabajar el proceso enseñanza aprendizaje en base a correos electrónicos, ello es solo una forma tecnologizada de la educación a distancia. *E-learning* no es educación a distancia, es educación mediada por las NTIC en la cual se incorporan todas las dimensiones, la “virtual” por supuesto.

Por ello el MIT deja disponibles sus contenidos, seguramente muy buenos, pero ellos tienen la ventaja de que sus académicos hacen muy buenos cursos usando este material, ellos nos están diciendo que los demás aunque dispongamos del material no podremos hacer los cursos que hacen ellos. El *e-learning* no se basa en el contenido, sino en la creación de comunidades de aprendizaje desde una perspectiva multiactor (profesores, tutores, alumnos, administración académica, desarrolladores de contenido, etc.).

La incorporación de lo virtual como una dimensión más es posible siempre y cuando sea pertinente y se consideren los aspectos que esta incorporación mejora –relativizar tiempo y distancia– aceptando que el costo de atención al alumno al menos se mantiene si se compara con un alumno totalmente presencial. El modelo “punto com” falla tanto en la empresa como en *e-learning* al seguir el concepto de Negroponte de “cyber espacio” como una dimensión preponderante. La nueva dimensión de lo virtual es que ella es una más y se soporta en las otras. La logística física, la cercanía entre las personas y otros elementos importantes de esta interacción son analizados en la actualidad por Amazon, debido a su actual crisis.

5. LAS DEMANDAS OCUPACIONALES

Son notorios los avances en el análisis del empleo desde la perspectiva de la empleabilidad, concepto que dice relación con la forma en que las personas enfrentan el mercado laboral y la forma como el Estado, las organizaciones sociales y la sociedad civil colaboran en el desarrollo de los trabajadores para insertarse en el mercado laboral futuro. Obviamente, entre las instituciones que contribuyen a esos procesos destacan las de educación superior, sin dejar de lado la importancia que reviste el diseño de las organizaciones públicas o privadas en la conducción estratégica y en el fomento de una cultura de empleabilidad.

El énfasis en la empleabilidad surge, sin duda, de los cambios en las tendencias del mercado laboral. Sin embargo, este concepto es más bien una nueva forma de cultura del trabajo, donde se debe combinar la actitud de las personas, los estilos de diseño del trabajo en las organizaciones y como pivote estimulador de ese proceso cultural, los sistemas formadores que debieran colaborar con un proceso de apoyo a dicha necesidad.

Uno de los grandes cambios que ha traído la sociedad del conocimiento se refiere a la

reconceptualización del trabajo humano. Desde los conceptos desvalorizadores del trabajo manejados por los griegos, hasta las interpretaciones religiosas de la ética protestante, el trabajo llegó a tener su máxima expresión de importancia social y económica con el advenimiento de la economía industrial, coincidiendo con los momentos en que más fue requerido y peor interpretado. Fue más requerido porque durante la revolución industrial se transformó la forma de trabajar que hasta entonces conocía el mundo. Por primera vez en la historia se agruparon trabajadores en torno a un “proceso” de fabricación. El trabajo humano se consideró casi como una prolongación de la máquina, de la tecnología instalada.

Entre los cambios más importantes de las actuales condiciones del trabajo, y que han sido enumerados por muchos autores, resaltan los siguientes:

- . • La llamada deslocalización de la producción que permite que un producto sea elaborado en diferentes lugares del planeta;
- . • La especialización de las empresas y su consiguiente fragmentación de grandes factorías se pasó a grandes marcas que manejan procesos de investigación, diseño y desarrollo, fabricación, distribución.
- . • Los esfuerzos por mejorar la competitividad pasaron por la innovación tecnológica, el rediseño organizacional y el incremento en los contenidos cualitativos del trabajo;
- . • La brecha creciente entre sectores empresariales modernos con acceso a la tecnología y un amplio sector “informal” distanciado de los beneficios de la nueva economía y con prácticas laborales aún inmersas en los anteriores paradigmas.

Por tanto, de la mano de la nueva era de la “información y el conocimiento” el concepto del trabajo también se ha transformado siendo ahora concebido como el aporte para lograr los objetivos de la organización. Las metodologías actuales de análisis del trabajo más que preocuparse por las tareas que el trabajador debe desempeñar, se centran en descifrar y establecer su aporte al logro de los objetivos de la organización a la que pertenece. Las empresas competitivas han aplicado estrategias que pasan por la modernización de sus estructuras, su aplanamiento y simplificación, han introducido mejoras tecnológicas y han reconocido la importancia de disponer de capital humano para el logro de sus objetivos.

En ese contexto se inicia una focalización en el tema del desarrollo de competencias, como una forma de avanzar en esta cultura de la empleabilidad que supere la cultura del empleo.

Una competencia es una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con una actuación en el trabajo. Es una característica individual que se puede medir de un modo fiable y que demuestra diferencias entre una persona y otra. Se han distinguido las *competencias diferenciadoras*, que son las que distinguen a un trabajador con actuación superior de un trabajador con actuación mediana, y las *competencias umbral o esenciales* que son las que se necesitan para lograr una actuación media o mínima adecuada⁸.

El cambio cultural que supone la empleabilidad plantea importantes desafíos a diferentes actores:

- . • las personas,
- . • a las instituciones de educación superior,
- . • a las organizaciones o las oportunidades de negocios que necesitan crear riqueza,
- . • a los Estados

La magnitud de este cambio puede apreciarse al considerar que el modo de ser latinoamericano en sus relaciones laborales se ha definido tradicionalmente en base al paternalismo y respeto del superior, desconfianza e individualismo⁹.

Para que la gente sea más empleable, las instituciones de educación superior deben entregar formación más pertinente a su entorno. Ello implica generar condiciones para que el estudiante desarrolle una amplia cultura general y capacidad de aprender a aprender y a desaprender.

En este contexto estas instituciones dejan de ser formadores de las elites nacionales a

formadores masivos, y de formar especialistas en conocimientos específicos a formar en áreas de conocimiento y en cómo mantenerse en esa área de conocimiento. En este sentido, el mantenerse en un área de conocimiento y empleado en ella está muy directamente relacionado con qué sabe de informática y de cómo aprende, especialmente si aprendió a cómo continuar aprendiendo dicho tema o destreza.

⁸ M. Strombach. 1996. "Desarrollo de la gestión estratégica sobre la base del análisis de competencias". ⁹ D. Rodríguez. 2001. "Gestión organizacional: elementos para su estudio". P. Univ. Católica.

Sin extendernos en el interesante tema de las profesiones, surgen nuevas profesiones como los llamados "analistas simbólicos" que corresponden a operadores de conocimientos, pues agrupan o engloban conocimientos de varias disciplinas para aplicarlos desde una visión multidisciplinaria. No nos parece que los trabajos sustituyan a las carreras. Las carreras cambian. En vez de tener especialistas en un tema, tendremos especialistas en un área, con las conexiones interdisciplinarias que ello implica. El conocimiento se trabaja desde una perspectiva multimodelo y se proponen diferentes modelos. Esto influye también en la evolución de la profesión; se parte con un modelo de conocimiento en base a las herramientas entregadas y se puede pasar por varios durante el curso de la vida laboral.

Lo anterior se vincula con el tema de la cantidad de técnicos, profesionales y postgraduados a formar de acuerdo a las posibilidades de los mercados ocupacionales.

En una sociedad basada en el conocimiento, la nueva moneda es el aprendizaje. La gente se incorpora a la instituciones para poder aprender, especialmente en la universidad. Por consiguiente, es indudable que actualmente no es posible una programación relativamente estricta del tipo de formación superior que requieren los miembros de una sociedad, pero tampoco aparece conveniente dejar esta oferta en manos exclusivas del mercado. Mercado que, por lo demás, presenta importantes imperfecciones derivadas de los espacios para el accionar de grupos de interés.

El desarrollo de la oferta profesional en Chile demuestra que el tema no solo depende de las universidades, sino que también del Estado y del mercado. En nuestro mercado de formación de profesionales destaca las posibilidades de algunos actores (universidades privadas sin vocación pública autónomas o en proceso de serlo) para ampliar la oferta educativa sin mecanismos regulatorios del Estado. Otros actores (universidades del consejo de rectores) con dificultades para aumentar y diversificar su oferta de carreras dada la regulación que aplica el Estado a través del derecho de los estudiantes para postular a recursos del crédito solidario y el límite de los recursos que se asignan a cada universidad.

Desafortunadamente, la liberación del mercado y la privatización del sistema universitario se ha producido con bastante anticipación al establecimiento de marcos regulatorios –adecuados sistemas de información y mecanismos de acreditación–, ratificando lo que J. Stiglitz ha señalado con respecto a diversos procesos en sectores de una economía crecientemente globalizada: cuando la información es insuficiente y los mercados incompletos, entonces la mano invisible funciona de modo deficiente.

Desafortunadamente, los efectos negativos de esta secuencia inapropiada los experimentan numerosos jóvenes egresados sin respuestas en el mercado laboral y universidades en las que la sociedad chilena ha invertido por varios años.

Nos preguntamos si será suficiente el aumento en la transparencia como producto de una adecuada información y procesos de acreditación.

6. LAS DEMANDAS DEL DESARROLLO

En el marco de las características del desarrollo socioeconómico y del cambio cultural que las sociedades requieren para el siglo XXI y los siguientes, es indudable que las universidades latinoamericanas, incluso desde una visión tecnocrática y mercantilista, no están satisfaciendo todos los requerimientos que podemos plantearles. De hecho, algunas de tales deficiencias se derivan de

lo analizado en las secciones anteriores de este trabajo.

Reconociéndose las transformaciones que necesitan las instituciones de educación superior para cumplir de mejor forma las funciones que se esperan de ellas en sus aspectos organizacionales y de gestión estratégica, la pregunta que cabe formularse es si acaso estas instituciones podrán por sí solas actualizar sus contribuciones al desarrollo o, como en el caso de otro tipo de actores sociales, ello no dependerá de la pugna de valores, intereses y necesidades entre los elementos fundamentales de la acción social:

1. 1. Instituciones de educación superior (sociedad civil-comunidad)
2. 2. Estado
3. 3. Mercado

Por lo tanto, la universidad es una institución que no puede analizarse aisladamente sino que en el contexto global de la sociedad y, en particular, en sus vinculaciones con el Estado y con el mercado. La universidad se sitúa en un ambiente de incertidumbre y se le pide una proyección de estabilidad. Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero a la vez nos han revelado innumerables campos de incertidumbre.

Sin embargo, del análisis de los ejercicios de reflexión, publicaciones, creaciones artísticas de diversas universidades de Latinoamérica, se traduce en un resultado insatisfactorio pero esencialmente importante. No es la única fuente de aportes. Ellos deberían ser cuantitativa y cualitativamente más importantes, pero constituyen un patrimonio relevante de la cultura latinoamericana y de la humanidad.

Aspectos que están en el centro del debate cultural como los derechos humanos, las relaciones democráticas, el respeto a la diversidad y a las minorías, las relaciones pacíficas, la sustentabilidad del desarrollo y la superación de la pobreza han sido en algunos casos planteados y en todos ellos enriquecidos por el trabajo de equipos académicos de instituciones de educación superior.

Las debilidades de las universidades de la Región no debieran conducir a desconocer sus potencialidades y realizaciones a través de los tiempos. Desde ya, la aparición de universidades dependientes de empresas (CISCO University, Microsoft, y otras empresas que crean centros y certificaciones que quieren ser académicas) cuestionan el rol y el concepto de universidad. De hecho, las universidades pierden su monopolio de formadores de profesionales, pero ello se debe a la confusión acerca del concepto de universidad: no basta investigar, hacer docencia y extensión para ello. La diversidad alrededor del concepto de campus, la pluralidad constructiva y la discusión creativa forman parte intrínseca del concepto de universidad. Esto no lo puede ofrecer una empresa en su estructura jerárquica de la revolución industrial, necesita evolucionar hacia un nuevo concepto de emprendimiento colaborativo.

Por ello que es tan relevante que las universidades latinoamericanas, a partir de su puesta al día, puedan enfrentar los desafíos estratégicos que se le presentan considerando las siguientes variables:

- . • Calidad (reestructuración de currículo de pregrado; ampliación de la investigación y el posgrado; instauración de sistemas de aseguramiento de la calidad; acreditaciones).
- . • Demanda por acceso y equidad (ayuda estudiantil; oportunidad para todos; planes que den cuenta de la nueva realidad socioeconómica de los alumnos, presión demográfica y demanda por acceso).
- . • Necesidad de definición de esquemas de inserción regional y global (demandas de la comunidad en lo técnico, productivo, cultural, social; integración con el sector empresarial productivo; cooperación a nivel internacional, etc.).
- . • Gobernabilidad (mejora del nivel institucional y organizacional, claridad de roles y mecanismos de funcionamiento, etc.).
- . • Financiamiento (mejor aprovechamiento de oportunidades de recursos públicos; eficiencia en el uso de los recursos; eliminación de ineficiencias, acceso a diversas fuentes, etc).

LAS NUEVAS DEMANDAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

CLAUDIO RAMA*

INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta en la actualidad grandes desafíos para adecuarse a las condiciones de una realidad distinta, tanto en lo externo como en lo interno del sistema. Ello lleva a plantear la necesidad de realizar importantes ajustes para renovar la educación superior, de modo que no solo dé respuestas eficientes a las nuevas condiciones sino que ejerza el liderazgo académico, científico y tecnológico que la sociedad le demanda en los nuevos tiempos.

En el plano externo, se pueden señalar diversas transformaciones importantes que inciden en nuevas demandas que la sociedad hace a la educación superior, como resultado de las nuevas tecnologías de información, la globalización económica y el nuevo rol del conocimiento en los procesos productivos y la flexibilización de los mercados laborales.

En el ámbito interno del sistema y de las instituciones de educación superior se han producido también varios cambios importantes que inciden en su desarrollo, entre los cuales podemos destacar: el crecimiento de la población estudiantil en la educación superior, la heterogeneidad y segmentación de la oferta educacional, la nueva estructura del financiamiento con el desarrollo del sector privado y el nuevo perfil de los estudiantes.

Como resultado de estas cambiantes condiciones en que debe desenvolverse, la educación superior latinoamericana se halla frente a un conjunto de nuevas demandas sin una clara conciencia de cuáles son, de dónde provienen, ni cómo responder eficientemente a ellas. El sistema ha evolucionado fuertemente en las últimas décadas casi sin la presión de agentes externos que provocaran esas transformaciones. A diferencia con la globalización de los

* Director IESALC/UNESCO - Caracas, Venezuela.

mercados, hoy se presentan influencias externas que motorizan nuevos cambios. Ellas están dadas por el contexto global donde hoy comienza a desarrollarse la enseñanza, las nuevas tecnologías de comunicación e información y las nuevas demandas de capacitación por parte de la sociedad sobre las instituciones educativas en un contexto de alta flexibilización de los mercados laborales en un mundo con alta competencia a todos los niveles.

LA TRADICIONAL EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

En las últimas décadas, el marco en el cual se desenvolvía tradicionalmente la educación superior en el continente se ha ido modificando sustancialmente por la influencia de varios factores: la modificación de los marcos legales, la aparición de nuevos actores, la transformación en las bases sobre las cuales se articulaban las políticas públicas, la crisis de las instituciones de educación superior públicas, el proceso de masificación de la educación y el ajuste a las modificaciones en las demandas sociales, todo lo cual ha modificado el tradicional patrón de las universidades de la región.

América Latina tuvo durante la mayor parte del siglo XX, un modelo específico de universidad caracterizado por una fuerte autonomía de sus instituciones públicas, un marco de gestión basado en

la modalidad de cogobierno, la presencia destacada de la educación monopólica pública, la gratuidad en su acceso, un fuerte corporativismo a su interior, y un rol del Estado mayoritariamente orientado al suministro de los recursos financieros. El viejo modelo agregaba entre otros elementos distintivos una excesiva rigidez de los marcos jurídicos; la ausencia de mecanismos institucionalizados de evaluación y una estructura institucional basada en facultades.

Este modelo nació al pasar las universidades de ser de instituciones de elites en el siglo XIX, a dar cabida a las nuevas clases medias y burguesas urbanas gestadas al calor de las migraciones, la modernización, el cambio en el rol del Estado como redistribuidor y creador de un mercado interno y la industrialización sustitutiva. El nuevo modelo universitario en la región se caracterizó a partir de los siguientes aspectos:

- a. La educación superior era básicamente un monopolio en manos del Estado
- b. Las universidades eran autónomas y se administraban a través del cogobierno, en cuya gestión los ministerios de educación tenían un bajo nivel de injerencia. Existía un fuerte corporativismo al interior de las instituciones universitarias públicas.
- c. La pertinencia estaba dada por los cuadros políticos y técnicos y no por el mercado o por las empresas.
- d. Las universidades producían muy poca innovación tecnológica.
- e. El gasto universitario estaba determinado en las instancias políticas y su financiamiento estaba casi exclusivamente basado en el gasto público.

- f. No existía competencia al interior del sector universitario.
- g. Las universidades tenían una orientación crítica hacia los gobiernos.
- h. La educación superior era un servicio presencial y nacional.
- i. Existían muy pocas instituciones privadas que eran en general sin fines de lucro de origen religioso.
- j. No existían mecanismos de control sobre la calidad de la educación superior.
- k. La estructura organizativa estaba basada en facultades, organizada la docencia en materias y las carreras en años lectivos.
- l. Había una orientación hacia la formación de profesionales a nivel de pregrado.

Este es el modelo universitario gestado en la Reforma de Córdoba de 1918 y que se generalizó con mayor o menor intensidad en todo el continente, como respuesta a las nuevas demandas de entonces de las nuevas capas sociales, a la nueva inserción global y a la introducción de un modelo de industrialización por sustitución de importaciones, basado en el paradigma de producción en masa, y que permitió a las universidades públicas la formación de los profesionales que requería el modelo y la transformación social que la región encaró desde la década del 30 del siglo XX. “El modelo permitió y propició la incorporación a la educación superior de amplias capas de todos los estratos económicos y contribuyó enormemente a la movilidad social y al desarrollo de las democracias”¹.

Los procesos democráticos del continente y el modelo de expansión interno basado en la industrialización sustitutiva se ajustaron a este nuevo modelo universitario gestado en Córdoba. Este escenario de la educación superior y del modelo industrial y social de América Latina duró más de 50 años. Sin embargo, tal escenario ha cambiado fuertemente en las últimas décadas, como resultado de un proceso de cambios económicos y sociales en los diversos países del continente y que en el sector de la educación terciaria se expresaron en cambios con relación a los marcos y las políticas anteriores. Aquel modelo universitario, nacido de la Reforma de Córdoba, se fue modificado radicalmente y hoy se puede afirmar que se está ante un nuevo escenario de la educación superior latinoamericana que más allá de tener sus diferenciaciones y ritmos país por

país, comienza a perfilar una nueva caracterización del panorama universitario de la región. Más allá de la crisis económica y social del modelo de inserción de la región en la economía mundial, muchas causas se pueden anotar de la crisis del modelo tradicional de la educación superior de América Latina. Entre ellas podemos destacar las siguientes:

Carlota Pérez, "La reforma educativa ante el cambio de paradigma", pág. 61, EUREKA, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, 2000.

- a. El crecimiento de la matrícula no estuvo acompañado por el crecimiento del financiamiento y el sector público estuvo en incapacidad de mantener las tasas de crecimiento financieras.
- b. La incapacidad de las universidades de ajustarse en forma dinámica y ágil a las nuevas realidades y pretender ser expresión de una nueva demanda de carácter político-ideológica muchas veces asociada a la "universidad revolucionaria" o la "universidad del tercer mundo", que confrontó a estas instituciones con partes importantes de la sociedad y del Estado.
- c. El crecimiento desordenado de la matrícula condujo a un deterioro de la calidad de la educación impartida al carecer de mecanismos y procedimientos de aseguramiento de la calidad al interior de las universidades o de todo el sistema.
- d. El crecimiento de la matrícula no cubrió los niveles de demanda de la educación superior por parte de los nuevos contingentes poblacionales.
- e. El peso desproporcionado de la matrícula en profesiones tradicionales y la baja presencia en las áreas tecnológicas, que contribuyó a una mayor distancia, en términos de pertinencia, entre las universidades y el aparato productivo.
- f. Los sistemas de cupos o de restricciones del ingreso no eran reales para todos los sectores, manifestándose fuertes modalidades corporativas en los mecanismos de ingreso haciendo más inequitativo el acceso y haciendo perder a las IES su rol de integrador social.
- g. La cantidad y calidad de los egresados no tenía una fuerte pertinencia con la demanda del mercado cuyos perfiles estaban cambiando, lo cual comenzó a expresarse en un nuevo desempleo de profesionales y el inicio de migraciones de técnicos y profesionales universitarios.
- h. La estructura creciente de los costos salariales redujo sustancialmente los gastos de inversión y de funcionamiento de las universidades restringiendo su propio desarrollo académico que se tornaron cada vez más centros de exclusiva docencia.

LOS CAMBIOS AL INTERIOR DEL SISTEMA EDUCATIVO

Como resultado de los cambios en las últimas dos décadas, el modelo tradicional universitario latinoamericano del SXX hoy no existe, salvo muy contadas excepciones. La región ha ido pasando lentamente de una autonomía absoluta de las universidades, y sobre todo de las públicas, pero también en distinta dimensión de las privadas, a un sistema de autonomía regulada donde en distinta intensidad se ha pasado a la creación de mecanismos de control académico, de regulación externa de los sistemas de acceso, de participación de todo el sistema en la formulación de las políticas o a la asignación de los recursos en función de variables de gestión, de desarrollo de modelos binarios o de expansión de mecanismos de financiamiento a la demanda.

De los antiguos cuasi o absolutos monopolios se ha pasado hacia un sistema binario diverso, y por su parte donde ya existía un sistema binario simple, se ha desarrollado un sistema binario complejo. La diversificación institucional está dando paso a un sistema, aún desordenado, de amplia diversidad en lo institucional. Las universidades públicas se han multiplicado pero con nuevas características. En Chile por la división de las existentes y la creación de universidades regionales; en Argentina por la creación de nuevas públicas en el conurbano de Buenos Aires para detener el crecimiento de la UBA y en Venezuela con el desarrollo de las experimentales desde los 70 para controlar el nivel de autonomía absoluta de las tradicionales públicas y contribuir a la especialización y regionalización de las IES. En Brasil por su parte la expansión se dio por el desarrollo de universidades federales, pudiendo ser en ese país las públicas tanto federales como

estadales, e inclusive también se generaron universidades en el ámbito municipal, como expresión de demandas a ese nivel urbano, aun cuando la crisis económica que ha afectado a estas unidades administrativas las ha conducido a que ya no sean totalmente gratuitas y/o a que estén en fase de desaparición.

Si bien en la región aún se mantiene predominantemente el modelo de gestión institucional basado de facultades y escuelas, sin embargo el sistema se ha comenzado a flexibilizar al agregarse crecientemente otras modalidades organizacionales. La departamentalización se ha agregado al panorama institucional de la región. Más allá de que es en Brasil donde la reforma del 68 introdujo y generalizó obligatoriamente el modelo de departamentos siguiendo las tesis de Darcy Ribeiro, en muchos países algunas nuevas instituciones han escogido ese modelo institucional. También ha habido retrocesos, como es el caso de Perú donde tal modelo se estableció en los 70 por ley, pero que al terminar el período velazquista se derogó para regresar al modelo tradicional de escuelas y facultades.

Las instituciones de tercer ciclo en la región, tienden crecientemente a una diversidad de estructuras organizacionales. Más fuertemente han sido los cambios con relación a los ciclos, siendo ya en general dominante el esquema de trimestres o semestres el cual priva con relación al sistema anual o creciente-mente el sistema de créditos con cada vez mayor flexibilidad de opciones.

Así, en general al interior de la educación superior muchos países han sido testigos de reformas y transformaciones significativas incluyendo la aparición de nuevos tipos de instituciones, cambios en los patrones de financiamiento y de modalidades de gobierno, establecimiento de mecanismos de evaluación y acreditación, reformas curriculares e innovaciones tecnológicas.

Este proceso que se produjo en América Latina y el Caribe en forma por demás acelerada entre las décadas del 80 y del 90, alteró fuerte y definitivamente el tradicional panorama universitario. Durante dichas décadas la educación superior cambió radicalmente como resultado del proceso de multiplicación y diferenciación de las instituciones de educación superior; de la creciente participación del sector institucional privado; de la ampliación y diversificación del cuerpo docente; así como del aumento del número y variedad de los graduados².

Al terminar el ciclo reformista de los 80 y 90, el nuevo panorama de la educación superior en la región se caracteriza por cambios en la demanda como resultado de:

1. EL INCREMENTO Y LA DIVERSIFICACIÓN DE LAS INSTITUCIONES PRIVADAS

En toda la región se ha ido produciendo un incremento marcado de la cobertura de la educación superior por parte de las instituciones privadas. No es este un tema de mera nueva oferta, sino que remite a nuevas demandas institucionales. Cabe reflexionar en este sentido cuales son los factores que han determinado que la demanda social se haya ido inclinando por la opción privada en la educación. En el caso del Perú, la comisión presidencial designada para estudiar la reforma universitaria, ha apuntado tres causas como explicación de ese nuevo proceso³:

- a. El descrédito de la universidad pública como resultado de una politización, un funcionamiento discontinuo, una saturación de las aulas y una caída de los niveles, que condujo a que los sectores altos y medios prefirieran pagar su educación en instituciones que les ofrecieran orden y funcionamiento estable. En este caso la educación pública gratuita no se constituiría en términos económicos como una inversión rentable.
- b. Las crisis fiscales que afectaron al sector público en el rubro de inversiones y remuneraciones afectando negativamente su calidad y perdiendo imagen y efectividad como instrumentos de movilidad y ascenso social.
- c. La mayor dificultad de ingreso a la universidad pública por el establecimiento de cupos y restricciones tanto administrativas, académicas o económicas.

Este proceso ha contribuido decididamente a la estructuración del sector binario que se

fue conformando con el desarrollo de la educación privada en el continente en los 80 y 90. Para 1994 la región ya tenía 5.438 instituciones de educación superior de las cuales 2.515 eran públicas y 2.923, o sea el 53.71%, eran privadas. De ese total, 812 eran universidades que representaban el 14,9 % del total y el restante 85.1% o sea 4.626 eran instituciones de educación superior no universitarias. En ambos tipos de instituciones el sector privado era mayoritario⁴.

⁴José Joaquín Brunner, "Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000", web site. ⁵Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria, "El sentido de la Reforma Universitaria", Ministerio de Educación, Perú, Lima, abril 2002. ⁶Carmen García Guadilla, "Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina", CRESALC-UNESCO, Caracas, 1996.

El crecimiento de las instituciones privadas ha continuado en la región, aunque en menor intensidad que antes. En Venezuela por ejemplo para 1994 había 114 instituciones y en el 2002 se alcanzó a 147 instituciones superiores autorizadas.

Tal escenario se dio como resultado de un amplio conjunto de elementos que alteraron la oferta educativa regional. De un esquema cuasi monopolístico de la educación pública y dentro de este de unas pocas instituciones, se ha pasado a un escenario dado por la multiplicidad de instituciones. Dicho proceso todavía continúa aun cuando, en general, su intensidad se ha reducido. En Venezuela por ejemplo, entre 1994 y el 2002 la cantidad de instituciones creció 27% y en Cuba casi 100% en el mismo período, mientras que en Colombia apenas si se incrementó en un 2%.

Sin embargo, un nuevo escenario se está conformando en la región con el ingreso de las instituciones privadas extranjeras que permiten conceptualizar que de un sector universitario binario se está avanzando la existencia de tres sectores en la educación superior. El sector público, el sector privado nacional y un sector privado extranjero, en un complejo proceso de alianzas y competencias, y con múltiples especificidades e intermediaciones en un proceso que está recién en sus inicios.

La internacionalización de la educación se expresa en la región bajo múltiples modalidades, una de las cuales es a través del ingreso de nuevos competidores mediante la educación virtual, pero también a través universidades franquiciadas, subsidiarias, alianzas estratégicas, etc., y está expresando una nueva modalidad de la demanda interna que se orienta hacia instituciones ajustadas a nuevas prácticas educativas no presenciales con una mayor flexibilidad, así como hacia instituciones de carácter global con certificaciones y acreditaciones globales, y que por ende con mayor capacidad de inserción para sus egresados de ingreso en los mercados laborales globales. En el caso de Bahamas por ejemplo, ya la educación que allí llaman *of shore* acapara el 8% de la matrícula del país en el marco de un proceso reciente e indetenible que pone en serio debate las instituciones universitarias en los países pequeños y con baja capacidad de diversificación de opciones educativas⁵.

2. MASIFICACIÓN, FEMINIZACIÓN Y NUEVO PERFIL ESTUDIANTIL

Mientras que en la década del sesenta la masa estudiantil no alcanzaba al millón de estudiantes, hoy en el inicio del nuevo siglo, la población estudiantil en América Latina se calcula que ha superado los 10 millones de estudiantes, y la región anda cerca del 25% de su tasa de educación superior

Rhonda Chipman-Johnson and Joan Vanderpool, "The evolution, present situation and prospects of higher education in the commonwealth of de Bahamas", IESALC - College of the Bahamas, Bahamas, october 2002.

dentro del respectivo grupo de edad. Tomada una muestra de 5 países en los cuales se dispone de datos del 2000 comparables (Argentina, Venezuela, Paraguay, Cuba y Colombia), se constata que la matrícula en esos países, entre 1994 y el 2000, se incrementó en 68,3% en promedio, y que solo en un caso (Cuba) se redujo. Ello significa un incremento interanual del 9,75%. De extrapolarse estas conclusiones para la región (excluyendo el Caribe), la matrícula alcanzaría actualmente a más de 12 millones de estudiantes. Más allá de la expansión violenta en la década del 70 y 80, el crecimiento de la matrícula se mantiene a una tasa muy superior al incremento poblacional de la región. Tal incremento de la matrícula presiona por un aumento de la diversificación de oportunidades de

estudio por parte los estudiantes, lo cual contribuye a una diversificación de la oferta educativa.

El estudiantado universitario dejó de ser una pequeña elite, para tornarse en un sector normal dentro de nuestras sociedades, y perder su rareza o exclusividad. Así, la condición social de universitario o de estudiante se ha vuelto más accesible, y aun cuando perviven fuertes injusticias en el ingreso, se han multiplicado enormemente las oportunidades de acceso a esta condición.

El movimiento estudiantil en América Latina, hasta la década del sesenta, provenía mayoritariamente de unas pocas universidades públicas que constituían el eje del sistema universitario. Sin embargo, a partir de la década del setenta, las restricciones del gasto público, el deterioro de la calidad en algunas instituciones, la apertura de la educación a nuevas propuestas, y la creación de una diversidad de instituciones universitarias públicas y privadas, fueron reduciendo sustancialmente el nivel de casi exclusividad y monopolio que tenían algunas grandes universidades públicas en América Latina.

Este nuevo escenario prohíbe que hablemos de un movimiento estudiantil propio, sino de muchos movimientos estudiantiles variando por su condición social, étnica, cultural o religiosa, por el tipo de institución en el cual se forman o por la localización geográfica o la cultura organizacional de esta.

Estamos frente a un escenario más marcado por una multiplicidad de movimientos estudiantiles, algunos más corporativos o gremiales, otros más político-culturales, otros más orientados a la defensa de los niveles de calidad de vida o de estilos de vida. Coinciden los estudiantes guerrilleros, con los encapuchados, con los que promueven las reformas y el mejoramiento de la condición de beneficios de los estudiantes, con los preocupados de la vida académica, con los de las libertades de grupos minoritarios o con los niveles de preservación del medio ambiente y el respeto del ecosistema y la diversidad, o simplemente con todos los que quieren mejorar sus condiciones económicas y adquirir un título que les acredita a mejores ingresos en los mercados laborales, que trabajen o no, y sea cual fuere su grupo social, étnico, generacional, religioso o económico.

Uno de los cambios más marcados de la demanda está dado por el crecimiento de la matrícula femenina en la población estudiantil terciaria en la región. Para fines del siglo, la matrícula femenina es superior en casi todos los países y en casi todas las carreras a la matrícula de los hombres, indicando que las viejas banderas que promovían la participación femenina, al menos en este ámbito se alcanzaron, y que el perfil de la demanda estudiantil cambió radicalmente en los últimos años.

En Argentina en 1998 en el total de las universidades nacionales (públicas y privadas) el 58,2% de los estudiantes eran mujeres⁶. En Venezuela para el año 2000 sobre una población de 760.000 estudiantes, 390.500 eran de sexo femenino, representando el 55% de la matrícula⁷. En Paraguay por su parte para el año 2000, existe un ligero predominio de la población femenina que alcanza al 50,3% de la matrícula⁸. Finalmente en Cuba, ha seguido aumentando paulatinamente la participación de la mujer en los estudios universitarios, elevándose de 57% en el año académico 1990-1991, al 61% en el año académico 2000-2001⁹. Solo en Colombia la población estudiantil masculina para el año 2000 supera a la femenina al alcanzar al 51,59% del total.

LAS NUEVAS DEMANDAS SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A. LA EDUCACIÓN PERMANENTE

Una dimensión de las nuevas demandas de educación y capacitación es la creciente importancia de la educación continua por la necesidad de actualización constante de destrezas y habilidades. Desde fines de los 80 se ha venido desarrollando a “nivel planetario un interés creciente en la educación permanente (*life-long education*) entendida como proceso constante de actualización y reentrenamiento, no circunscrito a un período de la vida del hombre y que rebasa los límites espaciales del aula”¹⁰. Para este autor, la revalorización del concepto de educación permanente es quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación desde la segunda mitad del siglo pasado. El enfoque tradicional de estudiar de una vez y por todas para obtener un título o para terminar con la educación de postgrado, antes de iniciar la vida laboral está siendo reemplazado por prácticas de educación a lo largo de la vida. De la idea de la educación como preparación para la

vida, se sucede crecientemente la idea de la educación durante toda la vida¹¹. La capacitación en instituciones especializadas, o incluso en casa a través del Internet, se está convirtiendo en una parte integral de la vida laboral de las personas. Esto significa que en el mediano plazo, la clientela primaria de las universidades ya no es únicamente de jóvenes

¹¹Fernández Lamarra, Norberto; "La educación superior en Argentina", IESALC, Buenos Aires,

agosto 2002, mimeo. ⁷Víctor Morles y otros, "La educación superior en Venezuela", IESALC, Caracas, julio 2002, mimeo. ⁸Rivarola, Domingo, "La educación superior en Paraguay", IESALC, Caracas, septiembre 2002, mimeo. ⁹Elvira Martín y otros, "La educación superior en Cuba", IESALC, La Habana, mayo 2002, mimeo. ¹⁰Carlos Tünnermann, "La educación permanente y su impacto en la educación superior", UNESCO,

Nuevos Documentos sobre la educación superior, mimeo, París, 1998. ¹¹Ídem.

recién graduados de secundaria. Las universidades tienen por ende que organizarse para satisfacer las necesidades de enseñanza y capacitación de una clientela cada vez más diversa: estudiantes que trabajan, estudiantes maduros, estudiantes a medio tiempo, estudiantes durante el día, estudiantes de noche, estudiantes de fin de semana, estudiantes que viajan, personas que trabajan, etcétera. Uno puede esperar un cambio en la composición demográfica de las instituciones de educación superior, en donde la estructura tradicional de una pirámide con una base de estudiantes de pregrado, un grupo pequeño de estudiantes de postgrado y finalmente un grupo más pequeño aún de estudiantes en programas de doctorado, será reemplazado por una pirámide invertida con una minoría de estudiantes de pregrado y más estudiantes de maestrías y doctorados, con una parte creciente de estudiantes matriculados en cursos cortos de educación continua. Ello es también como resultado de la cantidad cada vez mayor de egresados que hoy hay en la región¹².

En el análisis de la educación permanente se distingue entre formación general, que eleva la productividad del trabajador en cualquier empresa y la formación específica que aumenta la productividad únicamente en la ocupación actual. En tal sentido las rentabilidades futuras esperadas, así como los beneficios sociales están vinculados a la empresa específica para la cual se capacita y en la cual se ejercen dichas nuevas habilidades. Tal situación implica una real diferenciación a la hora de analizar las modalidades de financiamiento de dicha educación en relación a la diferenciación de los beneficios esperados, tanto entre la empresa como el trabajador.

El crecimiento de la doble titulación a nivel de pregrado, o sea estudiantes que realizan una segunda carrera universitaria es también una nueva realidad en el panorama universitario a escala mundial, indicando que el proceso de educación permanente no solo remite a los estudios de cuarto nivel, a la formación de nuevas destrezas y habilidades en cursos cortos, sino también a la obtención de formaciones básicas adicionales.

Los datos indican el crecimiento permanente del acceso universitario de mayores de 25 años en todas las sociedades. El estudio de la categoría de la participación en la educación de la población de 30 a 39 años, indica tasas de escolarización que van desde el 2% en México, hasta el 14% en Austria, cuyo indicador es el más alto del mundo¹³.

B.LA RENOVACIÓN PERMANENTE DE LOS CONOCIMIENTOS Y LA NECESIDAD DE HABILIDADES Y DESTREZAS ESPECÍFICAS

En muchas disciplinas el conocimiento enseñado se vuelve obsoleto en pocos años por la aparición de nuevas teorías y desarrollos, o simplemente

¹²Jamil Salmi, "Educación superior: enfrentando los retos del Siglo XXI" www1.worldbank.org/

education/tertiary/¹³Según datos de la OCDE para el 2000 citados por Jesús San Segundo, pág. 309, ob cit.
por la innovación de nuevos procesos productivos. Concomitantemente con ello hay una importancia creciente de búsqueda y obtención de conocimientos e informaciones que permitan acceder a nuevas habilidades. Hoy aprender es más importante que memorizar información específica, y se le otorga primacía a la búsqueda de información y a las habilidades analíticas, de razonamiento y solución de problemas. Como afirma Carlota Pérez, "el vasto y rápido acceso a la información brindado por la informática y las telecomunicaciones hace innecesario el esfuerzo de aprender vastas cantidades de conocimientos de memoria"¹⁴.

Las empresas en esta línea tienden a asumir el entrenamiento permanente de sus empleados a todos los niveles, concibiéndolo como una inversión productiva, lo cual reordena el rol de los

centros de educación superior.

Para Alberto Taquini (h), son los colegios universitarios (variando de nombre en los diversos países del continente) donde se expresa la estructura institucional que permite y promueve esa flexibilidad pedagógica. Para él, los colegios universitarios se caracterizan por la articulación con la comunidad, entendida como administración de las demandas locales de formación profesional, capacitación laboral y promoción social. “En virtud de la permanente renovación, tanto de la tecnología como del mercado laboral, la misma solo puede ser atendida en calidad y pertinencia por instituciones con flexibilidad curricular para la permanente apertura y cierre de ofertas”¹⁵.

El fuerte crecimiento de los colegios universitarios, institutos universitarios, politécnicos, etc, que se definen como instituciones no universitarias está asociado a esa flexibilidad curricular para atender y satisfacer demandas a término y que en general ellos se estructuran con ofertas cortas.

LOS NUEVOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Como resultado de tales cambios nuevos problemas se presentan hoy, junto a otros ya tradicionales, en la educación superior de la región. Entre ellos podemos destacar:

EN EL SECTOR PÚBLICO:

- . • La calidad universitaria está fuertemente puesta en duda a partir de mediciones reales de resultados. La saturación de la matrícula en un contexto de restricción financiera introdujo caída en los niveles en la educación pública.
- . • El acceso a las IES públicas se ha tornado aún más inequitativo con el establecimiento de barreras de ingreso y diversas restricciones al acceso

¹⁴ *Op. cit.*, pág. 52 ¹⁵ Alberto Taquini (h), “La transformación de la educación superior en Argentina: de las nuevas universidades a los colegios universitarios”, Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, 2000.

irrestringido en base a cupos, exámenes o aranceles. Mientras que las capas medias representan el 15% de la población regional, sus hijos son el 45% de la matrícula. Se mantiene aún un fuerte marginamiento en el acceso de la población rural, y en los 9 países de la región en los cuales el porcentaje de población indígena es superior al 10% del total, se constatan bajísimos niveles de ingreso de estos sectores ¹⁶.

- . • El cogobierno y la autonomía han significado una fuerte autarquía, falta de integración con la sociedad y los demandantes de empleo, bajísimos niveles de venta de servicios, y una incapacidad de introducir cambios, por el alto nivel de corporativización, la fuerte tendencia a disponer todos los recursos financieros en gastos salariales y una “urdimbre legislativa” generado al interior de las universidades que establecen sus propias normas ¹⁷.
- . • Fuerte dependencia del presupuesto público, bajo nivel de arancelamiento o de otros ingresos que determinan una alta supeditación a los vaivenes del presupuesto público.
- . • La aparición del sector privado obliga al propio sector público a competir por la captación de estudiantes y por la obtención de recursos financieros a través de la diversificación de las fuentes de ingresos.

EN EL SECTOR PRIVADO:

- . • La expansión de las IES privadas no ha implicado una real diferenciación, sino que ellas ofertan las carreras que requiere el mercado ya que su oferta académica no está dada por la existencia de un soporte de conocimiento investigativo, ya que no producen investigación. Su estructura docente es en general de profesores de tiempo parcial y carecen de una carrera académica.
- . • La expansión de la educación privada se realizó sin control de la calidad y en general ella se expresó en una gran cantidad de situaciones donde se producían profesionales con bajos niveles de calidad.
- . • En las universidades privadas no existe investigación, sino que ellas se orientan exclusivamente a la docencia. La oferta de cursos es resultado de nichos de demanda y no de la existencia de procesos cognitivos internos que se expresan en la creación de conocimientos especializados e innovativos. Los docentes son mayoritariamente de tiempo parcial, y están

asociados al ejercicio profesional y no a la investigación. Apenas unas muy pocas universidades privadas en toda la región tienen programas continuos de investigación.

• En el marco de la búsqueda de una mayor rentabilidad en un contexto de creciente sobresaturación de la oferta en el marco de mercados altamente competitivos, el sector privado tiende al abaratamiento de sus costos de

¹⁶Leonzo Barreno, "La educación superior indígena en Latino América", mimeo, IESALC, mayo 2002. ¹⁷Luken Quintana, "La legislación de educación superior en Venezuela", IESALC, Caracas, 2002.

producción para aumentar la matrícula promoviendo la educación no presencial por ser esta considerablemente más barata que la educación presencial, introduciendo un nuevo esquema de competencia en los mercados internacionales y locales¹⁸. Sin embargo, las altas escalas y costos iniciales de la educación no presencial tornan difícil esta competencia solo pudiendo unas pocas empresas virtualizarse e internacionalizar su proceso educativo.

EN EL CONTEXTO EXTERNO:

• La revolución tecnológica ha producido un cambio en las tecnologías pedagógicas con el desarrollo de las NTIC que introducen la educación virtual, cuya ecuación de costos y productividad permiten una competencia eficiente con las modalidades de educación presencial. Las nuevas modalidades pedagógicas que permiten las NTIC cambian radicalmente el entorno espacial de las instituciones, el rol del docente, el patrón de los presupuestos educativos y los mecanismos de evaluación.

• La globalización económica está promoviendo un creciente proceso de internacionalización de la educación superior vía traslados de estudiantes; concentración de la industria editorial; irrupción de universidades subsidiarias, franquiciadas, virtuales o empresariales. Ello está implicando la aparición de nuevos proveedores de ES, en general extranjeros, en la región y por ende introduciendo, aún muy incipientemente, una nueva competencia entre unidades nacionales y unidades internacionalizadas virtuales.

• El nuevo rol de la información está contribuyendo a la formación de una sociedad del conocimiento basada en redes de acceso de carácter global que al introducir nuevos motores económicos, relocaliza el rol y la función de la educación superior y la investigación; y, por ende, de las universidades.

Así, el contexto externo y el marco interno de la educación superior, ponen a las reformas, cambios, transformaciones, constituyentes o revoluciones (como cada cual pretenda), como eje del accionar de las IES y de las políticas públicas de la región.

La síntesis de ambas variables deja presente nuevos problemas que marcan a las instituciones de educación superior de la región. Entre ellos podemos destacar:

1. La globalización y las nuevas tecnologías están determinando la aparición de nuevos competidores externos a través de modalidades de educación no presenciales de tipo virtual cuyas estructuras de costos son más eficientes que las modalidades presenciales. Además de las estructuras típicamente universitarias, la información en red y el desarrollo de medios globales de comunicación generan nuevos oferentes educacionales.
2. La educación en un contexto global determina una presión muy fuerte sobre los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación y los procedimientos de reconocimiento y homologación, como mecanismo de valorización de las certificaciones en un contexto de alta competencia y proliferación de la oferta de educación terciaria.
3. La diferenciación y segmentación de los institutos de educación superior, se está modelando en un contexto de fusiones, alianzas y asociaciones de las universidades a escala global, regional o nacional, en el marco de un creciente proceso de mercantilización y de internacionalización de la educación superior.
4. Las demandas sobre la educación han adquirido una alta complejidad por el carácter global de la educación, por la amplia diferenciación de las especializaciones, por la

renovación de los conocimientos permanentemente y por la continua necesidad de adquirir nuevas habilidades por parte de las personas en contextos de mercados laborales cambiantes y flexibles.

¹⁸ Octavio Henao Álvarez, “La enseñanza virtual en la educación superior”, ICFES, Bogotá, agosto 2002.

Los cambios tecnológicos, la globalización económica y las transformaciones sociales están determinando crecientemente nuevas demandas sobre la educación superior. Es el nuevo sistema tecnológico y las nuevas realidades sociales en un contexto global, lo que determina los nuevos requerimientos de formación sobre los procesos educativos terciarios como resultado que las ventajas comparativas se derivan cada vez del conocimiento aplicado y cada vez menos de los recursos naturales o de la fuerza de trabajo; que los marcos de la formación de las especializaciones son globales; y que los demandantes de capacitaciones son cada vez más diversos y requieren destrezas y habilidades específicas y renovadas permanentemente.

Hoy, el crecimiento económico es más un proceso de acumulación de conocimiento que de acumulación de capital, tierra o trabajo ya que los insumos factoriales no determinan el nivel de la acumulación productiva.

En este contexto, las sociedades del conocimiento, derivadas de la habilidad de diseñar y ofrecer distintos productos y servicios con las nuevas tecnologías, se están convirtiendo en una fuerza impulsora más poderosa que las tradicionales economías de escala.

El nuevo contexto institucional de la región –masificación de la matrícula, expansión del sector privado, sistemas nacionales y sistemas externos de aseguramiento de la calidad, diferenciación institucional y nuevos proveedores externos– está produciendo el pasaje de la economía de la educación superior desde una lógica basada en la oferta, a una lógica económica basada en la demanda. Crecientemente son los consumidores los que tienen la decisión final respecto a la institución terciaria en la cual continúan sus estudios. La demanda parece tornarse la variable determinante en los mercados de la educación superior.

Los cambios están sentando las bases de un nuevo escenario de la educación superior basado ahora crecientemente en una economía de demanda cuyas determinaciones son diferentes a las tradicionales modalidades históricas y que implicarán creciente y permanentemente nuevas transformaciones. Son estas nuevas demandas las que están promoviendo las nuevas reformas al interior del sistema terciario en el continente. Nos referimos no solamente a las demandas estudiantiles de educación superior, sino a las demandas sociales, tema mucho más amplio ya que incluye otras variables económicas y sociales. Mientras que la demanda estudiantil en educación superior se refiere a las preferencias vocacionales explícitas de los aspirantes a ingresar a ese sistema, las demandas generales refieren a un marco más amplio que incluye la economía, la tecnología y otros aspectos sociales adicionales.

Como resultado de los cambios referidos, se están produciendo nuevas demandas sobre la educación superior, entre las cuales podemos destacar.

1. 1. La educación permanente en un contexto de fuerte desempleo estructural y de flexibilidad de los mercados laborales.
2. 2. Renovación permanente de los conocimientos y la necesidad de conocimientos específicos que promueven formación en habilidades y destrezas específicas.
3. 3. Diferenciación de especializaciones como resultado de la masificación de la matrícula estudiantil y la búsqueda individual de nichos de empleo.

Estas últimas demandas están configurando una nueva fase de la enseñanza asociada a las nuevas tecnologías de comunicación e información y a la globalización económica y social.

La educación superior ha respondido históricamente en la región a las nuevas demandas de capacitación y formación, pero en el marco de los nuevos procesos, las demandas se están transformando sustancialmente.

No solo desde el lado de los estudiantes se están produciendo cambios como resultado de modificaciones en sus perfiles sociales, de género, de edades, de educación, sino que además desde

el lado de las empresas y la sociedad que requieren nuevos profesionales también se están requiriendo nuevas habilidades y destrezas, y por ende nuevos roles de las instituciones de educación superior.

Es esta confluencia de demandas que englobamos para el título de las nuevas demandas sobre la educación superior, el eje de las transformaciones que se promueven desde los gobiernos y desde las propias universidades.

LOS MODELOS DE COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR

El consumo es un proceso complejo en el que los deseos se convierten en demanda y en actos socialmente regulados¹⁹. El consumidor sigue pautas y

¹⁹ Néstor García Canclini, "Consumidores y ciudadanos. Conflictos culturales en la globalización", Grijalbo, México, 1995.

comportamientos estables, y las diversas escuelas de pensamiento que han analizado sus acciones clasifican dichas pautas bajo los siguientes paradigmas²⁰.

A. MODELO PAULOVIANO

Se basa en que los consumidores reaccionan en base a reflejos condicionados los cuales son resultado de un proceso consciente de enseñanza y adiestramiento, en el que desempeña un rol preponderante la publicidad.

B. MODELO PSICOANALÍTICO FREUDIANO

Se basa en la existencia del "ello", del "yo" y del "superyo" como determinantes de los actos de las personas a efectos de la realización de sus consumos. El "ello" es la parte animal, en tanto que el "yo" y el "superyo" es el ámbito social que restringen la acción de liberar el "ello" que es lo más íntimo y profundo de los hombres. El "ello" es lo más libre, en tanto que el "yo" es el control educacional, la familia, el control al impulso animal. El "superyo" es la razón, la lógica, el modo colectivo.

C. MODELO SOCIOLÓGICO WEBERIANO

Se basa en la teoría de los grupos de influencia, y que determina que la demanda está condicionada por el consumo cultural de los grupos de influencia en los cuales está inserto el consumidor específico. Es el grupo, la raza, la clase o el género, en el cual está inserto el individuo el determinante en términos de influencias a la hora de la selección de las decisiones del consumo individual.

D. MODELO ECONÓMICO MASHALIANO

Se basa en la teoría de la maximización de utilidades que establece que los consumidores se orientarán a consumir aquellos productos que les permitan maximizar sus utilidades o placer. El hombre es un "homo economicus" y sus decisiones de consumo se basan en la búsqueda de su beneficio, en su utilidad. La medición por su parte estará dada por la utilidad marginal, por la significación y el beneficio que tiene, hoy o mañana, el consumo de una unidad adicional para los respectivos consumidores.

E. MODELO DE JERARQUÍA DE NECESIDADES

La llamada "pirámide de Maslow" se basa en la existencia de un nivel de jerarquía de necesidades que es el que determina las acciones de los consu

²⁰ Claudio Rama, "El capital cultural en la era de la globalización digital", ARCA editorial, Montevideo, 2000.

midores. Este modelo de jerarquía de necesidades se basa en una graduación de las aspiraciones de tipo jerárquico con los siguientes escalones desde las más simples a las más complejas.

1. *Aspiración fisiológica*

Es la necesidad de los individuos de sed, comida y sexo. Se las define como las necesidades básicas y las primeras que deben ser satisfechas. Solo después de haber sido logradas estas aspiraciones es que el individuo puede atender sus otras necesidades, las cuales pasan a definirse como secundarias.

2. *Aspiración de seguridad*

Las personas requieren que ellas, sus entornos personales y sus bienes estén resguardados y protegidos de los peligros de pérdida o de deterioro. Los individuos se orientan hacia consumos que

les provean y reafirmen su seguridad.

3. *Aspiración afectiva*

Los individuos requieren afectos y actúan en función de su obtención. La gente quiere que la quieran.

4. *Aspiración de estima*

El deseo del individuo es ser querido por la sociedad. No se busca solo el cariño personal, sino que se desea la estima de toda la sociedad. Se busca un reconocimiento colectivo

5. *Aspiración de autorrealización*

Los individuos necesitan realizarse personalmente. Hacen las cosas porque quieren y adquieren productos que les refuercen su autoestima. La educación puede ser analizada como la búsqueda de la autorrealización.

BASES TEÓRICAS DEL CONCEPTO DE DEMANDA DESDE LA PERSPECTIVA ECONÓMICA

El concepto de demanda de educación superior en líneas generales coincide con la demanda de cualquier bien, propio del análisis económico convencional. En este sentido se acepta que la demanda es la expresión de “la existencia de individuos que se encuentran al margen de la toma de decisiones y que no son completamente neutrales a las variaciones en el precio de las matrículas universitarias, en la renta per cápita, ni en los niveles salariales del mercado laboral”²¹. Sin embargo, las diversas complejidades que tiene la educación y el rol de esta en los ingresos de los consumidores, así como en otros determinantes de su relación social, le configuran una especificidad a los mercados educativos tales que modifican las reglas básicas de la demanda y de la propia oferta.

No son solamente las especificidades como inversión o como consumo lo que implicará las especificidades del mercado de la educación, sino que la injerencia del Estado como productor, el conjunto de regulaciones sociales y de regimentaciones, determina que nos encontremos frente a un mercado que al ser altamente regulado y regimentado, confronta una dinámica donde la racionalidad económica funciona en los bordes y bajo las determinaciones de la racionalidad estatal. Estamos frente a un mercado de competencia imperfecta como resultado del rol del Estado tanto como productor directo, como regulador administrativo

Tal vez sea este el mercado de bienes y servicios que tiene más injerencias de una racionalidad administrativa, aun a pesar de estar la economía mundial pasando por un fuerte proceso de desregulación, de privatización y de incremento de las áreas de acción de la iniciativa privada.

La determinación de la demanda de los bienes y servicios educativos tiene una multiplicidad de variables como resultado de la diversidad de comportamientos humanos. Sin embargo, más allá de las especificidades de los comportamientos humanos como agentes económicos, las diversas teorías económicas han conceptualizado diversos modelos de demanda. Diversos modelos se han desarrollado para realizar una tipología conceptual desde el lado de la economía:

MODELOS DE DETERMINACIÓN DE LA DEMANDA CON BASE ECONÓMICA

1. LA DEMANDA DE EDUCACIÓN COMO DEMANDA DE CONSUMO

El primer marco teórico define que los individuos pueden demandar educación como un bien de consumo, en el cual sus acciones estarán dadas por la utilidad que le reporta el consumo de los servicios educativos en términos de su satisfacción personal. En este caso la educación se caracteriza por ser un bien de consumo y la función de la demanda no se diferencia sustancialmente de otro bien de consumo, en términos de que está sujeta y acotada a los precios de los otros bienes competitivos, a los ingresos presentes y futuros de los consumidores, a sus ingresos y a sus expectativas.

²¹ María de Jesús Freire y Gersán Joseph, “La demanda de educación superior en Panamá de 1980 a 1993, una aproximación cuantitativa”, mimeo, www.cesu.unam.mx

La determinación de las acciones del consumidor meramente como tal, lo hacen a este sujeto a las determinaciones que le imponen sus gustos y preferencias. Sin embargo, existe una diversidad de ofertas educativas, que han determinado la inexistencia de un precio único. Ello más allá de las teorías de Marshall respecto a las múltiples determinaciones e influencias de los precios. No existe un solo mercado de la educación superior ni una sola demanda, sino que en el marco de una

diversificación y diferenciación de las estructuras educativas y de la existencia de una jerarquización de los niveles de ingreso, se puede reafirmar la existencia de distintos niveles de demanda educativa en función de rangos de ingresos y niveles diferenciados de calidad de las ofertas educativas.

Así, el consumidor se enfrenta a diversas curvas de oferta con diferenciados niveles de calidad y selecciona, en función de sus ingresos, ahorros, costos de oportunidad y expectativas de ingresos futuros, colocarse en un punto de equilibrio específico, correspondiente a las diversas curvas de oferta de los distintos tipos de relación calidad-precios de las instituciones de educación superior.

Cada curva de oferta se corresponde a una universidad o rango de instituciones distintas, y se ajusta a su vez a las distintas curvas de demanda, dadas por los diversos niveles de ingresos. Tal realidad presiona a una concepción donde el nivel de la calidad educativa está dado por la propia demanda, o sea por los niveles de selección de los consumidores de la educación de la relación precio-calidad.

2. LA DEMANDA DE EDUCACIÓN COMO DEMANDA DE INVERSIÓN

En el marco de la teoría del capital humano, la determinación de la demanda de educación estará dada en función de los rendimientos, básicamente económicos, que proporciona a mediano y largo plazo dicha inversión. En este caso, la educación funje como un bien de inversión.

Los ingresos inciden sobre la determinación de la función de la demanda. Entre ellos, tanto los ingresos pasados, presentes y futuros. Los ingresos pasados –cuando se han transformado en ahorros– en el marco del esquema conceptual de la teoría del capital humano, donde la demanda de educación es una opción de inversión, implica la transformación del ahorro, o del ingreso anterior no consumido, y por ende consolidado como capital monetario, en capital humano personal. El inversor en educación está realizando una inversión y una decisión económica, al invertir un stock de capital resultado de un ahorro, en rentas monetarias futuras mediante mejores ingresos salariales como resultado del incremento de su capital humano. Tal decisión, como inversión, estará dada, como toda acción de inversión, en función de las expectativas de rentabilidad futura y en función de la rentabilidad del mínimo riesgo, o sea de la rentabilidad de los bonos americanos o de los salarios mínimos que cumplen el mismo rol de marcados.

Las teorías de la inversión financiera, o sea aquellas referidas a la minimización de los riesgos presentes y futuros y la obtención de la mayor rentabilidad respecto a la inversión, se basan en los mínimos de rentabilidad de las inversiones. Sobre estas restricciones o determinantes se articulan las teorías de diversificación de las carteras. El mínimo nivel de riesgo de toda inversión, está dada por los depósitos realizados a partir de la estabilidad y características de la economía americana y de sus bonos. El precio de estos y sus expectativas de rentas futuras determinan el nivel de riesgo cero, y por ende la plataforma sobre la cual se elevan las oportunidades de inversión y los incentivos a la toma de decisión de los agentes. El individuo al seleccionar una opción de inversión en educación tomará su decisión de inversión en función de las rentabilidades futuras que obtenga en la educación respecto a la inversión de los recursos que invierte, o de los costos de oportunidad por el sacrificio de su tiempo, y de la rentabilidad de las otras decisiones de inversión, en función de un análisis comparativo en relación a las oportunidades de inversión de sus inversiones en educación. En el marco salarial, más allá de los mercados laborales y el desempleo, el salario mínimo cumple el nivel de riesgo cero, en tanto en general se asocia con la educación obligatoria.

La teoría del capital humano es una teoría de la educación que pone énfasis en los aspectos de inversión que se asocian a ella. Esta teoría está basada en un perfil de la demanda tradicional, en tanto supone que los individuos tienen incentivos para concentrar las inversiones en capital humano (educación, formación continua, formación en el empleo) en los primeros años de su vida. Los trabajadores de más edad tienen menos incentivos para estudiar que los jóvenes, en primer lugar porque su coste de oportunidad (ingresos que dejan de percibir) es más elevado, y en segundo lugar porque el período durante el cual obtendrán ingresos más altos, a consecuencia de su inversión, es más reducido por sus propias expectativas de vida²².

En consecuencia, la teoría del capital humano explicará la demanda de educación de las

generaciones jóvenes, pero no logrará explicar completamente la demanda de la educación permanente.

3. LA DEMANDA DE EDUCACIÓN COMO DEMANDA DE CERTIFICACIONES

La escuela llamada credencialista, determina que no son los años de escolarización *per se* el elemento responsable de la demanda de educación, sino más bien las credenciales educativas a las que tales años dan lugar²³. Para los credencialistas, en el mercado de trabajo existe entre los individuos una cada vez mayor competencia por los puestos de trabajo, y estos tienen características definidas que constituyen los requisitos de su obten

²³ M. Jesús San Segundo, "Economía de la educación", Editorial Síntesis Educación, Madrid, s/f, 317 p. ²³ José Luis Moreno Becerra, "Economía de la educación", Ediciones Pirámide, Madrid, 1998.

ción en término de calificaciones y destrezas. En tal sentido, desde esta perspectiva teórica, las empresas, gracias a las titulaciones y los expedientes académicos pueden estimar y medir anticipadamente la capacidad productiva de las personas a través de la información o señalización de dichos títulos y demás documentos²⁴. Ello por cuanto los títulos permiten a los empleados ahorrar costos de selección en el momento de la primera contratación.

Esta escuela teórica –si bien se asocia conceptualmente en sus derivaciones a la teoría del capital humano en términos de relacionar la educación con la renta futura asociada a la productividad–, sin embargo enfoca su centro no en la educación misma, sino en la titulación. Ello al conferirle a los mercados laborales del primer empleo, sobre todo el requerimiento de habilidades, conocimientos y destrezas asociadas, y expresadas en la certificación.

4. LAS TEORÍAS DE LA DEMANDA ASOCIADAS A LA ESTRUCTURA DE CLASE

Para los economistas llamados radicales, la educación más que proporcionar la igualdad de las oportunidades de los individuos, sirve de vehículo de transmisión de la clase y el estatus social de una generación a otra. Esta concepción desarrollada en los sesenta y setenta expresa una visión alternativa de la educación en la economía de mercado²⁵. Según este esquema conceptual, aunque se observe una relación entre las inversiones educativas y la renta obtenida en el mercado, no existe una relación importante de causalidad entre esas dos variables. Para esta escuela, el sistema educativo está al servicio del sistema productivo y explican cómo la educación está siendo utilizada como disfraz que disimula y legitima la reproducción social de las clases económicas dirigentes²⁶. Los datos de Argentina y Uruguay en la década del sesenta en el cual se masificó la matrícula universitaria y se incrementó sustancialmente la tasa de graduados universitarios, en el marco de un contexto en el cual la movilidad social fue nula, parecen reafirmar que la educación permitió a los sectores sociales mantener los niveles de estatus e ingresos de su núcleo familiar.

5. LA DEMANDA DE EDUCACIÓN COMO UNA OPCIÓN DEL PORTAFOLIO DE INVERSIÓN

La demanda por educación superior, tanto como inversión como consumo, es una de las opciones del portafolio de las opciones de vida de las personas como mecanismo para incrementar sus ingresos o el valor de sus activos. Ello en el marco de la educación postobligatoria. Es solo a partir de allí que las personas, en tanto agentes racionales, toman decisiones que son

²⁴ *Op. cit.*, pág. 45.

²⁵ Jesús San Segundo, *op. cit.*

²⁶ José Luis Moreno, *op. cit.*, pag 48.

tanto inversiones de vida, como inversiones económicas, en tanto implican costos de oportunidad y beneficios futuros esperados como una decisión de inversión en el marco de diversas opciones que por ende representan un portafolio de opciones. Toman decisiones de inversión educativas al terminar los estudios obligatorios y cuando es legal el trabajo al terminar la adolescencia. Es claro entonces que será un análisis comparativo el que influenciará la decisión de estudio o de trabajo, el cual variará según el género, los ahorros familiares, el grupo social, el género, etc.

En el marco de la teoría del capital humano, la educación implica dotar de un capital a las personas, el cual a su vez tiene determinadas rentabilidades en los mercados laborales al permitir niveles de productividad superiores, y por lo tanto, al estar determinados los salarios por las productividades, ello implicará remuneraciones salariales o de ingresos de trabajo superiores. La

gente toma entonces decisiones racionales en función de los costos de oportunidad que tiene la educación (costo de la educación y materiales asociados y el costo de los ingresos que se deja de percibir por dedicarse a la educación), y por el otro lado, los ingresos futuros generados y el tiempo de dichos ingresos. La variable del tiempo de vida incidirá en la educación permanente al establecer los años de ingresos futuros en el cálculo de la actualización de dichos ingresos.

La diferencia hombre-mujer que se constata en la feminización de la matrícula estudiantil puede estar asociada al costo de oportunidad del sacrificio de no trabajar ya que los mercados laborales de baja capacitación son más propensos al empleo masculino, como también a la longevidad de las mujeres que les permitiría una mayor rentabilidad de las inversiones educativas.

LA FUNCIÓN DE LA DEMANDA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE BASE ECONÓMICA

Podemos sintetizar entonces que la función de la demanda de educación superior viene condicionada por las diversas variables:

1. 1. Precio de los servicios educativos y de los bienes a ellos asociados.
2. 2. Ingreso del cual disponen los diversos consumidores
3. 3. Estratificación de los niveles de ingresos y ofertas
4. 4. Monto de los ahorros acumulados de que disponen los consumidores
5. 5. Rentabilidades esperadas en los diversos mercados de inversión
6. 6. Tiempo que puede esperar el cliente a un incremento a sus ingresos futuros
7. 7. Costo de oportunidad del tiempo dado por los niveles de remuneración de los mercados laborales en función de los diversos stocks de capitales humanos absorbidos, y los niveles de empleo del mercado para dicha capacitación pre estudios.
8. 8. Preferencias de quién o quiénes toman la decisión
9. 9. Expectativas sobre los ingresos, la riqueza y los precios del futuro
10. 10. Rentabilidad esperada del título o certificado educativo seleccionado.
11. 11. Aversión a la incertidumbre tiempo-precio de la educación
12. 12. Nivel de información respecto a los mercados del conocimiento
13. 13. Rentabilidades presentes de las diversas certificaciones
14. 14. Niveles de inserción en los mercados laborales de profesionales de los entornos de los estudiantes potenciales

Las expectativas respecto al comportamiento futuro no remiten solo al precio del servicio y la capacidad de poder cubrir dichos costos durante el tiempo de duración, sino básicamente sobre las expectativas de beneficios futuros que la inversión en educación signifique para el decisor y las demás variables que hemos referido.

D=será una función de las diversas variables arriba referidas. Así, la demanda educativa está dada por una función donde

p: precios

I: ingreso

.S: ahorros

.g. preferencias de estudios

e: expectativas

i: información sobre los mercados

.a: aversión al riesgo y a la incertidumbre

.d. disposición al sacrificio de costos de oportunidad y tiempo

r: rentabilidades diferenciadas de las diversas certificaciones

o: opciones de inversión para el decisor

OTRAS TEORÍAS DE LA DEMANDA

Las nuevas teorías introducen los elementos de irracionalidad en las decisiones del consumidor.

Al psicólogo Daniel Kahneman le fue conferido el Premio Nobel de Economía del año 2002, por sus trabajos como precursor de la incorporación de elementos de psicología cognitiva en el análisis del comportamiento económico. Sus trabajos han demostrado empíricamente que el comportamiento humano en situaciones de incertidumbre difiere sistemáticamente de los supuestos de racionalidad ilimitada en que se basa la teoría económica tradicional. En particular, la toma de decisiones en situaciones complejas no siempre se ajusta a los principios de racionalidad provenientes de la teoría de la probabilidad y se basa más bien en reglas simplificadas o “atajos” analíticos. Por ejemplo, los seres humanos tendemos a sobreestimar la exactitud de las inferencias que extraemos de un número reducido de eventos, ignorando la tendencia a la alta varianza en muestras pequeñas. Por otro parte, tendemos a tomar decisiones diferentes –en situaciones lógicamente idénticas– dependiendo del marco de referencia que usemos. El aporte de Kahneman ha revolucionado el análisis económico en la última década y sus implicaciones fundamentales están aún por verse²⁷.

Las nuevas teorías sobre el valor de la información y su acceso desigual en función de los costos, se expresan en una muy diversa información respecto a las rentabilidades esperadas de la educación futura. Los consumidores, usuarios o estudiantes, no tienen absoluta información respecto a las perspectivas futuras de rentabilidad de la demanda de educación por tipo de credencial, con lo cual tienden a reforzar las carreras profesionales que en el pasado generaron niveles de rentas superiores. Esta ausencia y desigualdad de información torna irracionales las selecciones de estudios, sobresatura las profesiones tradicionales deteriorando más fuertemente las remuneraciones allí e incentiva tanto un desempleo profesional en algunas profesiones como una ausencia en otras.

Las teorías sobre la aversión al riesgo, en contextos de incertidumbre futura, le dan adicionalmente una especificidad y una amplia subjetividad a las decisiones de los compradores de educación, reafirmando el carácter imperfecto del mercado. La educación es una compra a crédito, pero que recién después de un tiempo predeterminado permitirá recibir los beneficios. Funje como una inversión en capital humano cuyo beneficio está corrido en el tiempo, no es seguro ya que está sujeto a la incertidumbres al ser un hecho futuro, y cuyo nivel de inversión no garantiza ningún monopolio, sino que está sujeto a las reglas de la competencia. Este escenario establecerá decisiones altamente diferenciadas según el nivel de aversión al riesgo de las personas.

Las personas tienden a cambiar sus decisiones asociado a los diversos criterios que hemos referido como consumidores sujetos a una alta volatilidad de sus acciones. El cambio de carreras, o el abandono, más allá de los aspectos derivados del costo de la educación (costo directo más costo de oportunidad) o de las cambiantes expectativas futuras, está muchas veces asociado a esa variabilidad característica a las personas que no siempre actúan como agentes racionales.

²⁷“La psicología gana el Nobel de Economía”, Revista SIC; Caracas, pág. 409, N° 648, octubre 2002.

UNIVERSIDAD Y GOBERNABILIDAD DEMOCRÁTICA

RAFAEL TORIBIO*

INTRODUCCIÓN

La universidad es una institución que por su propia naturaleza está orientada, fundamentalmente, hacia el entorno, hacia el exterior de sus muros, aunque una gran parte de sus actividades las realice en su interior. Todas sus funciones, tanto las tradicionales como las incorporadas en los tiempos contemporáneos, están dirigidas, o deben estarlo, a la sociedad en sentido general, o a sectores particulares de ella. A fin de cuentas el quehacer de las universidades no es otra cosa que respuestas a demandas formuladas, de alguna manera, desde la sociedad, a consecuencia de los desafíos que debe enfrentar en distintas etapas de su desarrollo. La docencia, la investigación, la extensión, ser conciencia crítica, elaborar diagnósticos y formular propuestas, no tienen otro destinatario que el sector externo, que en estos tiempos de globalización no solo es el nacional, sino que abarca por igual al internacional. Funciones que pudieran entenderse como realizadas y agotadas en el propio interior de la universidad, como la docencia, por ejemplo, no tienen una verdadera justificación si no se asumen como una contribución al desarrollo de la sociedad, a través de la formación de recursos humanos con la calidad y pertinencia debidas. La investigación, por igual, solo tiene como razón de ser el conocimiento de la realidad en tanto posibilita la búsqueda de alternativas de soluciones a problemas, contribuyendo de esta manera al bienestar de las personas. La extensión, por su parte, es, por naturaleza, presencia de la universidad más allá de sus muros.

Conforme a lo indicado, la universidad latinoamericana mantuvo, en unos períodos más que en otros, una presencia y participación destacadas en

* Ex Rector Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana (INTEC). Actual Director del Centro para la Gobernabilidad Democrática del INTEC

los procesos sociales y políticos que se desarrollaban fuera de sus muros. Sin embargo, en los últimos años se ha producido, por diversas circunstancias, un cierto repliegue hacia modalidades en el desempeño de sus funciones que la concentran en su interior, alejándola de su involucramiento en los asuntos de interés público. Una buena parte de las universidades de América Latina, aunque atienden a las demandas tradicionales, y a nuevas que se les formulan, prefieren hacerlo desde modalidades estrictamente académicas. Otras, simplemente, han decidido no asumir estas últimas.

En los momentos actuales, en los que superada la fase de transición, la democracia se encuentra en la etapa de su consolidación¹, desafíos fundamentales que deben ser enfrentados para que este régimen de organización política y de convivencia ciudadana supere sus limitaciones y pueda asegurar la estabilidad política, el bienestar de los ciudadanos y la participación responsable de estos en los asuntos que les conciernen. Por la importancia que tiene para todo el sistema político, y para la democracia en particular, fortalecer la gobernabilidad democrática se ha convertido en uno de los grandes desafíos de la democracia en los actuales momentos, y la universidad, antes presente en los grandes problemas del desarrollo social y político de nuestros países, no puede estar ausente de un tema de tanta significación. Con la gobernabilidad se juega el futuro de la democracia y la

estabilidad social y política que permite a la universidad cumplir sus funciones.

EN LO ACADÉMICO, CON RENUNCIA EN LO SOCIAL

Tal como lo señala Brunner², la participación de la universidad en los asuntos de interés público fue destacada, hasta las últimas dos décadas del siglo pasado. La universidad se hizo presente, incluso, en la creación misma de los Estados independientes de nuestra región. Lograda la independencia, la participación de la universidad fue aún mayor porque debió colaborar, de manera institucional o a través de sus autoridades y profesores, en la construcción de cada Estado, junto a las demás fuerzas del país. El momento cumbre de este involucramiento en los asuntos públicos se materializó en el Manifiesto de Córdoba: la universidad asume responsabilidades sociales y políticas, y se organiza internamente para poder desempeñarlas eficiente-mente. La participación de la universidad en los asuntos públicos adquiere connotaciones protagónicas en las décadas de los 60 y 70 del siglo pasado cuando se convierte en agente de transformación revolucionaria de las con

¹Para mayor ampliación ver a Garretón, Manuel Antonio, en el artículo Sociedad Civil en América Latina: Representación de intereses y gobernabilidad, aparecido en "Situación actual y nuevas

cuestiones de la democratización en América Latina", Hengsternberg, Peter/Kohut, Karl/Maihold, Gunther (Editores. Venezuela, NUEVA SOCIEDAD, 1999 ²Para una ampliación sobre este tema, ver Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación

superior en América Latina (2002).

diciones imperantes. Esta postura le hizo blanco del autoritarismo que, mediante una exitosa estrategia, logró hacer que sus preocupaciones y sus acciones se concentraran en lo estrictamente académico sin que desbordaran el ámbito de su campus. Como parte de esta estrategia, algunas universidades perdieron su autonomía y la mayoría su capacidad de incidencia, por lo menos como lo venían haciendo, en la problemática nacional.

La década perdida de los 80 representó para la universidad latinoamericana la profundización del repliegue hacia los asuntos estrictamente académicos e internos, renunciando a la participación en los asuntos sociales y políticos. Tiene que optar por concentrarse en la supervivencia económica, en razón de que las dificultades económicas habían determinado la reducción drástica de los recursos económicos destinados al financiamiento de la educación superior y de las universidades. En las dos últimas décadas del siglo XX el absentismo de la universidad de los desafíos que se les presentan a la sociedad se acrecienta, esta vez porque no tiene respuesta a los profundos y extensos cambios que se han producido a consecuencia de la globalización y las transformaciones profundas en la ciencia, la tecnología y la cultura. Con dificultades para encontrar su misión en este nuevo contexto, las universidades latinoamericanas se encuentran, unas recordando el pasado, y otras, la mayoría, sin una visión clara del futuro. En vez de preocuparse por la transformación de la realidad, una gran parte de nuestras universidades lo que intentan ahora es adecuarse a ella.

La necesidad de recursos económicos para la supervivencia hizo que los mayores esfuerzos de las universidades se concentraran en la satisfacción de las demandas provenientes del mercado, por la rentabilidad que representaban. Había que realizar lo que el mercado estaba dispuesto a pagar; otras iniciativas, por muy valiosas que fueran, tenían que ser acometidas con reservas, o pospuestas hasta que apareciera algún excedente, o alguna fuente externa que asumiera su financiamiento. Al final se impuso lo que se ha llamado una especie de "capitalismo académico" por la atención preferente a las demandas del mercado y por lo que sea rentable, solo desde el punto de vista económico. Lamentablemente se olvidó que el mercado manifiesta las demandas inmediatas de la población, no las latentes y necesarias a largo plazo para el país, que pueden no tener rentabilidad económica inmediata, pero sí social, e inclusive económica, a mediano o largo plazo. Esto supuso, de hecho, la pérdida o disminución del compromiso social de muchas universidades, y la renuncia a los diagnósticos y a las propuestas. Cuando en la universidad se decide solo hacer lo que es conveniente por la rentabilidad económica que representa, entonces deja de hacerse lo que es necesario para beneficio de la sociedad en general, con una visión de largo alcance.

Hay que recordar, porque es parte de la historia reciente, que algunas universidades, después de

la “década perdida” de los 80, y quizás por su aceptación del “capitalismo académico”, asumieron la defensa de las reformas estructurales formuladas por el llamado consenso de Washington, para salir de la crisis. Puestas en ejecución, y evidenciar los resultados logrados que las reformas económicas y financieras tenían que ser completadas con otras de naturaleza político-institucional, las reformas de la segunda generación abordan entonces los cambios que deben realizarse en las instituciones sociales y políticas. Y la participación de las universidades en estas reformas es tan importante o más que en las anteriores. Ahora se trata de que el Estado sea más eficiente y se concentre en sus funciones esenciales, que los distintos actores, públicos y privados, actúen con la transparencia requerida y que la democracia se justifique por la eficiencia de sus instituciones y por ser más participativa, motivando y posibilitando el involucramiento de la sociedad civil en los asuntos de interés público.

Por otro lado, muchas de nuestras universidades olvidaron que los cambios ocurridos en el ámbito internacional y nacional formulan demandas académicas, pero también sociales y políticas. Los nuevos tiempos exigen mayor cobertura, calidad y pertinencia en la educación superior; más formación que información; flexibilidad curricular y ampliación de metodologías no presenciales; atención institucionalizada a la educación continuada y a los estudios de postgrado, entre otros. Pero las exigencias de los nuevos tiempos están demandando una democracia más participativa; visión a largo plazo que trascienda un período de gobierno; visualización de escenarios; un rostro humano que transforme el crecimiento en desarrollo económico; ampliación de la ciudadanía; formación democrática para vivir en democracia. Y en todos estos desafíos la universidad puede y debe estar presente sin renunciar a su condición de institución de educación superior ni al desempeño de sus funciones académicas. La sociedad necesita de este acompañamiento y la universidad no debe rehuir esta responsabilidad.

¿UNIVERSIDAD PARA QUÉ?

En los momentos en que terminaba la “época perdida” en materia económica para América Latina, pero que en lo político fue de la recuperación de la democracia, y cuando se hacían esfuerzos en cada uno de nuestros países por consolidar la institucionalidad democrática y lograr un mayor bienestar para los ciudadanos, el ex Director General de la UNESCO, Dr. Federico Mayor Zaragoza, al inaugurar la Reunión Internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la Educación Superior (Caracas, 1991), formula esta pregunta, ¿universidad y educación superior para qué? Su pregunta reclamaba una respuesta que se correspondiera con la responsabilidad que es propia de la universidad, y de la educación superior, cuando en una situación determinada se impone como objetivo estratégico de un país la construcción de un nuevo futuro desde un presente adverso, aprovechando las oportunidades que brindan los cambios ocurridos en el contexto exterior, pero basado en un Estado de Derecho, el fortalecimiento de la democracia, y un desarrollo económico y social cimentado en la justicia y la equidad.

En la respuesta a la interrogante que él mismo se formula, el Dr. Mayor Zaragoza recupera de la mejor tradición universitaria los que han sido compromisos permanentes de la universidad con la realidad social donde se desarrolla. Y a la pregunta de ¿universidad para qué?, Se contesta de esta manera: universidad para identificar y abordar los grandes problemas nacionales; universidad para forjar actitudes de comprensión y tolerancia; universidad vigía, capaz de anticiparse; universidad de nuevos contenidos para la ciudadanía genuina, participativa; universidad para la reducción de asimetrías económicas y sociales inaceptables; universidad para el fortalecimiento de la libertad, de la dignidad y de la democracia.

Y en los momentos actuales de América Latina, caracterizados por la agudización de problemas antiguos y la aparición de nuevos desafíos por la globalización, la apertura de los mercados y la competitividad internacional, donde la falta de equidad social en vez de disminuir aumenta, y la democracia tiene que justificarse, se necesita, de manera imperiosa, que la universidad recupere su compromiso con el desarrollo de la sociedad y de las personas. Que no se quede al interior de sus muros, sino que salga a involucrarse en el perfeccionamiento del presente y la construcción del futuro, participando en alianza estratégica con otros actores; asumir la investigación para conocer la

realidad y formular propuestas superadoras; ser lugar de encuentro para el análisis y el debate; señalar caminos; no adoptar silencios cómplices; defender principios y valores relacionados con la dignidad del país y de las personas. En fin, una universidad comprometida con su tiempo y con sus desafíos. No se trata de reivindicar protagonismos mal interpretados y peor asumidos ni tampoco emular renunciadas injustificables; lo que se reclama es, simplemente, la renovación de un compromiso histórico de que el quehacer de la universidad no puede estar de espaldas a los problemas y desafíos de su sociedad, sino inmerso en ellos, en la búsqueda de conocimientos para llegar a alternativas de soluciones.

GOBERNABILIDAD DEMOCRÁTICA: UN COMPROMISO INELUDIBLE

Recuperada la democracia, y habiendo superado la primera fase de la transición de regímenes autoritarios a otros en que prevalecieron la legalidad y la legitimidad, ahora nos encontramos en la fase de su consolidación, en los esfuerzos por perfeccionarla, por hacerla de mayor calidad. Pese a las dificultades, estructurales y coyunturales, que representa la transición de un régimen basado en el autoritarismo, sea de corte civil o militar, a uno de carácter democrático, en América Latina ha sido más exitoso recuperar la democracia que hacerla real y eficiente, tanto como forma de organización y funcionamiento del Estado, como una manera particular de vida ciudadana. Se ha tenido menos dificultades en volver a la formalidad democrática que en lograr que el Estado, sus órganos y los actores funcionen democráticamente.

En cierta medida, estamos en la democracia por defecto; nos encontramos en ella porque las alternativas se mostraron inadecuadas, y desaparecieron como opción real. Los regímenes autoritarios ni resolvieron los problemas en lo que basaron la justificación de la toma arbitraria del poder ni pudieron retenerlo. El socialismo, como alternativa a la democracia, terminó y dejó de ser considerado definitivamente como opción para la organización del Estado con la caída del muro de Berlín en 1989. Así las cosas, y ayudada por la globalización, que no es solo económica y financiera, sino también política, la democracia es aceptada en la actualidad como el régimen político más extendido y considerado como el más adecuado, no porque se considere que sea el mejor, pero sí el más perfectible. Sin embargo, esa democracia adolece aún de importantes limitaciones por lo que en su fase de consolidación tiene necesidad urgente de justificarse en lo político, pero también en lo social y en lo económico. Tiene que ser más participativa, sin dejar de ser representativa, y mucho más eficiente en la solución de los problemas sociales y económicos, que afectan a más de la mitad de la población en cada uno de nuestros países. En su fase de consolidación, la democracia enfrenta graves desafíos, y uno de ellos, de importancia fundamental en estos momentos, es la gobernabilidad.

Hechos recientes, pero que se han transformados ya en cotidianos, nos hacen evidente que en América Latina estamos padeciendo de graves problemas de gobernabilidad, y que pudieran profundizarse. Las limitaciones de los gobiernos en la satisfacción de las demandas y necesidades de los ciudadanos provocan protestas populares; gobernantes que obtienen en las elecciones más del 60% de los votos, a menos de un año en el poder, solo tienen el 16% de la opinión pública a su favor; varios han sido los Presidentes que en los últimos años han tenido que abandonar el poder antes de que concluya el período por el que fueron electos; los enfrentamientos entre distintos poderes del Estado paralizan las acciones de los gobiernos o dan lugar a que se utilicen procedimientos apartados de la legalidad o legitimidad para lograr decisiones; disminuyen los servicios públicos y merma la calidad de los que se ofrecen; la falta de rendición de cuentas y de transparencia promueve la corrupción; las instituciones fundamentales del Estado y de la democracia son las que tienen los niveles más bajos de aceptación y credibilidad en la opinión de los ciudadanos. En fin, el sistema político y sus instituciones son percibidas como altamente ineficientes, los problemas de la mayoría de la población permanecen sin ser solucionados y cada día hay mayor disparidad entre lo que se necesita y lo que se recibe, como también entre lo que debe hacerse y lo que finalmente se hace, y sobre la forma de hacerlo. Todo lo anterior indica, sin lugar a duda, que enfrentamos problemas de gobernabilidad.

El concepto de gobernabilidad se ha asociado tan estrechamente a la capacidad de los gobiernos

para satisfacer las expectativas y demandas de la ciudadanía, que se ha perdido la posibilidad de comprenderla en su dimensión real, provocando un reduccionismo que impide ver su naturaleza multifactorial con las implicaciones que tiene en todo el sistema. La gobernabilidad se refiere a la capacidad de todo el sistema político, de sus instituciones y de los distintos actores, para articular y dar respuestas oportunas a expectativas y demandas de la ciudadanía, resolver los conflictos, y la forma en que lo hace. En palabras de Joan Prats Catalá, “por gobernabilidad entendemos aquí las reglas y procedimientos (instituciones) a través de las cuales los actores estratégicos de un determinado sistema social (organizaciones) resuelven los conflictos y toman decisiones de autoridad...”³. Concebida de esta manera, la gobernabilidad hace referencia a los aspectos y variables que tienen que ver con la institucionalidad política, pero también con los asuntos de orden social y económico. Y dado que la globalización trae aparejada la profundización de la interdependencia entre los países y la actuación de actores internacionales, la gobernabilidad se ve afectada tanto por los sucesos y variables internos como también por los externos. Así las cosas, la gobernabilidad no puede entenderse como el resultado de la acción solamente del gobierno, sino de todas las instituciones del sistema político y de los distintos actores, en los ámbitos de lo social, lo económico y lo político institucional.

En adición a lo anterior, las sociedades tienen necesidades que responden a distintos factores, algunas tan apremiantes que deben ser atendidas con urgencia, como sería el caso del quebrantamiento del orden público. Otras, tan importantes, o más que las urgentes, deben ser satisfechas, de manera permanente, con acciones continuas de efectos a mediano y largo plazos. Este podría ser el caso de la disponibilidad de recursos humanos en calidad y cantidad adecuada. El desarrollo de la sociedad exige que todas sus necesidades sean resueltas de manera satisfactoria por las instituciones que por su naturaleza deben hacerlo, o colaborar a que sean satisfechas. De estas necesidades generales de la sociedad, unas son conocidas sin mayores dificultades porque hay instituciones que las manifiestan, o sujetos que las demandan; algunas otras se expresan a través de mecanismos como el mercado, que dan a conocer las inmediatas. Hay otras, sin embargo, que por la característica de ser requerimientos permanentes del sistema social, se transforman en latentes. Estas necesidades, a pesar de ser tan importantes o más que las anteriores, se expresan de manera diferentes a las manifestadas, correspondiendo a instituciones que, como las universidades, tienen entre sus funciones el monitoreo, el análisis y la realización de diagnósticos, percatarse de su importancia estratégica y, entonces, difundirlas y asumir la responsabilidad de elaborar o participar en la elaboración de propuestas de solución. La gobernabilidad, en el marco de la democracia, es una de estas

Estas consideraciones aparecen en el artículo Ética del oficio político del Boletín Governance, del Instituto Internacional de Gobernabilidad de Cataluña, 2003

necesidades de la sociedad de América Latina que en estos momentos se manifiesta y permanece como latente a la vez, en la que la universidad, por su naturaleza y misión, tiene la obligación de involucrarse. La colaboración en el aseguramiento de la gobernabilidad es una de las nuevas demandas que se le formula a la universidad desde el sistema político.

En su fase de consolidación, la democracia tiene que hacerse más participativa, y esto posibilita que otros actores, como la sociedad civil, puedan participar, de forma complementaria, junto a los actores tradicionales del sistema político. Pero al tiempo que la democracia trata de consolidarse hemos visto como sus instituciones fundamentales, como también las del Estado, son profundamente cuestionadas por percibirse como ineficientes y carentes de la credibilidad y legitimidad que deben tener. Las dificultades que enfrentan los gobiernos en nuestros países nos indican que los problemas de gobernabilidad se han transformados en permanentes, afectando, además, a la casi totalidad de los Estados. En estas circunstancias la universidad, por su propia naturaleza, así como por las funciones que tiene asignadas y la tradición de participación solidaria en los problemas de la sociedad donde desarrolla su quehacer, debe involucrarse, junto a otras instituciones, en una estrategia para el fortalecimiento de la gobernabilidad y la institucionalidad democrática.

UNA PROPUESTA

Las universidades miembros de CINDA, que en la actualidad estén desarrollando alguna iniciativa relacionada con el fortalecimiento de la institucionalidad democrática y la creación de ciudadanía, que tengan dentro de su misión particular objetivos en ese sentido, o que quieran recuperar el compromiso solidario con la sociedad que ha sido siempre considerado consustancial a su naturaleza, debieran proponerse elaborar y ejecutar un programa que, bajo el título de Universidad y Gobernabilidad Democrática, aborde esta problemática, profundizando en su contenido y consecuencias, con el propósito de formular luego alternativas de soluciones. No significaría renuncia alguna a lo que se está haciendo, sino la incorporación, o la orientación de una buena parte de su quehacer hacia el objetivo del fortalecimiento de la institucionalidad democrática y la gobernabilidad. No sería otra cosa que reasumir un compromiso solidario, desde la academia, con las modalidades y acciones que les son propias, y contribuir a una mayor eficiencia de las instituciones del sistema político, al respeto a las normas establecidas, la consolidación del Estado de Derecho, la construcción de la ciudadanía y al bienestar de los ciudadanos. Es decir, contribuir al aseguramiento de la gobernabilidad.

Los posibles contenidos de un programa como el propuesto pudieran ser, entre otros, los siguientes: profundización en la conceptualización de la gobernabilidad; elaboración de un estado de situación de la gobernabilidad, por lo menos, en los países de las universidades miembros de CINDA que participen en el programa; análisis de la pertinencia y beneficios de la vinculación de la universidad con el tema de la gobernabilidad; actores principales en la gobernabilidad democrática y los apoyos que se les pueden brindar desde la universidad; la complementariedad necesaria entre los distintos actores del sistema político; conveniencia de establecer un diálogo sostenido, de manera permanente, entre representantes de la sociedad política y de la sociedad civil; oferta académica en la formulación y ejecución de políticas públicas. El desarrollo de un programa en Gobernabilidad Democrática le posibilitará a la universidad relacionarse con los distintos actores del sistema político e incidir de manera eficiente en uno de los principales desafíos que enfrenta la democracia, permitiéndole realizar actividades en lo coyuntural, como sería un programa para la formación en la resolución de conflictos, y también en lo estructural, si se tratara de programas de apoyo a los partidos políticos para que puedan desempeñar de mejor manera las funciones que tienen asignadas como actores fundamentales en el sistema político.

Como es muy posible que varias universidades de CINDA desarrollen en la actualidad iniciativas de esta naturaleza, además de posicionar a la Asociación en este tema, reciente pero de permanente actualidad, emprender un programa como este representa una oportunidad para el relacionamiento interno entre universidades de la Asociación, en torno a un tema que les preocupa y que les puede brindar la oportunidad de hacer un valioso aporte en los países respectivos. El inicio del programa pudiera ser la realización de un primer encuentro al que fueran convocados representantes de las universidades de CINDA que desarrollan en la actualidad algún proyecto o iniciativa relacionada con estos asuntos, intercambiar experiencias y propósitos y, de forma conjunta, elaborar una propuesta de programa.

El tema de la gobernabilidad democrática ha cobrado tanta importancia, que organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización de Estados Americanos (OEA) tienen programas o proyectos sobre este importante asunto. Agencias de cooperación bilateral también están interesadas en buscar aliados estratégicos para desarrollar iniciativas en esta materia. Esta preocupación, manifestada ya en decisiones institucionales de trabajar en esta problemática, permite vislumbrar que algunos de estos organismos pudieran estar interesados en participar junto a CINDA y las universidades que lo decidan, en la elaboración y desarrollo de un programa Universidad y Gobernabilidad Democrática.

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

130

LA FORMACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES: EL CASO DE MÉXICO

SALVADOR MALO*

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la educación superior, el creciente número de profesionistas, el avance internacional del conocimiento y la influencia de la globalización están conduciendo a que en México la formación universitaria se muestre cada vez menos suficiente para asegurar la práctica profesional exitosa. Por otro lado, la multiplicación de las instituciones educativas y de las opciones de estudio han llevado a que cada año se titule un mayor número de profesionistas titulados anualmente y a una percepción de calidades diversas en ellos.

Para enfrentar estos retos, México implementó inicialmente mecanismos para evaluar el desempeño profesional de los académicos y para asegurar la calidad de las instituciones educativas. Estos han sido seguidos por otros para la evaluación y la acreditación de los programas académicos que descansan en comités de pares externos; para la evaluación de los candidatos a titularse en las universidades mediante exámenes estandarizados; así como por otros que se aplican en momentos posteriores a la titulación universitaria y que tienen por objeto medir la capacidad, evaluar el desempeño o certificar la competencia profesional.

En forma paralela a estos procesos, también se han establecido mecanismos para evaluar y certificar la competencia laboral de personas sin título profesional, a fin de propiciar su mejor inserción en el mercado de trabajo.

El presente escrito describe algunos de los principales programas, organizaciones y mecanismos que se dan en México en torno a la formación y la evaluación de las competencias profesionales, y que de manera directa están incidiendo en la certificación profesional.

* Director General CENEVALI Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, México

LA EVALUACIÓN Y LA FORMACIÓN

Existe una estrecha relación entre lo que se evalúa o certifica y lo que se enseña, siendo las más de las veces esto último lo que determina aquello que se evalúa. Por ello, resulta pertinente reflexionar sobre lo que enseña el sistema educativo.

De manera general pueden distinguirse tres vertientes en la formación universitaria:

- La más común es aquella centrada en los conocimientos y saberes de los docentes.

En esta, los planes y programas de estudio descansan en el acuerdo del personal académico sobre los contenidos centrales para la capacitación profesional. En consecuencia, este enfoque está centrado en el docente y en el pasado.

- Otro enfoque frecuente, es aquel que tiende a concentrarse en las competencias, destrezas y habilidades para el ejercicio profesional. Al descansar este enfoque en profesores que practican la profesión y en sus vivencias sobre los problemas y requerimientos de su ejercicio, es un enfoque centrado en el presente y en el mercado de trabajo.

- Una tercera vertiente es aquella que pretende anticipar los avances en la profesión y los requerimientos que de ella tiene o tendrá la sociedad y que intenta enseñar a “aprender a aprender” y transmitir los saberes y las competencias que serán necesarias en el futuro. Esta es la menos frecuente, dadas las dificultades que entraña el anticipar el porvenir.

Si bien es cierto que todo programa o sistema educativo tiene una mezcla de las tres vertientes, en México en general predomina la primera. De cualquier manera, es clara la importancia que tiene la formación para la evaluación y la certificación profesional. Por ello es conveniente reflexionar sobre los cambios que está experimentando esa formación.

LOS FENÓMENOS Y FACTORES QUE INCIDEN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Con la globalización de los mercados, de la economía y de las finanzas, aparece la internacionalización de los procesos de producción, de organización, gestión y mercadotecnia y, en consecuencia, la reproducción internacional de las necesidades de profesionistas y de programas de estudio que atiendan y estén capacitados en esos procesos y servicios.

Las transformaciones económicas y productivas también traen consigo cambios en los sectores de ocupación y en los niveles de preparación de la fuerza de trabajo. La demanda de profesionistas de las sociedades modernas contemporáneas es hoy muy diferente a la de hace un cuarto de siglo: se requiere una fuerza profesional más y mejor preparada tanto en variedad de áreas y disciplinas y niveles de especialización, así como en capacidad para trabajar en equipo y en problemas complejos inter y transdisciplinarios.

Por su parte, el avance de los conocimientos ha llegado a grados de especialización que se reflejan necesariamente en nuevos planes de estudio más compactos, flexibles y a la vez más específicos. Sin necesidad de un currículo amplio al estilo tradicional, algunos empleadores incluso imparten sus propios cursos en las que se han convertido en verdaderas “universidades del saber práctico”.

Las tecnologías de información y comunicación han acelerado los procesos anteriores, sus consecuencias al interior de las sociedades en que más intensamente se dan, así como sus efectos en aquellas periféricas. Además, las nuevas formas de procesamiento y la transmisión de información que ellas permiten, están generando extraordinarios cambios culturales que abren perspectivas y horizontes insospechados para el aprendizaje, el trabajo, el entretenimiento y el pensamiento humanos.

En ciertas áreas del conocimiento y del mercado de trabajo se ha generalizado el uso de exigir al personal una certificación en el uso de productos específicos –por ejemplo paquetes de cómputo o técnicas de gestión de la calidad–, certificados que son otorgados por los mismos que fabrican el producto o por los primeros autorizados para otorgarlos.

En adición a sus problemas de rezago, de carencias de infraestructura y de déficit en personal técnico y científicamente bien preparado, los países en vías de desarrollo tienen que contender con los fenómenos de la modernidad antes descritos. Más aún, a menudo sus sistemas educativos recurren a, o son medidos con base en, paradigmas educativos externos característicos de esa modernidad y que se intensifican por la presencia de nuevos proveedores de servicios educativos

provenientes de más allá de sus fronteras.

Pero no es la internacionalización la única ni la más importante razón para el cambio en el *statu quo* de nuestros sistemas educativos. Las necesidades y las modalidades de formación profesional también son consecuencia de diversas razones internas.

El resultado de introducir la competencia en un sistema que se ha mantenido más o menos cerrado durante mucho tiempo es el mismo que en otros sectores de la economía: aumenta la presión sobre los actores tradicionales, quienes se encuentran frente a la disyuntiva de defenderse ante el cambio o adaptarse lo más rápidamente posible.

Esto solo significa que en un muy corto plazo deberemos de aprender a distinguir mejor entre lo que es académico y lo que es profesional, entre lo profesional y lo social; y esto último en el sentido de lo que la sociedad en realidad necesita y demanda. De darse el camino trazado por las tendencias internacionales, es más o menos claro que lo estrictamente académico seguirá siendo exclusivo de las instituciones educativas. Sin embargo, hay que esperar que el testimonio de la habilitación profesional pase a ser cada vez más el ámbito natural de las asociaciones gremiales y que, por último, la autorización para la práctica de la profesión, es decir, para su ejercicio, con las responsabilidades asociadas al comercio de la profesión, sea regulada por los gobiernos.

EL CASO DE MÉXICO

México ha seguido, en términos generales, un camino similar al de otros países de América Latina. Circunstancias legales e históricas y cierto desdén por el aspecto comercial y el mercado laboral de la provisión de servicios profesionales, han hecho que el otorgamiento de títulos o licencias para el ejercicio profesional descansa en las instituciones educativas.

De acuerdo con la Constitución del país, todos los individuos pueden dedicarse a la profesión que deseen, siempre que sea lícita. La misma Ley establece que los Estados de la Federación podrán determinar cuáles son las profesiones que necesitan licencia para su ejercicio. Se trata entonces de un sistema en principio descentralizado hacia las autoridades estatales. Esta disposición y la legislación secundaria que la reglamenta data en lo fundamental de los años cuarenta.

Si bien es cierto que el otorgamiento de la cédula profesional –que es la que permite el libre ejercicio de la profesión– es una facultad de los gobiernos estatales y federal, en la práctica se ha convertido en un mero trámite. Cada estado autoriza a sus universidades para emitir títulos profesionales, los cuales implican la concesión casi automática de la cédula profesional, con vigencia indefinida y efectos en toda la República mexicana.

Pese a que desde hace años se debate la pertinencia de establecer estándares y evaluaciones mínimas de aplicación general para el ejercicio profesional, esto todavía no existe. Cuando menos no de manera generalizada y con carácter obligatorio. Hasta el momento, el camino que se ha seguido es dejar esa responsabilidad en las instituciones educativas autónomas y en el procedimiento para el reconocimiento de la validez de los estudios que ellas ofrecen.

El que cada estado pueda otorgar autonomía a las universidades que se ubican en su espacio geográfico o en su ámbito jurídico, y el que algunas universidades públicas autónomas tengan facultad para incorporar (acreditar) los programas de estudio de escuelas particulares, ha contribuido a la diversidad en los niveles de calidad entre las instituciones.

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Ese contexto explica por qué los esfuerzos en la materia han apuntado primero hacia el mejoramiento de la calidad educativa de las instituciones de educación superior.

Promovidos por el gobierno federal, en los años setenta se inician los esfuerzos formales de planeación y autoevaluación institucionales. El primer ejercicio de evaluación externa se inició en el

ámbito de la educación tecnológica, estableciéndose más adelante el *Sistema de Planeación Permanente de la Educación Superior* con alcance nacional y en cuyo seno se crea, al final de los años ochenta, la *Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior*¹.

También se ha puesto énfasis en el establecimiento de procesos evaluatorios para la selección, promoción y remuneración de los profesores. Además de un uso más regular y sistemático por parte de las instituciones educativas de procedimientos tales como concursos de oposición, análisis de trayectoria académica y la opinión de los estudiantes y los colegas, se han puesto en operación diversos mecanismos para la evaluación del desempeño de los académicos. Algunos de estos son de alcance nacional y otros están limitados al ámbito institucional; destacan entre ellos los Sistemas Nacionales de Investigadores y de Creadores, y el *Programa de Carrera Docente*².

Por otro lado cada vez son más los recursos que se canalizan a las instituciones con base en procesos de evaluación. Entre estos se deben mencionar el *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*, el *Programa Integral para el Fortalecimiento del Posgrado* y el *Programa para el Mejoramiento del Profesorado*³.

LA ACREDITACIÓN DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

Los años noventa trajeron nuevos esfuerzos nacionales que promovieron la “evaluación por pares” y la acreditación de programas académicos. Antes de esa década, la acreditación se llevaba a cabo por los gobiernos –federal o estatal– a través del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios que otorgaban a las instituciones educativas, o por alguna de las universidades públicas autónomas que “incorporaban” los programas de estudio de otras instituciones educativas⁴. El concepto de acreditación no estaba muy desarrollado, lo que llevó incluso a que algunas instituciones mexicanas se acreditaran ante organizaciones o mecanismos extranjeros.

¹Ma. Dolores Sánchez, *La experiencia de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*, en *La calidad en la educación superior en México*, S. Malo y A. Velázquez (Coords), M. A. Porrúa, México, 1998. ²S. Malo y L. Rojo, *Estímulos para la Productividad y las Actividades Docentes y Artísticas en*

México, Interciencia, Revista de Ciencia y Tecnología de América, Vol. 21, N° 2, Mar.-Abr., 1996 ³Programa Nacional de Educación 2001-2006, SEP, México, 2001. ⁴S. Malo, *The road to accreditation in Mexico; the case of UNAM*, en *The Foundations of Globali*

zation of Higher Education and the Professions, M. Peace-Lenn and B. Miller (Editors), The Center for Quality Assurance in International Education, pp. 77-82, Estados Unidos, 1999.

1. LA EVALUACIÓN EXTERNA DE PROGRAMAS ACADÉMICOS (COMITÉS DE PARES)

Los *Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior* (CIEES) encabezan la acción federal tanto en lo que se refiere a la evaluación externa como en lo relativo a la acreditación de programas académicos. Son siete los Comités que evalúan el mismo número de áreas del conocimiento, y dos Comités adicionales evalúan aspectos específicos de la gestión institucional y de la extensión universitaria. Fueron creados en distintos momentos entre 1991 y 1994, siendo propuestos sus primeros integrantes por las instituciones afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.

Desde su inicio hasta cumplir su primera década de funcionamiento, los CIEES evaluaron 1.067 programas en 72 instituciones, y a la fecha son ya cerca de 2.500 los programas acreditados. La evaluación de los CIEES no es obligatoria, sino que es realizada a petición de las propias instituciones⁵.

2. LA ACREDITACIÓN DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS

En 1997 se acordó crear un organismo no gubernamental para regular los procesos de acreditación y que estos estuviesen a cargo de organizaciones especializadas. A finales de 2000, y como consecuencia de lo anterior, se creó el *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior*, AC (COPAES). Se trata de una asociación civil encargada de formular un marco general

para los procesos de acreditación de programas académicos, evaluar y reconocer a organismos acreditadores de programas académicos y supervisar sus procesos. El reconocimiento no tiene validez oficial pero está siendo activamente promovido por las autoridades federales.

La acreditación de los programas académicos que realizan las organizaciones especializadas es un proceso integral, externo, integral y objetivo. La acreditación es voluntaria y temporal, es decir, descansa en una solicitud por parte de la institución que busca la acreditación de algún programa y esta se da por un periodo fijo de tiempo. El dictamen del organismo acreditador se da en una de tres categorías: Acreditado, Acreditado condicionalmente y No acreditado.

Las categorías o factores que se analizan en el proceso de acreditación incluyen: personal académico, currículum, métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje, servicios institucionales para el aprendizaje, alumnos, infraestructura y equipamiento, investigación, vinculación, normatividad

H. Aréchiga y R. Llarena, *La evaluación y la acreditación de la educación superior en México*, Primer Seminario Internacional Educación Superior, Calidad y Academia, Consejo Nacional de Acreditación, Colombia <http://www.cna.gov.co> institucional, conducción académico-administrativa del programa, proceso de planeación y evaluación, y gestión administrativa y financiera⁶.

El COPAES ha evaluado y aprobado a diez de estas organizaciones para que realicen acreditaciones y se han acreditado 158 programas de nivel licenciatura⁷ (Ver cuadro 1).

3. EL PADRÓN DE EXCELENCIA DE PROGRAMAS DE POSGRADO

Por último, y en referencia al posgrado, debe mencionarse la existencia de otro mecanismo de evaluación-acreditación: el *Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia*. Este, administrado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, determina las instituciones que tienen las condiciones adecuadas para que los estudiantes en ellas sean sujetos a recibir becas de ese organismo para sus estudios de posgrado.

LOS TRATADOS INTERNACIONALES

La certificación profesional está estrechamente vinculada con la noción de calidad y, cada vez más, con el establecimiento de estándares y modelos. La firma de acuerdos internacionales significa un compromiso en este sentido por parte de los países que los suscriben.

México ha suscrito varios acuerdos y tratados con sus principales socios comerciales que incluyen el intercambio de servicios profesionales. Entre otros, tiene acuerdos con el Grupo de los Tres, un tratado con los Estados Unidos y Canadá, acuerdos bilaterales con Bolivia, Chile, Costa Rica, Nicaragua, y otros países, y es signatario del Acuerdo General sobre Comercio en Servicios, GATS⁸.

1. EL TRATADO DE LIBRE COMERCIO EN AMÉRICA DEL NORTE, TLC.

Suscrito por México con Canadá y los Estados Unidos, el TLC establece que cada país otorgue un trato no discriminatorio a los proveedores de servicios de los otros países y habla especialmente de reciprocidad y cooperación en materia de:

- . • Trámite de solicitudes para el otorgamiento de licencias y certificados;
- . • Elaboración de normas profesionales;

⁶ Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior, COPAES, México, 2001. ⁷ <http://www.copaes.org.mx> ⁸ General Agreement on Trade in Services, Organización Mundial de Comercio. Más información sobre el acuerdo puede encontrarse en la Internet en la dirección http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/gatsqa_e.htm

- Otorgamiento de licencias temporales;

Para ello se formalizaron los trabajos entre las organizaciones profesionales de los tres países tendientes a elaborar normas mutuamente aceptables para el otorgamiento de licencias y certificados en las profesiones reguladas.

Para facilitar el acercamiento y las negociaciones respecto de los tiempos y alcances para la

homologación profesional, México estableció los Comités Mexicanos para la Práctica Internacional de las Profesiones. Estos comités son organismos nacionales que convocan y agrupan a las principales asociaciones gremiales del país en torno a las diferentes profesiones acordadas entre los tres países como sujetas a regulación y análisis. En 1994 se instalaron para las profesiones de Actuaría, Agronomía, Arquitectura, Contaduría, Derecho, Farmacia, Enfermería, Ingeniería, Medicina, MVZ, Odontología y Psicología.

Desde antes de este tratado, las asociaciones gremiales de Canadá, los Estados Unidos y México se venían reuniendo de manera periódica a fin de comparar y acercar las prácticas para el ejercicio profesional en distintas carreras. Un ejemplo de ello es la actividad desarrollada en el caso de la arquitectura.

La Federación de Colegios de Arquitectos de la República Mexicana celebró en noviembre de 1990 el primer encuentro de acercamiento con el *American Institute of Architects*. Al año siguiente se reunió con el *National Council of Architectural Registration Board* y ese mismo año firmaron un Protocolo de Compromisos y Propósitos. En 1992 se realizó la primera reunión trinacional. Por parte de Canadá participaron el *Committee of Canadian Architectural Council* y el *Royal Institute of Canadian Architects*. Durante la segunda reunión trinacional, ese mismo año, se une la *Asociación de Instituciones de la Enseñanza de la Arquitectura* y se plantean las bases para establecer acuerdos para el registro y la práctica de la arquitectura.

En la tercera reunión trinacional en 1993 se instala el “Comité Trinacional de Análisis del Ejercicio Profesional de la Arquitectura en el TLC”. En la cuarta reunión se acordó aceptar mutuamente los sistemas de acreditación, así como la licencia o cédula profesional.

Con la entrada en vigor del TLC se formó el *Comité Mexicano para la Práctica Internacional de la Arquitectura* (COMPIAR), que está integrado por la Federación de Arquitectos, el Colegio de Arquitectos de la Ciudad de México, la Asociación de Instituciones de la Enseñanza de la Arquitectura y la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México. Las negociaciones al seno del COMPIAR van avanzadas: ya existe acuerdo en el ámbito de reconocimiento de títulos y de certificación mutua, así como de requisitos para la prestación de servicios en el extranjero.

2. EL ACUERDO GENERAL SOBRE EL COMERCIO DE SERVICIOS (GATS)

El GATS incluye todo tipo de servicios, entre ellos los de educación, y su puesta en operación descansa en una serie de rondas de negociación en cada una de las cuales se espera habrá de lograrse un cada vez más alto grado de liberalización.

El mecanismo de negociación del GATS contiene reglas para determinar los compromisos concretos a que se compromete cada país, que le permiten proteger los sectores y aspectos (de la educación) que desee, salirse del GATS o, incluso, de la Organización Mundial de Comercio. Todavía no existen compromisos específicos en materia de educación superior y cada país puede establecer la magnitud y el itinerario de la apertura en cada sector de acuerdo a sus objetivos y políticas.

Junto con el de energía, el sector de servicios en educación es aquel en el que los miembros de la OMC se han visto más renuentes a establecer compromisos de liberalización. Aunque, en general, las reticencias se encuentran más en la educación primaria y secundaria que en los niveles de educación superior o de educación para adultos.

LA EVALUACIÓN DE PROFESIONISTAS

1. EL CENTRO NACIONAL DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR, A.C.

En abril de 1994 nace el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), con un enfoque orientado hacia la evaluación de los resultados del proceso educativo. El CENEVAL opera como un organismo profesional, independiente del gobierno y de los colegios

de profesionistas.

El CENEVAL es un organismo no lucrativo que se sostiene con los ingresos derivados de sus servicios y las aportaciones de los asociados. Los exámenes que aplica no son obligatorios. Se realizan de manera independiente y adicional a las funciones de las propias autoridades e instituciones educativas. Corresponde a cada institución decidir si utiliza los servicios del CENEVAL y cuáles serán los efectos. Algunas lo utilizan como una opción de titulación, otras simplemente como un instrumento de diagnóstico.

El CENEVAL es la única institución nacional que cuenta con instrumentos de evaluación estandarizados y diseñados específicamente para la población mexicana.

En la actualidad el CENEVAL aplica dos tipos de exámenes: los primeros son los Exámenes Nacionales de Ingreso o EXANI, que evalúan las capacidades y conocimientos de los aspirantes a ingresar a la educación preuniversitaria (EXANI-I), la educación superior (EXANI-II) o la de posgrado (EXANI-III).

El segundo tipo es el de los Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura o EGEL. Estos exámenes están diseñados para evaluar al recién

S. Malo, *La Comercialización de la Educación*, Este País, N° 141, pp. 63-68, diciembre, México, 2002. egresado de la licenciatura con base en pruebas objetivas y estandarizadas de alcance nacional. En la actualidad el CENEVAL cuenta con 23 de estos exámenes para el mismo número de carreras profesionales¹⁰ (Ver Cuadro 2).

A la fecha, el CENEVAL ha aplicado más de 12 millones de estos exámenes. También aplica otros exámenes destinados a los graduados de instituciones de educación superior no universitaria. Un ejemplo de estos es el *Examen General de Conocimiento de la Licenciatura en Educación* de la Universidad Pedagógica Nacional. Aunque no se trata propiamente de un proceso de certificación sino que representa una opción de titulación, este examen ha permitido evaluar al recién egresado de la Licenciatura en Educación con respecto a los conocimientos y habilidades exigidos por el perfil nacional de egreso. Nació en 1997 como un convenio entre la *Universidad Pedagógica Nacional* y el CENEVAL.

2. EL EXAMEN NACIONAL PARA ASPIRANTES A RESIDENCIAS MÉDICAS (ENARM)

El ENARM es uno de los exámenes profesionales de más larga tradición y reconocimiento nacional. Se inició para seleccionar entre los postulantes a estudiar especialidades médicas. El objetivo fundamental del examen (obtener la constancia de seleccionado) es calificar para poder inscribirse como residente y cursar el posgrado en alguna de las especialidades que se ofrecen en las instituciones públicas y privadas del país. Para el XXVI ENARM, en 2002, se presentaron cerca de 20 mil médicos provenientes de 67 instituciones diferentes y se seleccionaron poco más de 4 mil de ellos para incorporarse a las residencias médicas en todo el país¹¹.

LA CERTIFICACIÓN Y LOS COLEGIOS PROFESIONALES

A pesar de las necesidades del sistema nacional y de los acuerdos internacionales firmados, entre los cuales el TLC parece el de obligatoriedad más inminente, los trabajos en materia de estandarización de normas y regulaciones para la certificación profesional no han avanzado tanto como algunos esperaban, dada la complejidad que presenta el asunto.

Desde un principio las autoridades federales apoyaron un proceso de estandarización a través de exámenes objetivos para la evaluación de los estudios de licenciatura como los del CENEVAL. El uso de estos instrumentos buscaría en algún momento convertirse en la herramienta idónea para la certificación profesional posterior al momento de la titulación universitaria. Hoy ciertamente su uso ha aumentado considerablemente, pero aún estamos

¹⁰CENEVAL, *La primera etapa: 1994-2001*, CENEVAL, México, 2002. ¹¹<http://www.cifrhs.org.mx>

lejos de decir que son usados de manera generalizada. Cuando menos es claro que no se trata de

herramientas de aplicación obligatoria: su función ha sido más bien de evaluación del desempeño académico de los egresados de las IES nacionales que quieran utilizarlos.

Un camino paralelo (e incluso complementario) es el que han desarrollado los Colegios de Profesionales. Antes se dijo que con la firma del TLC se crearon organismos de negociación bilateral. Estos Comités Mexicanos para la Práctica Internacional de las Profesiones revitalizaron el trabajo que algunas organizaciones gremiales del país venían llevando a cabo. A su sombra se han desarrollado importantes esfuerzos tendientes primero a la estandarización y luego a la homologación de las profesiones, particularmente hacia el interior del país, pero también frente a sus contrapartes norteamericanas.

La negociación internacional ha tenido un beneficio adicional al haber obtenido contrapartes únicas y más o menos homogéneas del otro lado de la frontera. Con sus limitaciones, esto ha ayudado en algo que normalmente es muy difícil en Canadá y los Estados Unidos en materia de educación superior y certificación profesional, a saber: negociar con un país y no con múltiples estados, provincias y territorios.

A continuación se presentan algunos casos en materia de cooperación y estandarización profesional.

- En 1995 se creó el *Consejo Nacional de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C.* Cuenta con dos Comités de trabajo que realizan sus tareas sustantivas: el *Comité de Acreditación* y el *Comité de Certificación*. El primero se encarga de evaluar planes y programas de estudio de las escuelas y facultades de medicina veterinaria y zootecnia que lo soliciten. El segundo hace la evaluación del recién egresado de la carrera y de algunos especialistas a través de exámenes. Aunque no tiene efectos legales, quienes lo aprueban obtienen un *Certificado de Calidad Profesional* altamente reconocido. Actualmente se trabaja en un modelo de acreditación y certificación que se espera que sea válido en varios países de América.

- Los Exámenes de Certificación del Ejercicio Profesional (ECEP) de la Medicina Veterinaria y Zootecnia son exámenes desarrollados conjuntamente por CENEVAL y la CONEVET para evaluar a los médicos veterinarios zootecnistas que ejercen en un campo específico de la profesión. Actualmente existe un ECEP para Anatomopatología Veterinaria, Animales de Laboratorio, Producción Avícola, Ovinos, Perros y Gatos. Es el único instrumento aprobado por el Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A.C., para certificar a los Médicos Veterinarios y Zootecnistas para el ejercicio en un área específica. Los exámenes son voluntarios e independientes de los requeridos por las instituciones de educación superior para la expedición de grado y cédula profesional.

- Con base en trabajos previos de organización, que conformaron a organizaciones anteriores, en 1995 nace el *Consejo Nacional de Educación Odontológica, A.C.* Su Comisión de Certificación se encarga de establecer estándares, criterios y procedimientos para la acreditación y la certificación. En su fundación participaron la *Federación Mexicana de Facultades y Escuelas de Odontología*, la *Asociación Dental Mexicana*, el *Consejo Nacional de la Educación Odontológica* y el *CENEVAL*. A pesar de los indudables avances en el ámbito nacional, con respecto a los Estados Unidos y Canadá se registran escasos logros hasta ahora.

- *Certificación de los Contadores Públicos.* Los trabajos en materia de certificación de la profesión de contador son probablemente los más desarrollados en el ámbito nacional e internacional. Entre estos esfuerzos destaca el *Examen Uniforme de Certificación*, el cual se aplica para evaluar a los contadores que tengan cuando menos tres años de haber egresado y obtenido su título profesional.

A solicitud del *Instituto Mexicano de Contadores Públicos*, el CENEVAL desarrolló el examen cuya aplicación se inició en 1999. Este ha sido revisado y actualizado por expertos del mismo instituto para las cinco aplicaciones que se han realizado desde entonces. También han participado expertos de los Estados Unidos y Canadá, quienes ha sugerido la incorporación de nuevos temas o

la ampliación de los existentes. Incluso se han auditado los procesos de desarrollo y aplicación del examen de acuerdo con las prácticas y estándares de aquellos países. En 2000, representantes de los *International Qualifications Appraisal Boards* auditaron la calidad de los reactivos. El dictamen fue que cumplía con los estándares internacionales para exámenes de este tipo y, en 2002, los países firmantes del TLC reconocieron formalmente que este examen tenía el mismo rigor y calidad que el usado por los otros dos¹².

El proceso de certificación a través de la aplicación de este examen se abrió a todos los contadores públicos, colegiados o no. Sin embargo, la presentación del examen no es requisito para la certificación, que puede darse como reconocimiento a la trayectoria profesional del individuo.

En varios ámbitos de la actividad profesional esta certificación comienza a ser valorada. Ya existen despachos e instituciones que lo exigen para incorporarse a su personal. La Comisión Nacional Bancaria y de Valores lo establece como uno de los requisitos para ser auditor externo de las instituciones de banca múltiple.

¹² S. Ruiz de Chávez y J. Escobedo, *Evaluación Internacional del Examen Uniforme de Certificación del Instituto Mexicano de Contadores Públicos*, Memorias del V Foro de Evaluación Educativa, pp. 295-299, CENEVAL, México, 2002.

MODALIDADES DE LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

Los instrumentos de evaluación individual son herramientas flexibles que han probado su potencial para ser utilizados como parte de un proceso de certificación. En la actualidad se utilizan, aunque en ámbitos más o menos restringidos, para diversos efectos. Entre otros, vale la pena destacar los siguientes:

- *Acuerdo 286 de la SEP*¹³. La Secretaría de Educación Pública ha instrumentado recientemente un procedimiento para revalidar estudios realizados en el extranjero y acreditar conocimientos correspondientes a niveles educativos adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral. Este procedimiento para acreditar el bachillerato y la licenciatura involucra varias etapas que pueden variar entre las áreas del conocimiento. Entre ellas destaca la aplicación de un examen escrito, la elaboración de una tesina o la respuesta a un caso práctico y su defensa ante un jurado.

A continuación se enlistan las licenciaturas que pueden revalidarse. La lista coincide en términos generales con las materias en las que se acordaron procesos de homologación en el TLCAN (salvo Arquitectura) y sigue aumentando año con año. Las materias son: Actuaría, Administración, Ciencias Farmacéuticas (Químico Farmacobiólogo), Contaduría, Derecho, Enfermería (niveles licenciatura y técnico), Informática y Computación, Ingeniería Agronómica, Ingeniería Civil, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Química, Medicina General, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Odontología, Pedagogía y Ciencias de la Educación, Psicología, Turismo: Gestión Empresarial y Planificación y Desarrollo.

- *El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral* (CONOCER), es el encargado de promover la estandarización en el desempeño de funciones productivas y su reconocimiento por los sectores público, empresarial y social a través de la certificación. El modelo busca formalizar el reconocimiento de los trabajadores que se han desarrollado a través del aprendizaje práctico, en el trabajo, adquiriendo destrezas en los propios centros laborales y no en el sector formal de la educación. El certificado de competencia laboral que se les otorga a estas personas está

¹³ SEP, *Acuerdo del Secretario de Educación Pública N° 286. Por el que se establecen los Lineamientos que determinan las Normas y Criterios Generales, a que se ajustarán la Revalidación de Estudios realizados en el Extranjero y la Equivalencia de Estudios, así como los Procedimientos por medio de los cuales se Acreditarán Conocimientos correspondientes a Niveles Educativos o Grados Escolares Adquiridos en Forma Autodidacta, a través de la Experiencia Laboral o con base en el Régimen de Certificación Referido a la Formación para el Trabajo*. Diario Oficial de la Federación. 30 de octubre de 2000. México.

basado en las *Normas Técnicas de Competencia Laboral* (NTCL) elaboradas por representantes

patronales y laborales, así como especialistas en la función productiva o sector de que se trate. Todo esto da forma al Sistema Normalizado de Competencia Laboral. En 1998 el CENEVAL fue acreditado por el CONOCER como uno de sus organismos certificadores.

EL FUTURO DE LA CERTIFICACIÓN

Lo hasta aquí expuesto permite apreciar la evolución que ha tenido la certificación profesional en México: poco a poco la habilitación o certificación gremial –otorgada por los colegios y asociaciones profesionales en momentos posteriores a la vida y titulación universitarias y sujeta a revisión periódica– se ha ido distinguiendo y separando de la certificación académica; la licencia o certificación legal por su parte, otorgada por los gobiernos para el ejercicio libre de la profesión, está también en proceso de revisión y ajuste.

Hasta ahora, la mayor parte de los esfuerzos de evaluación tendientes a certificar la capacidad profesional se han centrado en procesos para evaluar y acreditar la formación. El futuro nos presenta una serie de retos, en especial el de diseñar mecanismos que permitan dividir con claridad las funciones que corresponden a la academia, al gremio y al gobierno.

El mundo de la certificación se convierte cada día en algo más complejo. No basta establecer sistemas formales de educación como columna vertebral del sistema profesional. Pronto tendremos que certificar la calidad de nuevas profesiones que emergen y cambian cada día y de nuevos actores en los ámbitos educativo y profesional. Las instituciones educativas, las empresas, las organizaciones no gubernamentales tienen nuevas exigencias, algunas de ellas provienen de otras partes del mundo y se nos imponen. Así, tenemos que certificar para la sociedad y el mercado nacional e internacional, considerando las exigencias globales al tiempo que se atienden las particularidades de cada región. Se necesitan mecanismos flexibles para certificar oficios y técnicas para el mercado laboral, para certificar el aprendizaje autodidacta, al profesionista que se actualiza o cambia de actividad.

La preocupación por este tipo de asuntos es en parte el resultado de la magnitud y velocidad que han adquirido los cambios o la necesidad de estos. Ha aumentado la demanda por la capacitación, así como la movilidad de estudiantes y trabajadores a un ritmo que no tiene sin precedentes en la historia de la humanidad. Se necesitan más escuelas, nuevos métodos y estándares. En fin, hay ahora más competencia entre quienes demandan capacitación para poder trabajar, quienes ofrecen esta capacitación y quienes la exigen como condición para el empleo.

Existen, ciertamente, tecnologías novedosas que han dado a la educación a distancia una nueva dimensión. El acceso a redes de comunicación avanzada como la Internet proporciona un impulso inusitado a la educación y la capacitación sin fronteras.

Hemos avanzado en establecer normas mínimas de competencia profesional compatibles con los estándares internacionales, pero aún falta mucho por hacer. Necesitamos desarrollar mecanismos de evaluación y acreditación ágiles, flexibles y efectivos pero, sobre todo, consensuados por la mayor parte de los actores involucrados.

Cada país habrá de andar su propio camino y encontrar el modelo que esté más de acuerdo con sus necesidades y con la idiosincrasia nacional. En México en particular hace falta consolidar un sistema federal homogéneo de certificación que cumpla con las necesidades nacionales y los compromisos internacionales.

CUADRO N° 1

COPAES EL CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO

Sus integrantes:

- Secretaría de Educación Pública

- . • Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
- . • Federación de Instituciones Mexicanas de Educación Superior
- . • Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México
- . • Colegio de Ingenieros Civiles de México
- . • Instituto Mexicano de Contadores Públicos
- . • Academia Mexicana de Ciencias
- . • Academia Nacional de Medicina
- . • Academia Nacional de Ingeniería

Los organismos:

1. Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería
2. Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia
3. Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica
4. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología
5. Comité Mexicano de Acreditación Agronómica
6. Consejo Mexicano de Acreditación de la Enseñanza de la Arquitectura
7. Asociación Nacional de Profesionales del Mar
8. Consejo de Acreditación de la Enseñanza en Contaduría y Administración
9. Consejo Nacional de Educación Odontológica
10. Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación

CUADRO N° 2

CENEVAL CENTRO NACIONAL DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR, A.C.

Sus integrantes en la Asamblea General de Asociados:

- . • Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.
- . • Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas
- . • Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A.C.
- . • Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C.
- . • Instituto Politécnico Nacional.
- . • Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios y Zootecnistas de México, A.C.
- . • Colegio Nacional de Psicólogos, A.C.
- . • Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A.C.
- . • Fundación ICA
- . • Barra Mexicana Colegio de Abogados

Exámenes de Ingreso:

- . • EXANI I (Ingreso a la educación media superior).
- . • EXANI II (Ingreso a la educación superior).
- . • EXANI III (Ingreso al posgrado)

Exámenes de Egreso:

- . • Actuaría • Ingeniería Civil • Derecho
- . • Administración • Ingeniería Eléctrica • Enfermería
- . • Comercio y Negocios Internacionales • Ingeniería Electrónica • Medicina General
- . • Contaduría • Ingeniería Industrial • Medicina Veterinaria
- . • Informática y Computación • Ingeniería Mecánica y Zootecnia
- . • Mercadotecnia • Ingeniería Mecánica y Eléctrica • Odontología
- . • Turismo • Ingeniería Química • Pedagogía
- . • Ingeniería Agronómica • Ciencias Farmacéuticas • Psicología

Programas Especiales:

- . • CONALEP
- . • CONOCER
- . • Sistema de Universidades Tecnológicas
- . • Academia Nacional de Seguridad Pública
- . • Universidad Pedagógica Nacional

ANTECEDENTES, SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

MARÍA JOSÉ LEMAITRE* GONZALO ZAPATA**

INTRODUCCIÓN

Chile ha experimentado un proceso de masificación y diversificación de su sistema de educación superior al igual que la mayoría de los países del mundo. Se ha tratado de un proceso de transformación que no ha estado ajeno a importantes desajustes y donde ha sido preciso establecer políticas de regulación y enfrentar desafíos emergentes, entre ellos, el aseguramiento de la calidad, anteriormente dado por sentado en el medio nacional.

El proceso de transformación de la educación superior se inicia en 1980. Sin embargo, la preocupación en torno al aseguramiento de la calidad y regulación de la misma ha estado presente recién desde 1990, habiéndose implementado algunos mecanismos y encontrándose pendientes otros. Actualmente el país se encuentra en una nueva etapa, donde está en discusión el establecimiento legal de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de carácter integral.

En efecto, Chile cuenta desde 1990 con un sistema de licenciamiento de instituciones de educación superior, que ha sido útil para regular la calidad y oferta de las nuevas instituciones. Por su parte, desde 1999 se ha desarrollado un proyecto piloto de acreditación de carreras y programas pertenecientes al sector de instituciones de educación autónomas del país. Actualmente, el Ministerio de Educación se encuentra tramitando un proyecto de ley que articula diversas iniciativas de aseguramiento de la calidad, perfeccionando los actuales mecanismos de licenciamiento, otorgando institucionalidad a la acreditación de carreras y programas e instalando un sistema de acreditación de instituciones de educación superior autónomas.

* Secretaria Técnica

** Secretario Técnico Adjunto. Comisión Nacional de Acreditación de Chile, CNAP

La experiencia chilena sobre la materia ha seguido una lógica de acercamientos sucesivos, privilegiando el desarrollo de procesos experimentales antes del establecimiento legal de los mecanismos de regulación. La experiencia ha sido enriquecedora y ha contado con un amplio respaldo, aun cuando es preciso afinar algunos aspectos concretos que permitan el diseño definitivo de un sistema de aseguramiento apropiado a las características y desafíos del país.

I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Hasta los años setenta, la educación superior chilena era básicamente una responsabilidad pública, asumida por el Estado en cuanto al financiamiento y por las instituciones de educación superior en lo que se refiere a regulación, en un ordenamiento que ha sido llamado de “autonomía privilegiada” debido a la seguridad de los recursos estatales, en un contexto de autorregulación corporativa (Brunner y Briones, 1992). En este sistema, las instituciones de educación superior –aun las de propiedad privada, como muchas de las más prestigiosas universidades latinoamericanas– actuaban con una perspectiva pública¹.

A comienzos de los años ochenta las cosas cambiaron radicalmente: Aumentó la demanda por educación superior y los gobiernos debieron distribuir sus recursos entre diversas opciones, reduciendo así los fondos asignados al sector. Las políticas de equidad exigieron aumentar el gasto en educación primaria y secundaria y la educación superior adquirió una connotación elitista, señalándose que los subsidios asignados a ella eran regresivos, ya que la mayoría de sus alumnos procedía de familias de altos ingresos. El financiamiento público se redujo, o en el mejor de los casos, se estancó (lo cual, en un contexto de matrícula creciente significó de todas maneras que las universidades debían hacer más con menos).

En este contexto, la respuesta provino del sector privado, pero de un sector privado diferente del que hasta ese momento había participado en la educación superior. Esta vez no se trató de

organismos filantrópicos preocupados de la educación, sino de empresarios que querían ofrecer un servicio y, en ocasiones, obtener con él utilidades.

Al mismo tiempo, el gobierno militar intervino las dos universidades públicas del país, y eliminó sus sedes regionales, transformándolas en universidades, academias pedagógicas e institutos profesionales independien-

Hasta 1980 existían en Chile ocho universidades, dos estatales y seis privadas, tres de ellas vinculadas a la Iglesia Católica, y tres a fundaciones u organizaciones privadas, todas ellas creadas por ley. El Estado de Chile ha mantenido una política homogénea respecto de estas instituciones, dándoles el mismo trato.

². Dicha intervención tuvo como objetivo explícito la búsqueda de una oferta de educación superior más relevante, tanto en el tipo de programas como en el compromiso con las regiones del país; sin embargo, de manera no declarada, se buscó –y logró– disminuir el poder y relevancia política de las universidades estatales, en general opositoras al régimen.

Así, durante la década de los ochenta, la educación superior chilena se diversificó en forma vertical y horizontal: vertical, porque junto a las universidades surgieron instituciones no universitarias³ para ofrecer distintos tipos de títulos y estudios a una población de estudiantes creciente y diversificada (institutos profesionales y centros de formación técnica); horizontal, porque la responsabilidad por la educación superior comenzó a compartirse entre instituciones públicas y privadas.

Como resultado de este proceso, el sistema de educación superior chileno llegó a una situación en que compartían las responsabilidades de formación superior dieciséis universidades públicas, nueve universidades privadas con aporte público⁴, cuarenta y cinco universidades privadas en diverso grado de consolidación, 82 institutos profesionales y más de ciento cincuenta centros de formación técnica. A pesar de que la reforma fue promovida desde el gobierno, y que este creó en un primer momento institutos profesionales, a poco andar todo el sector no universitario estaba en manos privadas.

El gobierno compartió gustoso la carga, incluso cuando se trataba de las universidades públicas. La privatización no se limitó al acceso al mercado de la educación superior de nuevas instituciones privadas, sino también a un cambio en la responsabilidad por el financiamiento y a las estrategias de gestión. En la actualidad, los recursos de las universidades públicas provienen de los estudiantes y sus familias, de la prestación de servicios y del gobierno, pero esta última fuente no sobrepasa el 50% y en muchos casos, apenas cubre un tercio del presupuesto institucional. Incluso, parte de los recursos públicos se asigna siguiendo mecanismos de mercado, ya que las instituciones deben competir entre ellas para financiar la investigación, el desarrollo institucional o su infraestructura.

² La creación de instituciones no universitarias fue una de las políticas promovidas con más interés durante el proceso de reforma de los ochenta, en concordancia con las orientaciones provenientes del Banco Mundial. Sin embargo, a comienzos de la década de los noventa el gobierno había transformado todas sus instituciones no universitarias en universidades, dando así una fuerte señal acerca de la escasa legitimidad y prestigio de las instituciones no universitarias de educación superior.

³ Las universidades pueden otorgar títulos profesionales y grados académicos. Los institutos profesionales son instituciones habilitadas para otorgar títulos profesionales, pero no grados académicos. Los centros de formación técnica ofrecen programas conducentes a título de técnico de nivel superior, los que deben cumplir con un mínimo de 1.600 horas lectivas. Sin embargo, existe un cierto número de títulos profesionales que por disposición legal exigen como requisito previo haber obtenido un grado académico de licenciado. Estos títulos –los más prestigiosos– quedan, de esta forma, reservados exclusivamente a las universidades.

⁴ Seis de ellas creadas por ley antes de 1980 y tres nuevas universidades, creadas a partir de sedes regionales de la Universidad Católica de Chile.

Al mismo tiempo se entregó el grueso de la regulación de la educación superior al mercado. La creación y operación de nuevas instituciones no tenía más límites que la aceptación por parte de alguna de las universidades existentes a comienzos de 1981 de la obligación de examinar a los estudiantes de las nuevas instituciones, sin que estas debieran cumplir con requisitos mínimos en cuanto a instalaciones, recursos u otros elementos.

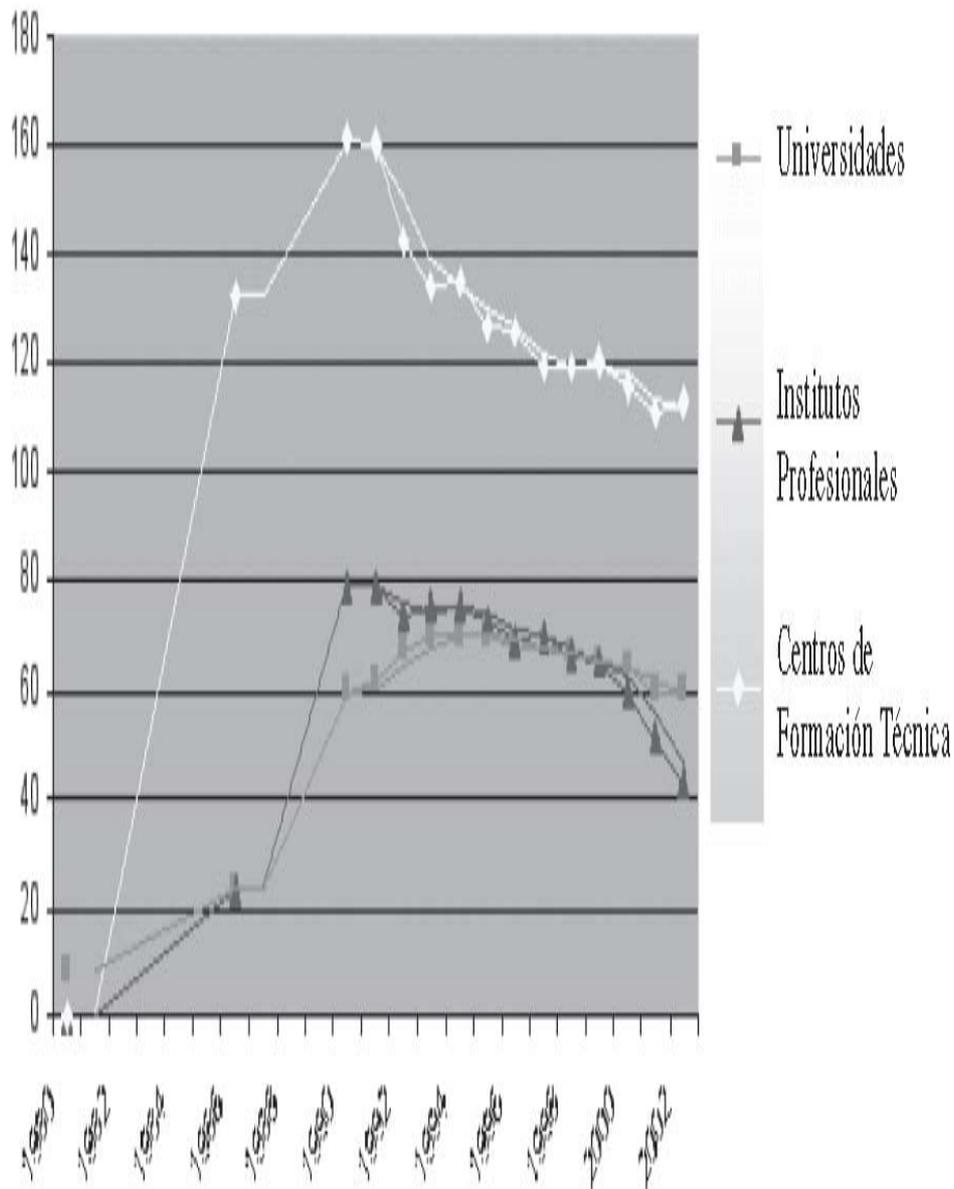
Como se señaló más arriba, el crecimiento en el número de instituciones y su diversificación se produjo principalmente durante la segunda mitad de la década de los ochenta y los dos primeros

meses de 1990, antes del comienzo del gobierno democrático en marzo de ese año. Dicho crecimiento se hizo notoriamente lento a partir de ese momento, principalmente por el establecimiento de requisitos para la apertura de nuevas instituciones y exigencias para su desarrollo en los primeros años de funcionamiento, como se explicará más adelante. El desarrollo de estos mecanismos de licenciamiento generó una presión importante a las nuevas instituciones, las que debieron ajustarse a criterios básicos de evaluación.

La evolución del número y tipos de instituciones de educación desde 1980 a la fecha puede observarse en la siguiente tabla y gráfico:

	1980 1986 1990	1991 1992	1993	1994	1995 1996 1997	1998	1999	2000	2001 2002
Universidades Total	8 23 60	62 67	70	70	70 68 68	66	65	64	60 60
– Consejo de Rectores	8 20 20	20 23	25	25	25 25 25	25	25	25	25 25
– Privadas	3 40 42	44 45	45	45	43 43 41	40	39	35	35
Institutos									
Profesionales	0 23 79	79 74	76	76	73 69 70	66	65	60	51 43
Centros de Formación Técnica	0 132 161	160 143	134	135	127 126 119	119	120	116	111 113
Total Instituciones ES.	8 178 300	301 284	280	281	270 263 257	251	250	240	222 216

NÚMERO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR



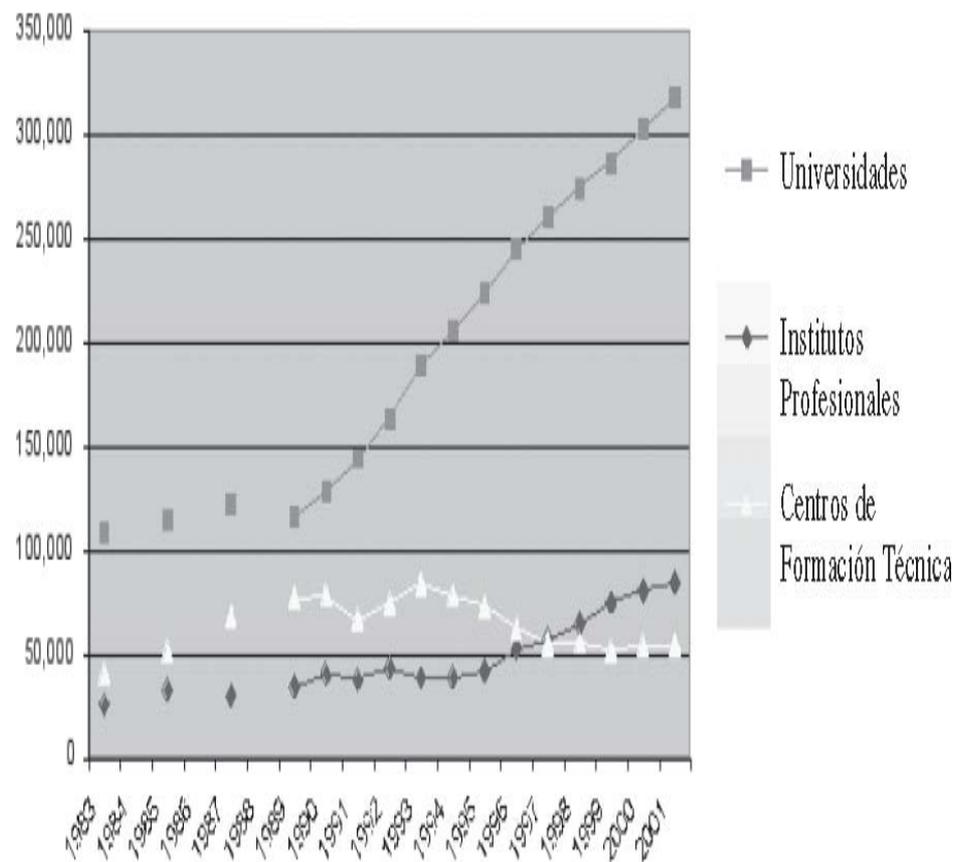
Fuente: Ministerio de Educación de Chile.

Por su parte, el comportamiento de la matrícula en educación superior muestra también un fuerte crecimiento, el cual se mantiene positivo hasta la fecha. Al respecto es importante anotar que el crecimiento de la matrícula se observa prioritariamente en las universidades, siendo más discreto en el caso de los institutos profesionales y decreciente en los centros de formación técnica.

	1983	1985	1987	1989	1991	1993	1995	1997	1999	2001
Universidades	108,049	113,625	121,219	115,958	143,526	188,253	223,889	259,790	286,357	318,295
Consejo de Rectores Privadas	2,708	4,951	7,652	13,773	28,828	49,986	69,004	84,149	90,985	104,390
IP	25,244	32,233	29,595	33,738	37,376	38,076	40,980	56,972	74,456	83,795

CFT	39,702	50,425	67,583	76,695	65,987	83,245	72,735	54,036	50,821	53,895
Total	172,995	196,283	218,397	226,391	246,889	309,574	337,604	370,798	411,634	455,985

MATRÍCULA TOTAL X TIPO INSTITUCIÓN



Fuente: Ministerio de Educación.

Aun cuando el crecimiento en el número de instituciones de educación superior se detiene a principios de los 90, unos años más tarde se produce un proceso de diversificación al interior de las propias instituciones de educación superior, donde aumentan significativamente las sedes en las cuales ofrecen estudios superiores, así como se desprende del siguiente cuadro y gráfico⁵. De acuerdo a la información disponible, en el sector universitario

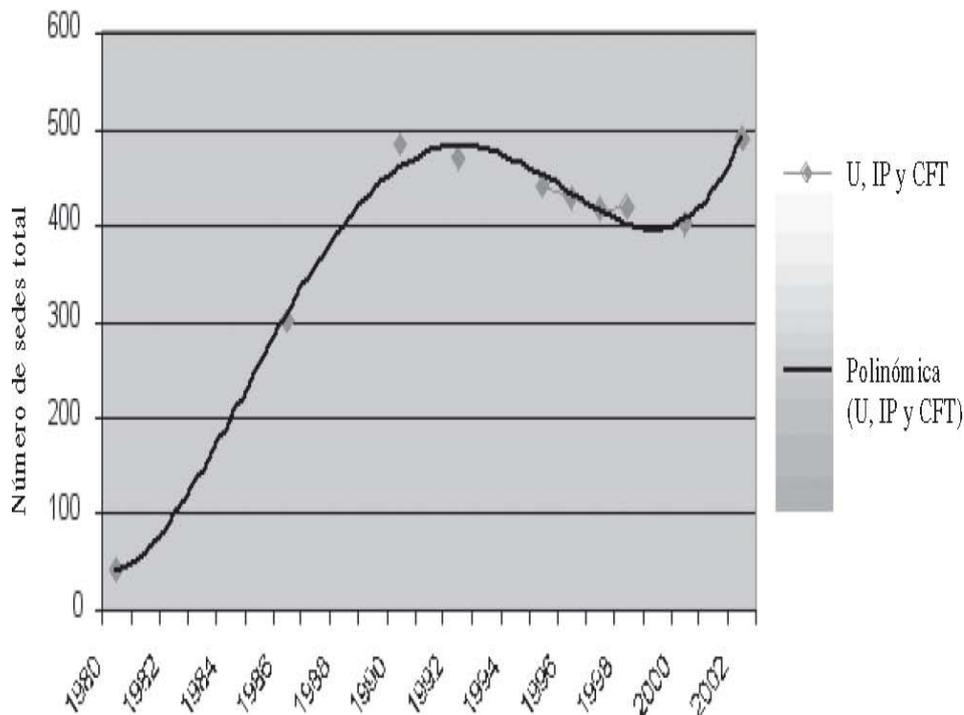
El gráfico indica solo el número de sedes oficiales que funcionan al año 2002, así como la línea de tendencia de su evolución. Cabe destacar que, además de las sedes consideradas, existe un conjunto de aproximadamente 60 sedes adicionales, que operan de manera informal, pertenecientes en su gran mayoría al sector de las universidades.

existe un 30% adicional de sedes no declaradas, que ofrecen carreras en diversas localidades del país, confirmando una segunda 'ola' de crecimiento del sistema de educación superior.

	1980	1986	1990	1992	1995	1996	1997	1998	2000	2002
Universidades	42	35	79	84	89	96	91	103	100	116
I Profesionales	0	30	127	125	123	120	121	112	110	125
C Formación Técnica	0	234	278	260	228	212	205	203	190	248

Total sedes IES	42	299	484	469	440	428	417	418	400	489
------------------------	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

NÚMERO DE SEDES DE INSTITUCIONES ES

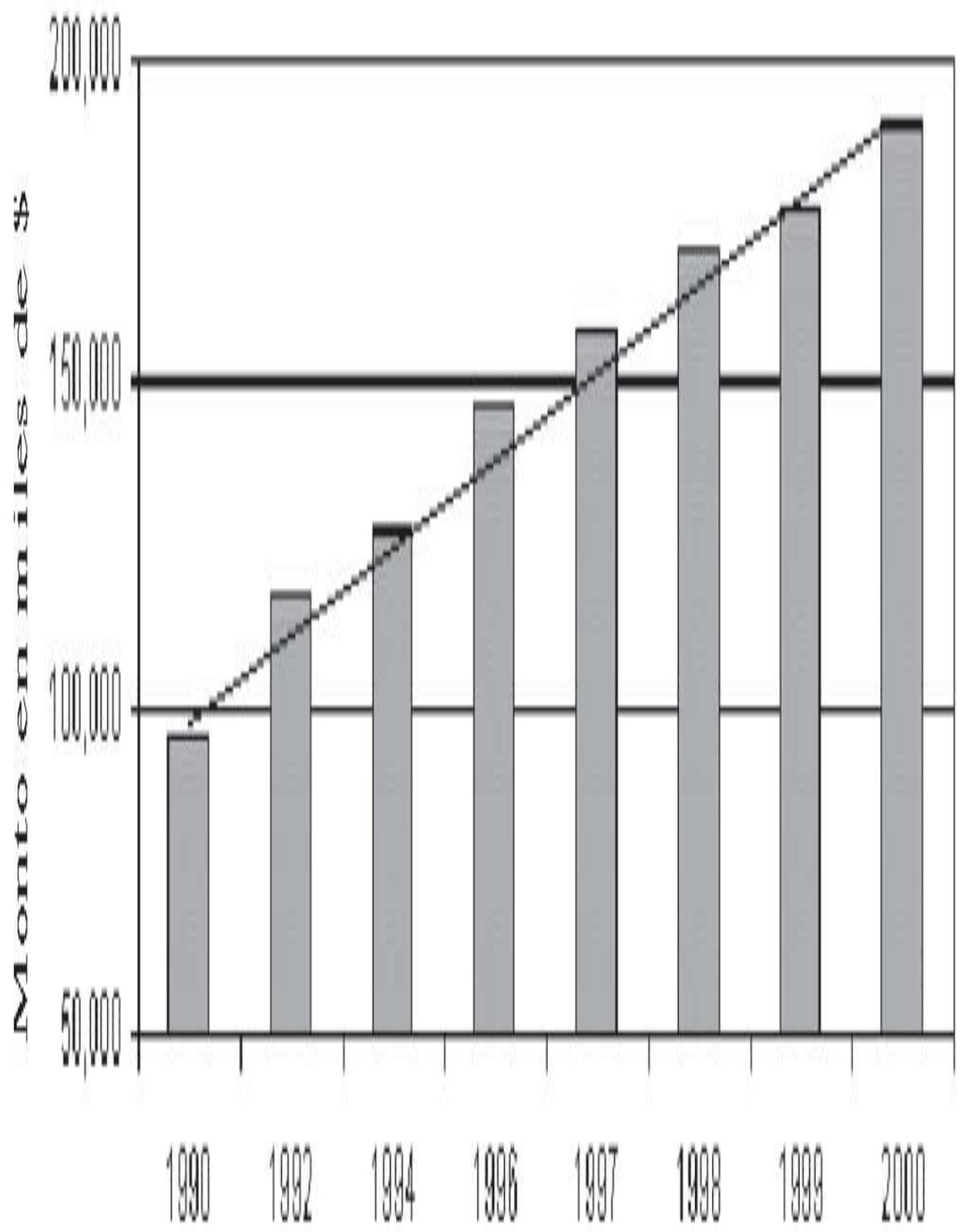


Fuente: Ministerio de Educación.

La política de financiamiento en educación superior ha mantenido, en líneas generales, los criterios y rubros de financiamiento establecidos en la reforma de los ochenta, expresados en el peso relativo del financiamiento privado (vía aranceles e ingresos por prestación de servicios) y en la presencia de mecanismos competitivos (una parte del aporte público asociado a la captación de estudiantes con los mejores puntajes en las pruebas de selección y diversos fondos concursables para el financiamiento de investigación, desarrollo científico y tecnológico y desarrollo institucional). Sin embargo, a partir de los años 90, se ha incrementado sustancialmente el monto de los recursos públicos destinados a la educación superior, principalmente en lo que se refiere a ayudas estudiantiles y fondos de desarrollo institucional, destinados a las instituciones tradicionales (públicas y privadas).

Aun cuando, como puede apreciarse del gráfico, el gasto público se ha incrementado de manera sistemática, el crecimiento de las instituciones y de la matrícula ha corrido a la par, de modo que tiende a mantenerse su participación en el sistema, la que en ningún caso supera el 45% del gasto social en el sector.

APORTES FISCALES A EDUCACIÓN SUPERIOR 1990 - 1999 Millones de \$ de 1999



II. EL PROCESO DE REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El proceso de regulación de la educación superior tiene distintos componentes: el *licenciamiento*, esto es, la supervisión de nuevas instituciones privadas, que conduce en primer lugar a su reconocimiento oficial y luego, al reconocimiento de su capacidad de funcionamiento autónomo; la *acreditación de carreras* ofrecidas por instituciones autónomas, cuya finalidad es verificar que cumplen con criterios de calidad establecidos por la comunidad disciplinaria o profesional correspondiente; y la *acreditación de programas de postgrado*, tendiente a la verificación de que los programas de doctorado y maestría ofrecidos en el país satisfacen las exigencias de calidad establecidas previamente. A continuación, se describen los procesos de licenciamiento y de acreditación de carreras y programas, que operan actualmente y se mantendrán en tanto no exista un sistema ratificado por ley.

Adicionalmente, se encuentra en proceso de aplicación piloto un mecanismo de *acreditación institucional*, cuyo objetivo es dar garantía pública de la existencia y operación eficaz de mecanismos de autorregulación y se está avanzando en la consolidación de un *sistema de información* que permita apoyar la gestión del sistema y de las instituciones y dar a conocer al público las condiciones en que operan las instituciones y carreras de la educación superior. El conjunto de mecanismos se organiza en un *sistema de aseguramiento de la calidad*, para cuyo establecimiento se ha presentado un proyecto de ley, que se analiza en el último capítulo de este trabajo.

A. EL LICENCIAMIENTO DE INSTITUCIONES PRIVADAS

Durante la década de los 80, el desarrollo de la educación superior no estuvo exento de problemas. Las instituciones privadas no lograron obtener la legitimidad social necesaria para operar, y las instituciones públicas no incrementaron sus vacantes en forma proporcional al aumento de la demanda. Comenzó a hacerse evidente la necesidad de instalar mecanismos de regulación, lo cual se reconocía, si no con agrado, al menos con clara conciencia de su inevitabilidad.

Así, en marzo de 1990 se dictó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)⁶ que dispuso que todas las instituciones privadas creadas a partir de 1981 debían someterse a un proceso de licenciamiento⁷. La LOCE definió los procedimientos generales que debían aplicarse para ello, distinguiendo entre universidades e institutos profesionales, por una parte, y centros de formación técnica por la otra. La acreditación de universidades e institutos profesionales correspondía a un nuevo organismo, creado en el mismo cuerpo legal, denominado Consejo Superior de Educación y la de los centros de formación técnica, al Ministerio de Educación.

1. *El licenciamiento de universidades e institutos profesionales*

- La agencia de licenciamiento

El Consejo Superior de Educación es un organismo público, de carácter autónomo. Está formado por ocho miembros, designados por las instituciones de educación superior y otras organizaciones sociales⁸. Lo preside el Ministro de Educación y se financia con recursos provenientes en parte del presupuesto nacional y en parte de aranceles pagados por las instituciones que solicitan el licenciamiento. Tiene una secretaría técnica y opera princi

⁶ La Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza se elaboró durante la dictadura, pero solo logró aprobarse el último día del gobierno militar. Así, el proceso que ella define –que se esperaba aplicar dentro de la lógica neoliberal del gobierno militar– se instaló en democracia, con características probablemente muy diferentes de las esperadas por los redactores de la ley.

⁷ La ley denominó ‘acreditación’ a este proceso, pero con el fin de mantener una cierta claridad conceptual, en este texto se llamará acreditación solo a los procesos de verificación de cumplimiento de estándares de calidad a carreras o instituciones autónomas, y licenciamiento a los procesos de supervisión conducentes a la certificación de autonomía de instituciones o carreras nuevas.

⁸ Los miembros del CSE son designados por las universidades estatales (1), las universidades privadas autónomas (1), los institutos

profesionales (1) el Consejo de Desarrollo Científico y Tecnológico (CONICYT) (1), las Academias de Investigación de Artes y Ciencias (2), la Corte Suprema

(1) y las Fuerzas Armadas (1).

palmente a través del trabajo de consultores y evaluadores contratados para fines específicos.

• El procedimiento

El Consejo evalúa las propuestas de todas las instituciones privadas nuevas y las aprueba o les formula observaciones. En caso de que se formulen observaciones, estas deben subsanarse satisfactoriamente dentro de los plazos establecidos en la ley⁹. Una vez aprobada, una institución debe someterse a la supervisión del Consejo durante un período mínimo de seis años, que puede extenderse hasta por cinco más.

La supervisión incluye la presentación anual de antecedentes institucionales, la examinación de los alumnos y cada dos años, aproximadamente, una visita de evaluación externa por consultores contratados por el Consejo. Durante ese período, la institución debe someter a la aprobación del Consejo todas sus nuevas iniciativas (nuevas carreras o programas, apertura de sedes o cambios significativos en el proyecto institucional) las que se someten al mismo tipo de evaluación que el proyecto original.

El Consejo emite anualmente un informe de avance, y al final del sexto año hace una evaluación integral acerca del grado de cumplimiento del proyecto institucional. Si considera que este se ha desarrollado satisfactoriamente, certifica la autonomía de la institución, que la habilita para otorgar libremente toda clase de títulos y grados.

En caso de que el desarrollo de la institución no sea considerado satisfactorio, el proceso puede extenderse hasta por cinco años más, al cabo de los cuales solo queda la opción de certificar la autonomía, o cerrar la institución¹⁰.

Durante el proceso de licenciamiento el Consejo puede aplicar sanciones, cuando una institución no ha subsanado satisfactoria y oportunamente las observaciones formuladas. Estas pueden llegar al cierre de la institución, lo que ha ocurrido en varias oportunidades, como consecuencia de deficiencias observadas, reiteradas y no subsanadas.

La certificación de autonomía opera sobre la base de la verificación de que la institución cuenta con las condiciones mínimas para cumplir sus propósitos, de que ha desarrollado una cierta capacidad de autoevaluación y de que el proyecto institucional presentado al Consejo se ha desarrollado satisfactoriamente.

El resultado del trabajo del Consejo en sus primeros diez años de operación puede apreciarse en el cuadro siguiente.

⁹ Si el Consejo considera que las observaciones no han sido resueltas satisfactoriamente, rechaza el proyecto, el que, de acuerdo con los términos legales, 'se tiene por no presentado'. ¹⁰ El cierre de la institución corresponde al Ministerio de Educación, el que, a solicitud del Consejo, revoca el reconocimiento oficial y cancela la personalidad jurídica. La forma en que está redactada la ley hace que las decisiones del Consejo en este sentido sean vinculantes para el Ministerio de Educación.

	Instituciones creadas antes de la instalación del CSE	Instituciones autorizadas entre 1990 y 2000	Instituciones funcionando en 2001
Nuevas instituciones:			
Universidades			
Institutos profesionales	43 80	5 7	37 54
Número de instituciones cerradas ¹¹ :			
Universidades			7
Institutos Profesionales			10

Número de instituciones certificadas como autónomas:			
Universidades			13
Institutos profesionales			11

Fuente: Consejo Superior de Educación.

En general, los procesos de licenciamiento han logrado ser reconocidos y aceptados. Las instituciones se vieron obligadas a llevar a cabo procesos de autoevaluación y acoger visitas de evaluación externa, lo que tuvo como resultado un aprendizaje significativo y, en muchos casos, procesos eficaces de desarrollo. El cierre de instituciones tiene, por supuesto, un impacto negativo: es preciso reubicar a los estudiantes, que en muchos casos ven alargado su proceso educativo (ya que no todos los estudios previos se convalidan u homologan); los títulos otorgados antes del cierre ven reducido su valor en el mercado (aun cuando mantienen su plena vigencia legal) y el conjunto de instituciones de educación superior privada se siente puesto en tela de juicio. Pero paradójicamente el mismo proceso ha fortalecido el sistema, ya que las instituciones que se mantienen y obtienen su autonomía adquieren una valoración social extremadamente significativa en el mercado de la educación superior.

Sobre la base de su experiencia en el licenciamiento durante más de una década, el Consejo ha planteado diversas críticas a la ley que lo creó. Estas se refieren a los siguientes aspectos:

- Durante el proceso de supervisión, el Consejo puede aplicar sanciones a las instituciones que están bajo su tuición. Sin embargo, las sanciones son solamente de carácter académico (disponer la examinación obligato

¹¹ Las instituciones pueden cerrarse por decisión propia. Estas cifras se refieren solo a aquellas cerradas por decisión del CSE.

ria de los alumnos, suspender el ingreso de nuevos alumnos a una o más carreras de la institución o solicitar el cierre de la institución) y no están necesariamente vinculadas a las deficiencias observadas. Asimismo, suelen ser tan drásticas que a menudo el Consejo vacila antes de aplicarlas, ya que suspender el ingreso de nuevos alumnos puede amenazar la supervivencia de la institución.

- El proceso que conduce a la certificación de autonomía de las nuevas instituciones privadas se centra en la verificación de la concreción y avance del proyecto institucional declarado. Este puede ser muy acotado y simple, y el Consejo no tiene facultades más que para verificar que ese proyecto se desarrolla de manera satisfactoria. Sin embargo, la autonomía implica la facultad de otorgar libremente toda clase de títulos y grados, es decir, al día siguiente de la certificación de la autonomía, una institución puede abrir carreras en todas las áreas del conocimiento, abrir sedes y desarrollar todo tipo de actividades sin supervisión alguna.

- No existe en la legislación disposición alguna que proteja a los estudiantes de una institución que debe cerrarse. En los casos en que se ha producido esta situación, las demás instituciones han acogido a los alumnos, pero en muchos casos esto significa alargar el período de estudios o pagar aranceles más altos que los de la institución cerrada. El Consejo y el Ministerio de Educación han actuado oficiosamente para facilitar el proceso de reinserción, pero no tienen atribuciones para ir más allá.

- El proceso de licenciamiento tiene un plazo fijo establecido en la ley. Luego de seis años de supervisión, el Consejo puede extenderla hasta por cinco años más. Sin embargo, vencido este nuevo plazo, solo puede certificar la autonomía o cerrar la institución, lo que lo pone en una disyuntiva a veces difícil de resolver: hay instituciones que no parecen estar en condiciones de operar con plena autonomía, pero tampoco parece razonable cerrarlas.

2. *El licenciamiento de los centros de formación técnica*

A diferencia del caso del mecanismo de licenciamiento establecido para regular a las universidades e institutos profesionales privados nuevos, la Ley de 1990 estableció que el

responsable de regular a los centros de formación técnica sería el Ministerio de Educación.

La creación de este tipo de instituciones ha sido más fluida que la de universidades e institutos profesionales: desde el año 1982, se han creado un total de 322 centros, 56 de los cuales nunca iniciaron actividades académicas propiamente tales. De los 266 restantes, se han cerrado 155¹², y existen a la fecha 111 centros funcionando.

¹² Algunos de estos centros se han cerrado por decisión propia, otros por determinación del Ministerio de Educación. Dado que en ambos casos se emite un decreto de cierre, no están disponibles las cifras para identificar cuántos corresponden a cada categoría.

El Ministerio desarrolló un sistema de verificación semejante al aplicado por el Consejo Superior de Educación¹³; sin embargo, su operación ha sido más compleja, en parte porque cuenta para ello con menos recursos, y en parte porque las instituciones a las cuales se le aplica son claramente más precarias.

El reconocimiento oficial necesario se otorga sobre la base de la verificación de que la institución cumple con un conjunto de requisitos básicos. Una vez reconocidos, los centros se someten a un proceso de supervisión en función de criterios de evaluación previamente definidos. La supervisión –efectuada por funcionarios del Ministerio con la colaboración de consultores externos en casos calificados– incluye una revisión anual de información proporcionada por la institución y visitas en terreno cada dos años.

Durante el proceso de supervisión, el Ministerio de Educación puede aplicar sanciones a los centros y, cuando constata que existen deficiencias que han sido reiteradamente señaladas sin que se corrijan satisfactoriamente, procede a cerrarlos. Ocurre también que algunos centros solicitan su cierre al Ministerio cuando presentan problemas, y vuelven a presentarse como nuevos proyectos una vez que la situación es percibida como más favorable.

Finalmente, los centros pueden optar a su autonomía (que implica que pueden ofrecer libremente cualquier carrera técnica, abrir sedes y desarrollar otras actividades relacionadas con la formación de técnicos) cuando han dado evidencias concretas acerca de su buen desempeño y de la concreción de su proyecto institucional. Sin embargo, a diferencia del proceso de licenciamiento de universidades e institutos profesionales, un centro puede permanecer indefinidamente bajo supervisión.

N° de CFT creados a la fecha:	322.
N° de CFT creados y que iniciaron actividades:	266.
N° de CFT cerrados a la fecha:	155
N° de CFT actualmente bajo supervisión y acreditación:	103.
N° de CFT que han obtenido su autonomía:	8.

Fuente: Departamento de Evaluación de la División de Educación Superior de Educación, Mineduc. Datos actualizados a diciembre de 2002.

En la actualidad, el Ministerio de Educación está en un proceso de revisión del mecanismo de licenciamiento de los centros de formación técnica, que incluye una reformulación de los criterios de evaluación y la incorporación más directa de consultores externos en los procesos de evaluación.

¹³ El Ministerio de Educación mantiene la regulación de los Centros de Formación Técnica bajo dos sistemas paralelos: el de supervisión y el de acreditación. La supervisión es un mecanismo de verificación periódica que opera sobre la base de una evaluación permanente del Centro, mientras que la acreditación es un mecanismo de verificación que opera por un período definido, luego del cual el centro puede obtener su autonomía, si es que garantiza que se ha desarrollado apropiadamente.

B. ACREDITACIÓN DE CARRERAS O PROGRAMAS DE PREGRADO

El trabajo del Consejo Superior de Educación es importante y ha tenido un impacto significativo en el reconocimiento y aceptación social de los procesos de aseguramiento de la calidad en el sistema de educación superior chileno. Sin embargo, su éxito también demostró que el sistema estaba aplicando un doble estándar: Por una parte, las instituciones privadas, nuevas, estaban sometidas a una supervisión rigurosa, y debían cumplir con criterios exigentes para lograr su autonomía. Por otra, muchas instituciones, que nacieron autónomas, nunca habían estado sujetas a supervisión de ningún tipo. El comportamiento de algunas de estas instituciones, así como de algunas de las universidades privadas después de la certificación de autonomía, mostró que era

necesario establecer un sistema de aseguramiento de la calidad más comprehensivo si se pretendía mantener y garantizar el cumplimiento de criterios de calidad.

Al mismo tiempo, desde mediados de los 90 se comenzó a generar una importante demanda por regular y fomentar la calidad de carreras. Las asociaciones profesionales y gremiales presionaron por el establecimiento de un mecanismo que permitiera dar garantía pública de la calidad de la oferta, especialmente en aquellas áreas más críticas (medicina, ingeniería, agronomía, enfermería, psicología, arquitectura, etc.).

Así, en 1998, el Ministerio de Educación decidió establecer un proceso de acreditación de programas, iniciándolo mediante un proyecto piloto que permitiría definir las características de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad.

1. *La agencia de acreditación de pregrado*

El Ministerio de Educación creó, por decreto¹⁴, una comisión asesora, denominada Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado –CNAP–, a la que encomendó diseñar un proceso de acreditación y llevarlo a cabo. La experiencia así adquirida se recogería en una propuesta sobre un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

La Comisión tiene catorce miembros, designados por el Ministro de Educación, y una secretaría técnica encargada de coordinar y llevar a cabo los procesos de acreditación. Sus recursos provienen del presupuesto nacional, en el marco de un programa amplio de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior (MECESUP).

2. *El proceso*

La Comisión organizó su trabajo en tres áreas:

- Desarrollo de procesos de acreditación. El trabajo se inició en aquellas áreas donde existía interés de la comunidad académica o disciplinaria

¹⁴ Decreto N° 51 y modificaciones posteriores. (En anexo).

por establecer procesos de acreditación. Para ello se establecieron Comités Técnicos, con participación de académicos, asociaciones profesionales y empleadores o usuarios de los servicios de los profesionales del área. Los Comités Técnicos tenían como tarea establecer el perfil de egreso de la carrera y definir criterios de evaluación en las distintas áreas de operación de las unidades responsables de la carrera. También establecieron registros de especialistas nacionales e internacionales, que pudieran actuar como pares en la evaluación externa.

• Desarrollo de la capacidad institucional de autorregulación. La Comisión plantea como un principio fundamental que la calidad solo puede lograrse a partir del compromiso activo de las instituciones de educación superior. Por tanto, parte importante de los recursos de la Comisión se han destinado a apoyar acciones orientadas a desarrollar la capacidad de autoevaluación, la instalación de sistemas de información y el mejoramiento de habilidades de gestión y planificación al interior de las propias instituciones. Para estos fines se han efectuado visitas de estudio, apoyado proyectos específicos propuestos por las instituciones, contratado asistencia técnica nacional e internacional, contribuido a la participación de directivos y académicos a seminarios, cursos o talleres y otras actividades semejantes.

• Diseño de una propuesta de sistema nacional de aseguramiento de la calidad. El trabajo realizado permitió adquirir una experiencia sustantiva que se recoge en la propuesta formulada acerca de la organización de un sistema de aseguramiento de la calidad, que se describe en el capítulo siguiente.

La acreditación desarrollada es voluntaria y no está asociada a ningún incentivo directo.

Están invitadas a participar en los procesos de acreditación todas las instituciones de educación superior autónomas (esto es, tanto las creadas por ley, como las que han obtenido su autonomía mediante el proceso de licenciamiento), de cualquier tipo (públicas y privadas, universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica).

Se accede al proceso mediante una solicitud firmada por el directivo máximo de la institución, el que se compromete no solo a desarrollar el proceso de acuerdo a los procedimientos establecidos,

sino también a tomar en consideración los resultados del proceso en la planificación futura de la carrera. Las carreras deben hacer una autoevaluación y recibir la visita de un equipo de evaluadores externos, cuya misión principal es validar el informe de autoevaluación y verificar el cumplimiento de los criterios en el marco del perfil de egreso definido para la carrera y los propósitos institucionales. La Comisión, sobre esa base, determina si la carrera cumple con las condiciones establecidas y por tanto, si acredita o si es preciso negar la acreditación¹⁵.

¹⁵ La decisión de acreditación es pública, lo que significa que el acuerdo correspondiente se publica en la página web de la CNAP y se informa a los medios de comunicación. Sin embar

La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado ha definido procedimientos y criterios de evaluación que cubren prácticamente toda la oferta en educación superior. Para ello cuenta con criterios de evaluación genéricos destinados a la acreditación de carreras profesionales y técnicas. Asimismo, ha definido los elementos básicos del perfil de egreso y criterios específicos de acreditación para las carreras de arquitectura, agronomía, bioquímica, contador público y auditor, derecho, educación, enfermería, ingeniería civil, ingeniería comercial, medicina, medicina veterinaria, obstetricia, odontología, psicología, química y farmacia y tecnología médica.

Contrariamente a lo que podía esperarse, la tarea de aunar criterios en torno a los perfiles de egreso y criterios de evaluación resultó relativamente fácil. En cambio, la autoevaluación ha resultado ser un proceso lento y dificultoso, principalmente porque las instituciones no cuentan con las condiciones necesarias para apoyar procesos de esa índole.

Sin embargo, a pesar de estas dificultades, los procesos de acreditación han despertado un amplio interés en las propias instituciones de educación superior, que superó con creces las expectativas iniciales. Así, a pesar de que se trata de un proceso voluntario, hay actualmente 188 procesos de acreditación en marcha, los que cubren fundamentalmente programas pertenecientes a las universidades del Consejo de Rectores y privadas autónomas, según se desprende del cuadro de la página siguiente.

Al mismo tiempo, la CNAP ha acreditado a 15 carreras de pregrado. Se trata de un número aún pequeño de carreras, debido a la lentitud inevitable en los primeros procesos de autoevaluación. Sin embargo, se prevé un aumento significativo en los procesos de acreditación a partir del presente año, puesto que muchas de las carreras oficialmente incorporadas a la acreditación estarán finalizando sus procesos de autoevaluación durante el primer semestre del 2003.

Si bien no hay incentivos directos para la acreditación, es indudable que en un contexto tan competitivo como el chileno, esta aporta un elemento diferenciador que no es despreciable. Asimismo, los procesos de autoevaluación y la validación de sus resultados por parte de los evaluadores externos fundamentan las solicitudes de inversión hechas por las carreras ante las autoridades. También, estas cuentan con un instrumento valioso para asignar recursos, ya que estas solicitudes están debidamente respaldadas.

go, durante la etapa experimental –esto es, durante el proceso conducido por la CNAP– solo se publican las decisiones positivas. Si bien la Comisión reconoce la importancia de publicar los resultados de la acreditación, considera que en esta etapa es más significativo para la calidad de la educación superior chilena el hecho de promover el desarrollo de procesos de autoevaluación y la retroalimentación provista por los evaluadores externos, de modo que les asegure la confidencialidad de la información en caso de que no resulten acreditadas. Una vez que exista un sistema nacional de acreditación sancionado por ley, se publicarán todas las decisiones.

Carreras	Instituciones Instituciones Total Consejo de Rectores Privadas Instituciones
-----------------	--

Agronomía	9
Arquitectura	1
Biología	10
Bioquímica	5
Marina	1
Bioquímica	2
Contador	2
Civil	2
Contador	6
Público y Auditor	6
Diseño	1
Educación	1
Enfermería	2
Fonoaudiología	2
Ingeniería	6
Civil	1
Ingeniería Comercial	1
Ingeniería Forestal	1
Ingeniería	1
Matemática	1
Kinesiología	2
Med. Veterinaria	1
Medicina	1
Nutrición y Dietética	2
Obstetricia	1
Odontología	1
Periodismo	2
Psicología	1
Publicidad	1
Química y Farmacia	2
Relaciones Públicas	3
Servicio Social	5
Sociología	
Tecnología Médica	
Terapia Ocupacional	
Técnico de Nivel Superior	
Totales	169 19 188

Fuente: Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. Información a abril de 2003.

C. ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS DE POSTGRADO

La acreditación de programas de postgrado en Chile tiene algo más de historia. En efecto, por más de una década la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT, ha desarrollado experiencias de evaluación de programas de doctorado como requisito para el otorgamiento de becas de apoyo a sus estudiantes. Sobre la base de esa experiencia, y simultáneamente con la creación de la CNAP, el Ministerio de Educación creó la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado, CONAP, con el fin de desarrollar experiencias piloto de acreditación de programas de magíster y doctorado y proponer un sistema permanente de acreditación en el área de postgrado.

1. La agencia de acreditación de postgrado

La agencia responsable es la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado, CONAP. Tiene diez miembros, designados por el Ministro de Educación, y una secretaria técnica encargada de coordinar y llevar a cabo los procesos de acreditación. Sus recursos provienen del presupuesto nacional, en el marco de un programa amplio de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior (MECESUP).

2. El proceso

El procedimiento de acreditación de programas de magíster y doctorado¹⁶ utilizado por la CONAP consiste en la evaluación de un conjunto de antecedentes referidos a los objetivos, la cantidad y calidad de los académicos y recursos materiales disponibles y los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje del programa, así como el análisis del impacto del programa en la productividad científica de los académicos y de los graduados y en las relaciones académicas internacionales. Esta evaluación está a cargo de comités de especialistas por áreas del saber y especialistas externos nacionales y/o extranjeros.

En el caso de los programas de maestría, además de la aplicación de un proceso como el

descrito, existe la posibilidad de optar por un mecanismo de auditoría. Este contempla, en un enfoque de autorregulación, el desarrollo de procesos de autoevaluación de los programas con verificación externa, ambos a cargo del mismo programa. Los procesos aplicados luego son sometidos a una auditoría académica externa a la institución, a cargo de expertos nacionales, con el fin de verificar su calidad y su capacidad de autorregulación.

La CONAP cuenta a la fecha con 70 programas de doctorado y 75 de magíster acreditados. Al respecto, cabe destacar que en general los programas que se han sometido a la acreditación pertenecen a un grupo pequeño del sector de universidades del país, de no más de ocho universidades (en su mayoría, del Consejo de Rectores). Dichos programas pertenecen justamente a aquellas universidades que cuentan con mayor experiencia y trayectoria en investigación científica en el país.

III. UN SISTEMA NACIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado recogió la experiencia realizada y elaboró, a fines de 2002, un documento que sintetiza los

No se prevé por el momento extender la acreditación de postgrado a los programas de postítulo, diploma-dos u otras modalidades de formación, sino centrar preferentemente la atención en los grados académicos identificados en la LOCE. Sin perjuicio de lo anterior, se estudia la asimilación de los programas de especialización en el área de la Salud a los procesos de acreditación de programas de maestría.

procesos desarrollados, define el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior (SINAC) y sienta las bases para la elaboración del proyecto de ley actualmente ante el Congreso Nacional.

Dicho proyecto de ley –adjunto en Anexo– cubre los siguientes contenidos:

- En el Capítulo Primero, establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, indica las funciones que cumple, destaca que la función de licenciamiento se mantiene en manos del CSE y del Ministerio de Educación y señala que en el proyecto se regulan las funciones de acreditación institucional, acreditación de carreras y programas e información. Asimismo, crea una instancia coordinadora del Sistema, integrada por los responsables de sus funciones: el Vicepresidente del Consejo Superior de Educación, el Jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, y el Presidente de la Comisión de Acreditación que se crea en el mismo proyecto.

- El Capítulo Segundo se refiere a las funciones del Sistema y a la creación de la agencia acreditadora, denominada Comisión Nacional de Acreditación. Define los integrantes de la agencia, sus funciones y atribuciones y su estructura interna y funcionamiento. Luego recorre las funciones de acreditación institucional, la autorización y supervigilancia de las agencias acreditadoras de carreras y programas de pregrado y la acreditación de programas de postgrado.

- El Capítulo Tercero se refiere al Sistema Nacional de Información, y concluye con un Capítulo Final referido a las modificaciones que este proyecto introduce a la LOCE (referidas esencialmente a modificar la denominación de *acreditación* dada al proceso de supervisión conducente a la certificación de autonomía por la de *licenciamiento*, y a la inserción de las medidas necesarias para el funcionamiento de la Comisión.

- Finalmente, hay disposiciones transitorias para la constitución de la nueva agencia y aseguran la vigencia de las decisiones de las Comisiones de Acreditación de Pre y Postgrado actualmente en funciones luego de dictada la ley.

En las páginas que siguen se dará cuenta del proceso que condujo a la formulación del proyecto de ley y las razones que fundan las decisiones adoptadas.

El establecimiento del SINAC es consistente con el marco de política definido por el Ministerio de Educación en 1997:

El Gobierno mantendrá su compromiso con un sistema de evaluación y mejoramiento de la calidad basado en principios de autorregulación, y consistente en procesos de autoevaluación institucional y evaluación por pares académicos como los que viene implementando el Consejo Superior de

Educación desde hace una década, y más recientemente, la Comisión Nacional de Acreditación de Programas en el contexto del MECESUP.

También a través del MECESUP se creará un sistema de orientación e información pública sobre la educación superior que ayude a los usuarios a distinguir niveles de calidad en la oferta educacional y a conocer las perspectivas de empleos de diferentes carreras.

El Gobierno valora la diversidad del sistema de educación superior, por estimar que la heterogeneidad es lo que demanda la sociedad contemporánea de sus instituciones de estudio y formación. Velaremos, en consecuencia, porque los mecanismos de control y mejoramiento de la calidad, y en general las políticas públicas para el sector, no tiendan a suprimir o limitar todo lo que se ha avanzado en materia de diversificación sino, por el contrario, lo fortalezcan, cuidando que los instrumentos y mecanismos de política se ajusten a las funciones que están llamados a apoyar.

La experiencia de naciones de reciente desarrollo muestra que el país tiene que hacer un esfuerzo mayor en la formación de postgrado de sus cuadros académicos y profesionales de alto nivel, tanto en el país como en el extranjero, para lo cual se deben fortalecer los programas de magíster y doctorado por medio de acreditación y apoyo financiero y multiplicar las oportunidades de estudio en el extranjero para profesionales y académicos.

Marco de Política, Aseguramiento de la Calidad. José Pablo Arellano,
Ministro de Educación, 1997.

A. MARCO CONCEPTUAL

El trabajo desarrollado por la CNAP y recogido en el proyecto de ley se sostiene sobre la base de algunos conceptos que es importante precisar con el fin de facilitar su comprensión.

Se refiere a un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. El uso del concepto de *aseguramiento de la calidad* tiene por objeto enfatizar que se trata de un conjunto de acciones que van más allá que lo que tradicionalmente se entiende por regulación, por una parte, y por otra, que tienen un alcance más amplio que la acreditación. En efecto, *regulación* es un mecanismo de política mediante el cual un organismo externo establece ciertas normas de operación a las instituciones y supervisa su cumplimiento. Si bien la regulación es parte de un sistema de aseguramiento de la calidad, este no se agota en su efecto regulador, sino que va más allá, al desarrollar el compromiso de las instituciones por su propio mejoramiento. Igualmente, *acreditación* es aquel componente del sistema mediante el cual se da garantía pública acerca del cumplimiento de ciertos requisitos o estándares previamente definidos. El *aseguramiento de la calidad* exige que dicha garantía pública se sustente sobre mecanismos de autoevaluación y las acciones de planificación y seguimiento necesarias para efectuar los ajustes de calidad necesarios.

El SINAC contempla cinco funciones: información, licenciamiento, evaluación institucional, acreditación de carreras y programas y habilitación profesional. Dichas funciones son las siguientes:

- . • La función de *información*, que se refiere a la identificación, recolección y difusión de los antecedentes necesarios para la gestión del sistema, la gestión institucional (incluyendo la evaluación) y la información pública, destinada a los distintos usuarios de la educación superior.
- . • La función de *licenciamiento*, referida a la evaluación, aprobación y supervisión de las nuevas instituciones de educación superior, incluyendo la apertura de nuevas sedes o la creación de carreras o programas.
- . • La función de *acreditación institucional*, que contempla el análisis de los mecanismos existentes al interior de las instituciones de educación superior para asegurar su calidad. Dicho análisis considera tanto la existencia de los mecanismos como su aplicación y resultados.
- . • La función de *acreditación de carreras o programas* se refiere a la verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de sus propósitos declarados y las normas establecidas por la comunidad

académica y profesional correspondiente.

- Por último, la función de *habilitación profesional* corresponde a la certificación de que una persona ha adquirido los conocimientos, habilidades, actitudes y otros logros educativos necesarios para iniciar responsablemente su actividad en el ámbito profesional o técnico correspondiente.

El desarrollo de estas funciones es desigual: la de licenciamiento se encuentra en operación desde 1990; otras llevan algunos años (acreditación de carreras y programas) u operan en forma parcial (sistema de información); la acreditación institucional está recién iniciando la etapa piloto y la habilitación profesional, si bien existe, debe analizarse con detalle para ajustar sus procedimientos a los requerimientos de la diversidad institucional y la globalización de las profesiones.

El proyecto de ley, consistente con lo anterior, se centra en las funciones de acreditación (institucional, de carreras y programas) y de información; solo menciona la función de licenciamiento y establece que la nueva Comisión de Acreditación deberá desarrollar un proceso de análisis de la función de habilitación profesional y elaborar una propuesta al respecto en un plazo máximo de dos años contados desde su constitución.

B. CARACTERÍSTICAS DEL SINAC

1. *Finalidad del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*

La experiencia internacional ha mostrado que existen sistemas que privilegian el control de calidad (que enfatiza los mecanismos de supervisión o la respuesta de las instituciones a determinadas acciones) y otros que más bien se centran en la promoción o aseguramiento de la calidad, donde el énfasis se pone más bien en los procesos conducentes a mejorar la calidad de los servicios ofrecidos¹⁷. Un caso intermedio es el de los sistemas centrados en la garantía de calidad, que puede incorporar elementos de control y también otros más vinculados con la promoción de la calidad.

El sistema de aseguramiento de la calidad integra esta doble perspectiva, a través de las funciones que incorpora:

- Por una parte, establece la necesidad de una supervisión rigurosa del desarrollo de las instituciones nuevas, con el fin de dar pública garantía de que ellas están desarrollando satisfactoriamente su proyecto institucional y, por consiguiente, están en condiciones de operar de manera autónoma. Este propósito corresponde fundamentalmente a los organismos responsables del licenciamiento.

- Por otra, cuando se trata de instituciones autónomas –como es el caso de la acreditación de carreras o evaluación de instituciones como se detalla más adelante– se pretende más bien conducir a las instituciones hacia procesos cada vez más internalizados de aseguramiento de la calidad o autorregulación. Este enfoque se expresa en la forma en que se evalúan las instituciones autónomas y en el tipo de evaluación que se hace de las carreras o programas que soliciten la acreditación.

2. *Foco de la Evaluación*

El foco de la evaluación se refiere al objeto de la evaluación, el que puede estar centrado en instituciones, carreras o programas, unidades o servicios o individuos.

¹⁷ En Chile se han llevado a cabo experiencias con ambas orientaciones: el proceso de licenciamiento, que desarrollan el Consejo Superior de Educación y la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, ha enfatizado los mecanismos de supervisión y control de la calidad a través de una diversidad de acciones tendientes a asegurar el logro de niveles básicos (o umbrales) de calidad en las instituciones adscritas a ese proceso. En cambio, los procesos experimentales de acreditación que ha desarrollado la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado han puesto el énfasis en la promoción y fomento de la calidad, insistiendo en la necesidad de que sean las propias instituciones las que asumen internamente la responsabilidad por el control de calidad.

La experiencia en Chile contempla orientaciones diversas: El Consejo Superior de Educación y la División de Educación Superior del Ministerio de Educación evalúan instituciones, la Comisión

Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP) se han centrado en la evaluación de programas o carreras, y algunas universidades han desarrollado procesos de evaluación de unidades o servicios institucionales.

El SINAC contempla distintos focos de análisis, dando a cada uno tratamientos diversos:

- la evaluación de instituciones, en dos modalidades:
 - .- Licenciamiento de instituciones nuevas, manteniendo y fortaleciendo los mecanismos aplicados por el Consejo Superior de Educación y el Ministerio de Educación;
 - Acreditación de instituciones autónomas, centrada en el análisis de los mecanismos institucionales de autorregulación y sus resultados. Estos incluyen, dentro de los temas considerados, la evaluación de unidades o servicios.
 - .- La acreditación de carreras o programas, tanto en pre como en post-grado.

3. *Criterios de Evaluación*

Los criterios de evaluación cumplen la función de establecer una definición explícita acerca de la forma de entender la calidad.

En efecto, la evaluación se hace comparando la situación de una institución, programa o carrera con un conjunto de criterios o parámetros previamente establecidos. Estos criterios pueden ser de distinto tipo desde los exclusivamente cuantitativos, definidos externamente en función de su capacidad para comparar entre instituciones (y habitualmente denominados indicadores de desempeño), hasta los de corte cualitativo, analizados en función de los propósitos declarados de la carrera o institución.

La experiencia de la CNAP muestra que en este ámbito, es particularmente importante combinar tanto la perspectiva externa (dada por el estado del arte, de la disciplina o profesión) como la perspectiva interna (definida por las orientaciones y prioridades que surgen de la misión y propósitos de cada institución de educación superior). En efecto, si solo se prestara atención a la perspectiva externa, se corre el riesgo de sobresimplificar la definición de calidad, homogenizar la formación y eliminar la diversidad, que es una de las fortalezas de un sistema complejo y pluralista. En cambio, si solo se considera la perspectiva interna, puede resultar difícil –si no imposible– dar garantía pública de calidad en un contexto nacional e internacional competitivo y demandante.

En el caso de las carreras, la calidad se define como la conjunción de estos dos elementos:

- la consistencia externa, es decir, el ajuste de los propósitos de la carrera con las expectativas definidas por el ámbito laboral, profesional o disciplinario correspondiente, y
- La consistencia interna, esto es, el ajuste del perfil de egreso y las acciones correspondientes a la carrera con las prioridades establecidas en la misión de la institución.

Estos elementos se sintetizan en el perfil de egreso, que establece con claridad los conocimientos, las habilidades, las actitudes y otros logros educativos pertinentes que se pretende desarrollar durante el período de estudio.

Cada carrera, adicionalmente, debe cumplir con un conjunto de criterios de evaluación, referidos a los principales aspectos de organización de las carreras. Estos criterios establecen los componentes básicos que se espera que las carreras cumplan en cada caso, pero dejan a cada institución la opción de organizarse de la manera que estimen conveniente para cumplirlos.

En el caso de la acreditación institucional, la evaluación se centra en la existencia y eficacia de mecanismos institucionales de autorregulación. El proyecto de ley deja en claro que los criterios aplicados deben contemplar al menos la existencia y operación eficaz de procesos y mecanismos como los siguientes:

- formulación de planes de desarrollo y verificación del cumplimiento de los propósitos institucionales,
- sistemas de información que apoyen efectivamente la toma de decisiones,
- procesos estructurados de toma de decisiones,

- . • sistemas de definición y control presupuestario,
- . • mecanismos para entregar en forma completa y oportuna la información básica requerida, y
- . • Procedimientos para evaluar los resultados de las actividades desarrolladas.

4. *Procedimientos para la Acreditación*

La experiencia internacional combina mecanismos de autoevaluación y de evaluación externa en la casi totalidad de sistemas de acreditación.

La experiencia de la CNAP aconseja mantener ambos procedimientos, reconociendo que la autoevaluación es una de las formas más adecuadas para asegurar el compromiso de la propia institución con la identificación de los ajustes necesarios y por tanto, con la promoción y avance constante hacia una mayor calidad; a su vez, la evaluación externa permite complementar los resultados obtenidos, ponerlos en una perspectiva más amplia y validar tanto sus conclusiones como las acciones propuestas a partir de ellas.

Así, el proyecto de ley sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad –ya sea en su aplicación a carreras, programas o instituciones– contempla las siguientes etapas:

- . • Autoevaluación, durante la cual la institución o la unidad responsable de la carrera o programa, en un ejercicio participativo, analiza su situación, contrastándola con los propósitos definidos, su misión y fines, y los planteamientos contenidos en los criterios de evaluación. Sobre esa base, elabora un informe de autoevaluación que se presenta a la agencia correspondiente.
- . • Evaluación externa, que refiere a la visita de un equipo de expertos externos a la institución (Comité de Pares), cuyo objetivo principal es validar en terreno las conclusiones del informe de autoevaluación.
- . • Dictamen acerca del grado de cumplimiento de los propósitos establecidos y los criterios de evaluación, emitido por la agencia de acreditación. Este dictamen se funda en las conclusiones de ambos informes: el de autoevaluación y el de evaluación de pares.

En el caso del licenciamiento, los procedimientos se ajustan a las normas establecidas en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. En todo caso, en su etapa final, el dictamen corresponde a la declaración de autonomía, que se efectúa cuando el organismo correspondiente considera que el proyecto institucional se ha desarrollado satisfactoriamente¹⁸.

En el caso de los procesos de acreditación de programas o carreras, esta se otorga por un plazo máximo de siete años. Puede darse por un período inferior, en caso de que existan acciones que es necesario cumplir antes de una acreditación total. Por último, cuando no se logra demostrar el cumplimiento de los criterios de evaluación establecidos, se puede negar la acreditación, informando detalladamente a la institución acerca de las observaciones que justifican esta decisión.

5. *Relaciones con Otros Mecanismos de Política*

A juicio de la Comisión, la acreditación y los mecanismos de aseguramiento de la calidad deben darse en conjunción con otros mecanismos de política, pero no es aconsejable que se encuentren supeditados a ellos. Entre estos mecanismos se destacan la regulación, el financiamiento y la información, y a continuación se señalan brevemente algunos aspectos que es preciso tomar en consideración.

Como se señaló anteriormente, la regulación incluye el establecimiento de ciertas normas de operación al sistema y la supervisión de su cumplimiento. Existe una vinculación indudable entre aseguramiento de la calidad y regulación, pero no se trata de sinónimos. En efecto, el aseguramiento de la calidad no puede circunscribirse a una regulación externa, sino que debe

¹⁸ Cuando la evaluación es negativa, el dictamen indica que la institución no ha logrado desarrollar satisfactoriamente su proyecto, y por tanto, solicita al Ministerio de Educación la cancelación de la personalidad jurídica de la institución y la revocación del reconocimiento oficial.

involucrar a los diversos actores de modo de comprometerlos con la promoción de la calidad. La regulación, por su parte, contempla otros elementos asociados solo indirectamente con la calidad.

Sin embargo, es esencial que las disposiciones reguladoras se ordenen de manera de apoyar y fortalecer las acciones tendientes a promover y asegurar la calidad.

Los mecanismos de financiamiento tienen un efecto sustancial sobre las acciones de las instituciones de educación superior. Por consiguiente, si bien es importante distinguir claramente entre las decisiones de acreditación o de evaluación y las relativas a la asignación de recursos, la experiencia nacional e internacional muestra que es conveniente que los organismos que asignan recursos a la educación superior –principal, pero no exclusivamente, públicos– utilicen la información proveniente de los mecanismos de evaluación o acreditación como un antecedente significativo al momento de adoptar sus decisiones.

Sin perjuicio de lo anterior, las normas y mecanismos de aseguramiento de la calidad mantienen una separación clara entre las funciones relacionadas con la evaluación y certificación de calidad y la asignación de recursos. La aplicación de las primeras en sus distintos niveles aporta antecedentes a los organismos responsables de distribuir los recursos, e incluso podría constituir un requisito necesario para acceder a algunos de ellos, pero no se establece un vínculo directo entre evaluación y asignación de recursos.

La información es también un mecanismo fundamental. No solo resulta indispensable para el gobierno del sistema de educación superior, sino que tiene además un rol regulador que se ejerce por el solo hecho de recoger y difundir ciertos datos acerca de las instituciones o sus carreras. La identificación de la información relevante, la forma en que se definen los datos e indicadores, la difusión que se haga de la información existente, tiene un efecto significativo sobre las acciones de las instituciones de educación superior y sobre las decisiones de sus usuarios. Al mismo tiempo, los resultados de los procesos de evaluación y acreditación son un componente importante de los antecedentes con que deben contar las propias instituciones para organizar su trabajo, y los usuarios de dichas instituciones para tomar decisiones.

Por último, una forma particular de las políticas relacionadas con la regulación y la información se relaciona con el ámbito de la política de relaciones internacionales. En efecto, en los últimos años los temas relativos a la educación superior y la formación profesional han adquirido una relevancia significativa en el marco de los tratados de libre comercio. Este punto, mencionado en la sección sobre habilitación profesional, es también un aspecto que debe considerarse en la coordinación con otros mecanismos de política.

Es esencial, por tanto, establecer mecanismos de coordinación entre las distintas instancias responsables de las acciones de política en el campo de la educación superior, así como de las distintas funciones correspondientes al sistema de aseguramiento de la calidad.

Es por ello que el proyecto de ley contempla la creación de un Comité Coordinador, integrado por los responsables de la aplicación de políticas relativas a la Educación Superior.

C. FUNCIONES DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Como se ha indicado anteriormente, el sistema de aseguramiento de la calidad contempla diversas funciones, algunas de las cuales se encuentran en operación y se han descrito en detalle. A continuación se describe la función de información, la nueva función de acreditación de instituciones y las modalidades de acreditación de carreras y programas planteadas en el proyecto de ley. Asimismo, se indica la forma en que se abordará el tema de la habilitación profesional.

1. *Información en la Educación Superior*

El tema de la información tiene tres dimensiones esenciales:

- . • La primera se refiere a la identificación de un conjunto básico de antecedentes disponibles en todas las instituciones de educación superior, con el fin de responder a las distintas demandas que reciben, tanto desde el nivel central o de gobierno del sistema, como de sus propias necesidades de gestión (incluyendo en esto los requerimientos de la evaluación) y de las necesidades de usuarios externos.
- . • La segunda se refiere a los mecanismos necesarios para recolectar la información de manera eficaz y eficiente.
- . • La tercera dice relación con el establecimiento de un organismo que actúe como

receptor, procesador, validador y distribuidor de la información a los distintos usuarios, internos y externos del sistema.

La CNAP ha trabajado con las instituciones de educación superior para identificar un conjunto básico de datos comparables (incluyendo las definiciones para la construcción de los distintos indicadores); asimismo está avanzando en el diseño de un mecanismo único de recolección de información que facilite la labor de las instituciones y asegure la provisión de información oportuna, válida y confiable.

El proceso contempla igualmente la provisión de apoyo a las instituciones para que puedan establecer sistemas internos de información que les permitan cubrir el conjunto básico de información requerida y además, recoger, procesar y analizar la información que necesitan para su gestión.

De este modo el proyecto de ley establece las siguientes normas relativas al manejo de información:

- Todas las instituciones deben recoger y proporcionar al Ministerio de Educación los antecedentes necesarios para la gestión del sistema, la gestión institucional y la provisión de información al público. Estos antecedentes contemplarán al menos datos estadísticos relativos a alumnos, docentes, recursos, infraestructura y resultados del proceso académico.
- Corresponde al Ministerio de Educación recoger, validar, procesar y difundir la información de acuerdo a las disposiciones del Reglamento, que el mismo organismo deberá elaborar.
- Las instituciones que no proporcionen la información requerida serán objeto de sanciones, definidas en el mismo proyecto.

2. *Acreditación Institucional*

La acreditación institucional –al igual que la de carreras y programas– es un proceso voluntario. Sin embargo, el Ministerio de Educación ha planteado que será un requisito para la obtención de fondos públicos¹⁹, lo cual para concretarse debe traducirse en diversas modificaciones legales. El primer paso al respecto se dio al presentar, junto con el proyecto de ley sobre aseguramiento de la calidad un segundo proyecto referido al establecimiento y operación de un fondo de crédito para estudiantes de instituciones privadas. Dicho proyecto establece que solo tendrán acceso al crédito los alumnos que se matriculen en instituciones acreditadas de acuerdo a las disposiciones sobre acreditación institucional contenidas en el proyecto de ley sobre aseguramiento de la calidad.

La evaluación institucional, en los términos establecidos en el proyecto de ley, se centra en el análisis de los mecanismos internos de aseguramiento de la calidad existentes en las instituciones de educación superior, incluyendo la verificación de su aplicación y sus resultados.

De este modo se respetan tanto los procedimientos que condujeron a la declaración de autonomía (en el caso de las instituciones privadas que pasaron por los procesos de licenciamiento) como los procesos internos de cada institución, dejando en sus manos la responsabilidad por el diseño y puesta en práctica de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

El proyecto de ley presentado al Congreso contempla procedimientos similares a los seguidos para la acreditación de carreras, y dispone que la responsabilidad por la acreditación institucional recae en la Comisión de Acreditación creada en el mismo cuerpo legal.

¹⁹ Los fondos públicos asignados a las instituciones de educación superior son de distinto tipo: el aporte fiscal directo, que corresponde a recursos institucionales, asignado en su mayor parte por consideraciones históricas, y se entre solo a las universidades estatales y las privadas con aporte fiscal; el aporte fiscal indirecto, asignado sobre la base de la captación de los alumnos que obtuvieron los puntajes más altos en el test de selección a la educación superior, y que está disponible para todas las instituciones del país (públicas y privadas, autónomas y no autónomas, universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica); fondos concursables para investigación y desarrollo, la mayoría de los cuales está disponible solo para universidades estatales y privadas con aporte fiscal; ayudas estudiantiles, correspondientes a créditos y becas. Si bien los créditos solo están disponibles para las universidades estatales y privadas con aporte fiscal, muchas de las becas están abiertas a estudiantes en instituciones privadas sin aporte fiscal.

El mencionado proyecto establece algunos elementos básicos que deben estar contemplados en

los criterios de evaluación para la acreditación institucional y que deben satisfacer los mecanismos internos de aseguramiento de la calidad, tales como la existencia formal de mecanismos de evaluación del logro de los propósitos institucionales, de sistemas para la toma de decisiones basada en información actualizada y verificable, de mecanismos de consulta a académicos, estudiantes y egresados acerca de su satisfacción con el desempeño de la institución, de evaluación de carreras o programas, de seguimiento de egresados, así como una demostración acerca de la aplicación sistemática y regular de dichos mecanismos y su impacto sobre la institución.

Con el fin de avanzar en el proceso, la CNAP ha invitado a las instituciones autónomas a participar en un proceso piloto de acreditación institucional²⁰ que permitirá especificar las orientaciones relativas a los procedimientos y criterios antes mencionados y cuyo inicio permitirá realizar los ajustes necesarios para el desarrollo de un proceso permanente de acreditación institucional.

3. *Acreditación de Carreras y Programas*

La función de acreditar carreras y programas es la que se ha desarrollado de manera más completa, tanto a través de la CNAP como de la CONAP.

Las características actuales de la acreditación de carreras y programas son las siguientes:

- . • El acceso a la acreditación será voluntario,
- . • se centra en carreras y programas ofrecidos por instituciones autónomas que cuenten a lo menos con una promoción de titulados o graduados,
- . • se basa en la autoevaluación y en los resultados de la evaluación de pares expertos externos y
- . • tiene por objetivo fundamental el fomento de la calidad.

El proyecto de ley introduce un cambio importante respecto de los procesos que se aplican en la actualidad para la acreditación de carreras de pregrado. En efecto, el proyecto de ley establece que, una vez dictada la legislación correspondiente, esta función corresponderá principalmente a agencia(s) nacional(es) o extranjera(s) previamente autorizadas por la Comisión de Acreditación mediante un mecanismo detallado en el propio proyecto.

Esta disposición obedece al reconocimiento de que el número de carreras que se ofrece en el país hace prácticamente imposible que una sola agencia se haga cargo de su acreditación. Por consiguiente, se llegó a la conclusión

²⁰ Este proceso, que se desarrollará durante 2003, incluirá solo a 12 instituciones. Una vez probados los criterios y procedimientos de evaluación, se harán los ajustes necesarios, ampliándose la convocatoria a las instituciones interesadas.

de que sería aconsejable descentralizar el proceso, permitiendo que la acreditación de carreras de pregrado sea realizada por agencias especializadas. Para poder operar, estas deberán ser evaluadas, autorizadas y supervisadas por la Comisión de Acreditación creada en el proyecto de ley, con el fin de asegurar su idoneidad y la confiabilidad de sus juicios.

La autorización de agencias acreditadoras haría más expedito el proceso al compartirlo entre distintas agencias y facilitaría la internacionalización de las profesiones, mejorando las oportunidades de movilidad de estudiantes y titulados.

El mecanismo de autorización y supervisión de agencias de acreditación, considera una evaluación sobre la base de las características de las agencias que postulen: su composición, criterios de evaluación, procedimientos, calidad de sus pares evaluadores, normas de buenas prácticas, mecanismos de decisión y de difusión de sus decisiones, entre otras. Asimismo, se establece un requisito de supervisión de la labor desarrollada por las agencias, mediante una evaluación periódica de los procesos de acreditación efectuados y el ajuste a los criterios previamente definidos sobre la base de evidencias concretas de buenas prácticas en acreditación.

La acreditación de los programas de postgrado, en cambio, será realizada directamente por la Comisión Nacional de Acreditación, manteniendo la experiencia acumulada por CONICYT y la CONAP.

4. *Habilitación Profesional*

Este es un tema emergente, que surge esencialmente de los requisitos planteados a nuestro país como consecuencia de la globalización de las profesiones y las exigencias para el libre tránsito de profesionales entre países, pero cuya importancia trasciende dichas exigencias. Las disposiciones actualmente vigentes en Chile no responden a muchos de los requisitos que surgen de dichas exigencias, lo que obliga a replantearse la forma en que se adquiere la facultad de ejercer las actividades profesionales. Sin embargo, se trata de un tema complejo, que deberá analizarse en conjunto con las instituciones de educación superior (actuales responsables de los procesos de habilitación), las asociaciones profesionales y las agencias de acreditación de las carreras o programas.

Algunos puntos que deberían contemplarse en dicho proceso se refieren a la existencia de actividades de práctica profesional supervisada como requisito para la habilitación; a la participación de entidades diferentes de las instituciones formadoras en el proceso mismo de habilitación; a la vigencia de la habilitación y la exigencia de mecanismos de actualización periódica, al menos en algunas profesiones.

El proyecto de ley le encomienda a la Agencia de Acreditación la tarea de elaborar una propuesta al respecto, como resultado de un proceso participativo de análisis y reflexión.

D. LA INSTITUCIONALIDAD PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

El proyecto de ley asigna a diversos organismos la responsabilidad por las funciones del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad y establece un Comité de Coordinación en el que participan las autoridades y directivos de los principales organismos involucrados:

- El Ministerio de Educación, que en el campo específico del aseguramiento de la calidad es responsable de las funciones de licenciamiento de centros de formación técnica y de la organización y manejo del sistema de información;
- el Consejo Superior de Educación, encargado del licenciamiento de universidades e institutos profesionales; y
- la Comisión Nacional de Acreditación, que se crea en el mismo proyecto de ley ya mencionado y que tiene por función la acreditación institucional, la acreditación de programas de postgrado y la autorización de agencias acreditadoras de carreras de pregrado. El proyecto de ley establece, asimismo, que a los sesenta días de dictada la ley, las actuales comisiones de acreditación de pre y postgrado (CNAP y CONAP) dejan de existir.

El Comité de Coordinación tiene por objeto facilitar la coordinación de las políticas y decisiones relacionadas con el aseguramiento de la calidad, manteniendo sin embargo la independencia de los organismos responsables de cada una de las funciones.

La Comisión Nacional de Acreditación que se crea en la ley es un organismo público, de carácter autónomo, que incorpora la experiencia y los resultados de la acción de las comisiones de acreditación de pre y post-grado. Su diseño tiene por objeto generar las condiciones para una operación que cuente con legitimidad social en el ámbito de la educación superior, que opere con eficacia, desempeñando las funciones que le corresponden en plazos razonables y que constituya una instancia eficiente, sin generar una burocracia pública excesiva ni crear un nuevo servicio público, aprovechando la institucionalidad existente.

La Comisión estará integrada por once miembros, ocho de los cuales provienen de los distintos ámbitos relacionados con la educación superior: universidades de carácter público (2), universidades privadas (2), formación profesional y técnica no universitaria (2), sector productivo (1) y asociaciones disciplinarias o profesionales (1). Los otros tres participan en ella en función de sus cargos, y son el Jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, el Vicepresidente del Consejo Superior de Educación y el Presidente del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

La Comisión deberá contemplar como elemento de base para el trabajo que desarrolle las conclusiones, criterios y procedimientos de los procesos de acreditación que han llevado a cabo la

CNAP y la CONAP. Asimismo, el proyecto de ley establece que todas las decisiones de acreditación adoptadas por estas comisiones tienen validez legal en el marco de los nuevos procesos que se establezca.

E. COMENTARIOS FINALES

La instalación de un sistema de aseguramiento de la calidad ha seguido en Chile un curso diferente al de otros países. En efecto, en lugar de dar inicio al proceso mediante una ley que defina los elementos generales, se optó por desarrollar procesos experimentales que permitieran identificar las principales características que luego sería necesario incorporar en la legislación para establecer formalmente el sistema. Así, el diseño de los criterios de evaluación, la definición de procedimientos y la identificación de los componentes del sistema han sido el resultado de un proceso en el que han participado activamente autoridades de las propias instituciones de educación superior y académicos de las distintas áreas profesionales y disciplinarias; representantes de las asociaciones profesionales; representantes de empleadores y usuarios de los servicios de los profesionales y técnicos cuya formación es preciso acreditar, y expertos nacionales e internacionales.

Asimismo, la aplicación de los procesos de acreditación permitió identificar acciones de apoyo para las instituciones participantes y desarrollar una labor de formación de los especialistas necesarios, tanto en las propias instituciones (para apoyar los procesos de autoevaluación, de análisis institucional, de planificación y de desarrollo de sistemas de información) como en el medio externo, mediante la formación de evaluadores y otros especialistas necesarios para llevar a cabo eficazmente las tareas asociadas a la acreditación.

Como consecuencia, se trabajó en una lógica de aproximaciones sucesivas, efectuando modificaciones de acuerdo con la retroalimentación recibida, y se desarrolló un amplio trabajo de difusión y discusión de las distintas etapas del proceso, en el cual participaron académicos y especialistas de las distintas instituciones y áreas profesionales, estudiantes y directivos y representantes del medio externo interesado en la calidad de la educación superior.

Gracias a esta forma de trabajar, el sistema en la actualidad cuenta con un alto grado de legitimidad y apoyo de parte de las comunidades académicas. Una muestra de ello es el interés por someter carreras y programas a la acreditación. Al mismo tiempo, el proceso de experimentación permitió ir haciendo ajustes, tanto durante la etapa de diseño y de aplicación inicial como en la actualidad, una vez completados ciclos de evaluación en ciertas áreas (como es el caso de Medicina, por ejemplo). De este modo, los contenidos del proyecto de ley presentado al Congreso no son solo ni principalmente teóricos, sino que tienen un fuerte componente que ha sido debidamente comprobado en la práctica.

Esta forma de trabajar ha sido posible porque las universidades chilenas –sobre todo aquellas agrupadas en el Consejo de Rectores– tienen una larga tradición de autorregulación y participación en diversos ámbitos de la gestión académica. Así, si bien no existían formalmente mecanismos externos de evaluación o acreditación, muchas instituciones habían iniciado procesos internos de evaluación de sus actividades o incluso, contratado con agencias internacionales la evaluación de su funcionamiento o de sus carreras²¹.

El desarrollo de procesos de evaluación y acreditación se ha visto reforzado y promovido por las disposiciones y exigencias que se desprenden de los Tratados de Libre Comercio que Chile ha suscrito en los últimos años. El tránsito de servicios educativos y profesionales requiere de mecanismos formales y explícitos de evaluación y garantía de la calidad, tanto a nivel de instituciones como de títulos o grados y de procesos de formación.

Adicionalmente, las condiciones en que se llevan a cabo las actividades de las instituciones de educación superior ha hecho necesario el desarrollo de procesos de evaluación y acreditación. En efecto, estas actividades se dan en un contexto de mucha competencia, por docentes calificados y estudiantes, y la acreditación constituye un elemento diferenciador altamente apreciado por las instituciones y sus usuarios. Desde este punto de vista, la asociación de los resultados de la acreditación al acceso a recursos públicos también ha constituido un incentivo importante, sobre

todo a nivel institucional.

Existen, por supuesto, desafíos pendientes y cuestiones que es preciso resolver. Algunos de estos son debilidades del sistema, y su superación puede ser abordada, al menos en parte, por las políticas del sector. Otros tienen su origen en características de la sociedad en que la educación superior está inserta, y si bien es importante considerarlas y reducir su impacto en la medida de lo posible, las posibilidades de acción al respecto son menores. Sin ánimo de ser exhaustivo y sin que el orden siguiente implique necesariamente un orden de precedencia o de relevancia, se señalan algunos de ellos:

- Uno de los temas que no es posible ignorar es el del tamaño del sistema de educación superior. El reducido número de académicos y especialistas de prestigio dificulta la disponibilidad de evaluadores externos calificados e independientes, tanto para las carreras como para la acreditación institucional. En este sentido, los vínculos establecidos entre los países del MERCOSUR resultan particularmente beneficiosos, ya que permiten ampliar la base de reclutamiento de evaluadores, incorporando una perspectiva internacional extremadamente valiosa.

²¹ Algunas de estas experiencias se refieren a la instalación y desarrollo de procesos internos de evaluación, incluyendo visitas externas (U. de Chile, U. de Concepción, U. de Santiago de Chile); otras a la contratación de agencias extranjeras para su evaluación institucional (P. U. Católica); las carreras de arquitectura han sido evaluadas por el Royal Institute of British Architects –RIBA– desde hace años, y algunas carreras de medicina han sido acreditadas por el LCME de los Estados Unidos.

• Los procesos experimentales de acreditación que se han llevado a cabo muestran que en la mayoría de las instituciones no existen condiciones adecuadas que permitan satisfacer los requerimientos de procesos regulares de autoevaluación y regulación. Es preciso, por tanto, apoyar a las instituciones en su capacidad de gestión académica, sobre todo en el ámbito de la información, el análisis institucional y la planificación y seguimiento de las acciones que se desprenden de los procesos de evaluación y acreditación.

• Las debilidades señaladas en el párrafo anterior son una característica general de las instituciones de educación superior. Sin embargo, existen diferencias significativas entre las universidades –más consolidadas, con estructuras de gobierno estables y mecanismos de gestión y participación instalados, y un algo grado de reconocimiento social y prestigio– y el sector de las instituciones no universitarias (institutos profesionales, con escasas y destacadas excepciones y centros de formación técnica en general) es crítica. Este es un sector heterogéneo, que ha tenido dificultades para consolidarse, con escasa valoración social y lejano del sector productivo y de servicios, que podría haberlo provisto de la necesaria legitimidad. Si bien el tema de la calidad en este sector institucional es crítico, es probable que deba ser abordado desde una perspectiva diferente y más integral, en un marco complejo y articulado de políticas.

• Al mismo tiempo, las organizaciones civiles asociadas a la formación y el desempeño profesional son particularmente débiles en el caso chileno. En la década de los ochenta se eliminó la obligatoriedad del registro de profesionales en los Colegios y Asociaciones Profesionales y, por tanto, no existen, en la mayoría de las áreas profesionales, instancias de interlocución válidas y nacionalmente reconocidas sobre las características del desempeño profesional.

• En líneas más generales, y como se señalaba al comienzo de esta sección, el proceso de diseño seguido en Chile ha tenido como consecuencia un grado relativamente alto de legitimidad y aceptación de los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad. Sin embargo, no es posible ignorar que tanto las experiencias realizadas como los mecanismos establecidos en el proyecto de ley cuentan con detractores importantes en dos extremos del espectro político: por una parte, los partidarios de la regulación por el mercado se oponen a toda forma de evaluación y regulación externa, sobre todo si esta tiene un componente público, por reducido que este sea. Por otra, los partidarios de una participación más activa del Estado consideran que la regulación establecida es liviana e insuficiente para garantizar la calidad y prefieren una regulación no solo más estricta y dura sino también con un componente público más significativo.

A las condiciones señaladas es preciso agregar los desafíos propios de todo sistema de

aseguramiento de la calidad. En efecto, se ha llevado a cabo un proceso participativo de definición de criterios de evaluación y de parámetros de calidad es una de las fortalezas del sistema. Sin embargo, es preciso encontrar un equilibrio adecuado entre la necesidad de revisión permanente – que asegure la actualización de los criterios y su ajuste a los cambios que se producen tanto en el ámbito institucional como en el disciplinario o profesional– y la estabilidad necesaria de las normas que rigen la acreditación, con el fin de que las instituciones tengan claridad acerca de las reglas que se les aplican en todo momento.

Otro desafío significativo surge de la tensión entre tradición e innovación. Si bien es importante que los sistemas de aseguramiento de la calidad estén abiertos al cambio y la innovación, no es menos cierto que deben ser receptivos a la mantención de elementos tradicionales, ya sea en la gestión de las instituciones o en el diseño de las carreras o programas. Esto afecta no solo el diseño de criterios de evaluación sino también, y de manera muy particular, la selección de los evaluadores externos.

El proceso que se ha llevado a cabo es en realidad una empresa colectiva, que se encuentra todavía en etapa de desarrollo. Es necesario mantener esta forma de trabajar, participativa y abierta a los ajustes y cambios que son permanentemente necesarios para poder abordar con éxito los desafíos señalados y los muchos otros que se irán haciendo evidentes en el tiempo. Parece ser la única forma de asegurar la pertinencia y la actualización de los procesos aplicados en un ámbito de tanta relevancia como es la calidad de la educación superior.

Santiago, marzo de 2003.

IV. ANÁLISIS FODA: TABLA DE SÍNTESIS

La siguiente tabla de síntesis indica las principales fortalezas, oportunidades, desafíos y amenazas del sistema nacional de aseguramiento de la calidad en Chile. El contexto y detalle de cada uno de los aspectos indicados en la tabla se encuentra descrito en el informe, especialmente, en el capítulo 3E sobre ‘comentarios finales’.

Fortalezas Debilidades

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Tradición y experiencia del sector uni | <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de educación superior relativaversitario chileno. mente pequeño, que dificulta la dispo |
| <ul style="list-style-type: none"> • Amplia participación de las institucio | <ul style="list-style-type: none"> nibilidad de evaluadores externos calines y asociaciones |
| <ul style="list-style-type: none"> profesionales en el | <ul style="list-style-type: none"> ficados. |
| <ul style="list-style-type: none"> desarrollo de procesos experimentales | <ul style="list-style-type: none"> • Algunos límites en cuanto a las capacide acreditación. dades de evaluación entre las institu |
| <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo avanzado y con amplio reco | <ul style="list-style-type: none"> ciones de educación superior. |
| <ul style="list-style-type: none"> nocimiento en acreditación de pregra | <ul style="list-style-type: none"> • Sector de instituciones de educación do y postgrado. superior no universitarias que muestran |
| <ul style="list-style-type: none"> • Existencia de procedimientos, criterios | <ul style="list-style-type: none"> algunas debilidades estructurales. e instrumentos de |
| <ul style="list-style-type: none"> evaluación elabora | <ul style="list-style-type: none"> • Debilidad de las asociaciones gremiales. dos con amplia |
| <ul style="list-style-type: none"> participación. | |

Oportunidades Amenazas

- Amplio interés y compromiso de desarrollo del proceso
- Posible ideologización del debate en tintos actores en el desarrollo de
- Creciente participación de las instituciones en el proceso
- La actual legislación ampara un concepto de educación superior en
- Desarrollo de experiencias de acreditación
- La actual legislación ampara un concepto de educación superior en
- Establecimiento de Tratados de Libre Comercio
- Prioridades políticas en materia de educación con agencias internacionales.
- importancia de los temas de equidad y comercio que obligan al
- desarrollo de
- financiamiento en educación superior, mecanismos formales de
- evaluación y
- por sobre del de garantía de la calidad. garantía de la calidad.
- Establecimiento de procesos experimentales MERCOSUR.
- Alternativa de vincular la acreditación al acceso de recursos públicos.
- Creciente interés público por la garantía de la calidad y la necesidad de información clara y veraz.

V.A. FUNCIONES DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN ACTUALMENTE EN OPERACIÓN

Función dentro del SINAC	Sector institucional a que se aplica	Foco de la evaluación	Agencia responsable	Marco legal	Procedimientos principales	Resultados del proceso
Licenciamiento	Instituciones privadas nuevas: Universidades e institutos profesionales Obligatorios	Institución	Consejo Superior de Educación	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza	Proceso de supervisión directa durante 6 a 11 años Provisión de información por parte de las IES Evaluación externa Decisión del CSE	Durante la supervisión: Informes anuales de estado de avance Posibles sanciones en caso de incumplimiento Al término de la supervisión: Certificación de autonomía Revocación del reconocimiento oficial y cancelación de la personalidad jurídica
Licenciamiento Obligatorio	Instituciones privadas nuevas: Centros de formación técnica	Institución	División de Educación Superior del Ministerio de Educación	Proceso de acreditación: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza Proceso de supervisión: DFL N°24, de 1981	Proceso de acreditación: Provisión de información por parte de los CFTs Evaluación externa cada dos años Decisión de la Divesup. Proceso de supervisión: Provisión de información por parte de CFTs. Evaluación externa cada dos años	Acreditación: Sanciones en caso de incumplimiento. Al término del proceso, certificación de autonomía o revocación del reconocimiento oficial y cancelación de la personalidad jurídica. Supervisión: Evaluación periódica, sin certificación de autonomía.

Función dentro del SINAC	Sector institucional a que se aplica	Foco de la evaluación	Agencia responsable	Marco legal	Procedimientos principales	Resultados del proceso
Acreditación de programas de pregrado	Instituciones autónomas (universidades, IPs, CFTs) Voluntario	Carreras o programas conducentes a título profesional o técnico	CNAP	Decreto Ministerio de Educación	Autoevaluación Evaluación externa Dictamen de la CNAP	Acreditación por un máximo de 7 años (títulos profesionales) o 5 años (títulos técnicos) o un mínimo de 2 años. No acreditación
Acreditación de programas de postgrado	Universidades autónomas Voluntario, pero requisito indispensable para obtención de becas	Programas de maestría y doctorado	CONAP	Decreto Ministerio de Educación	Provisión de información por parte de los programas Evaluación externa Dictamen de la CONAP Para Maestrías, se puede optar por hacer una autoevaluación y evaluación externa, procesos que luego son auditados por la CONAP	Acreditación por un plazo de 6, 4 o 2 años (doctorados); Acreditación por un plazo de 5, 4 o 2 años (maestrías); No acreditación
Acreditación Institucional	Instituciones autónomas Programa piloto, voluntario	Mecanismos institucionales de autorregulación	CNAP	Decreto Ministerio de Educación	Provisión de información sobre mecanismos de autorregulación Evaluación externa Dictamen CNAP	Acreditación por un período entre 7 y 2 años No acreditación

V.B. MECANISMOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN PROYECTADOS

Función dentro del SINAC	Sector institucional a que se aplica	Foco de la evaluación	Agencia responsable	Marco legal	Procedimientos principales	Resultados del proceso
Acreditación de programas de pregrado	Instituciones autónomas	Carreras o programas conducentes a título profesional o técnico	Agencias públicas o privadas, autorizadas por nueva Comisión de Acreditación	Proyecto de ley presentado al Congreso Nacional	Procedimientos compatibles y equivalentes a los actualmente aplicados por CNAP	Resultados compatibles y equivalentes a los actualmente aplicados por CNAP

Autorización de agencias de acreditación		Agencias públicas o privadas que deseen operar en Chile	Nueva Comisión de Acreditación	Proyecto de ley presentado al Congreso Nacional	Evaluación inicial de agencias postulantes Supervisión periódica Informes anuales de las agencias a la Comisión de Acreditación	Autorización de las agencias Reconocimiento oficial de los dictámenes de agencias reconocidas
Acreditación de programas de postgrado	Instituciones autónomas	Programas de maestría y doctorado	Nueva Comisión de Acreditación	Proyecto de ley presentado al Congreso Nacional	Procedimientos compatibles y equivalentes a los actualmente aplicados por CONAP	Resultados compatibles y equivalentes a los actualmente aplicados por CONAP
Acreditación institucional	Instituciones autónomas	Mecanismos institucionales de autorregulación	Nueva Comisión de Acreditación	Proyecto de ley presentado al Congreso Nacional	Procedimientos compatibles y equivalentes a los que se definen luego del piloto de acreditación institucional	Acreditación por un plazo máximo de 7 años, mínimo de 2 años. No acreditación. Acreditación permite acceso a fondos públicos para estudiantes.

ACREDITACIÓN DE CALIDAD EN COLOMBIA Y EN LA UNIVERSIDAD JAVERIANA

MARÍA DOLORES PÉREZ PIÑEROS*

El documento pretende ofrecer una visión panorámica y a su vez sintética sobre el desarrollo de la acreditación de calidad en Colombia y en la Universidad Javeriana.

1. SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN EN COLOMBIA

1.1. NORMATIVIDAD

La nueva Constitución Política que se adoptó en el país en 1991 generó la necesidad de reformar la base legislativa de la educación superior en Colombia y en consecuencia se promulgó la Ley 30 de 1992, que reconoció la educación superior como un servicio público con una función social y determinó como un deber del Estado el velar por su calidad. Igualmente, exigió la autoevaluación institucional como tarea permanente y obligatoria.

En dicha Ley, el legislador colombiano –en desarrollo de la garantía constitucional de la autonomía universitaria– consagró el Sistema Nacional de Acreditación, con el objetivo fundamental de garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior, que voluntariamente ingresan al Sistema, cumplen con los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos (Art. 53).

La Ley 30 creó, a su vez, el Consejo Nacional de Acreditación –CNA– (Art. 54), integrado por miembros de las comunidades académicas y científicas, como organismo encargado de promover y ejecutar la política nacional de acreditación, coordinar los respectivos procesos, asesorar a las instituciones en sus procesos de autoevaluación y adoptar los criterios de calidad y

* Oficina de Apoyo a la Planeación, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

los instrumentos e indicadores para la evaluación externa. (Acuerdo 04 de 1995 del Consejo Nacional de Educación Superior).

La acreditación en Colombia es voluntaria y temporal. Constituye “el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social”. (Art. 1° del Decreto 2904 de 1994).

La evaluación de la calidad, con fines de acreditación incluye los siguientes momentos: autoevaluación, a cargo de la institución o de los programas; evaluación realizada por pares académicos externos; evaluación final, a cargo del Consejo Nacional de Acreditación, y reconocimiento público de la calidad, por parte del Ministro de Educación Nacional.

La acreditación en Colombia se definió en una primera instancia orientada exclusivamente para programas académicos de pregrado. En julio del año 2001 se abrió la posibilidad de acreditar también instituciones previo el cumplimiento de unas condiciones iniciales. El propósito de establecer dichas condiciones fue limitar la acreditación institucional a aquellas entidades que habían demostrado previamente niveles de calidad y contaban con un reconocimiento a la

excelencia de sus programas de pregrado, de maestría o de doctorado por parte del gobierno nacional¹.

1.2. SITUACIÓN ACTUAL

En mayo de 2003, 182 programas habían sido acreditados en el país². Ese número representa menos del 8% de los 2.400 programas de pregrado que, según las estadísticas del ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) y del Consejo Nacional de Acreditación, actualmente funcionan en el país y que tienen la posibilidad de aspirar a la acreditación por tener dos promociones de egresados y no estar intervenidos por el Estado.

Para esa misma fecha había 375 programas en procesos de evaluación con fines de acreditación. Si se tienen en cuenta los 182 programas acreditados y los 42 programas que ya finalizaron el proceso, pero que no fueron acreditados, hay 599 programas que están o han estado en procesos de evaluación con fines de acreditación. Representan casi el 25% de los 2.400 programas que hoy tienen posibilidad de entrar en el proceso de acreditación.

Las estadísticas a mayo de 2003 muestran que 89 instituciones de educación superior han iniciado el proceso de acreditación de al menos uno de sus programas y que 9 más han solicitado la visita de condiciones iniciales. Estas 98 instituciones representan 31% de las 315 instituciones de educación superior que hoy existen. Del

¹ Aunque en Colombia no existe acreditación propiamente dicha para los programas de maestría y

doctorado, el Decreto 916 de 2001, estableció exigentes estándares de calidad para dichos programas, principalmente en el ámbito investigativo, que condicionan su apertura y funcionamiento. ² Apartes de este numeral han sido retomados del documento preparado por Pedro Polo Verano acerca del "Impacto del Sistema Nacional de Acreditación". Borrador de trabajo, junio de 2003.

número total de instituciones, sin embargo, deben descontarse las más de 100 de reciente creación, cuyos programas no cumplen la exigencia de tener dos promociones de egresados. Solo 200 instituciones de educación superior, según un estudio realizado por el Consejo Nacional de Acreditación, tendrían la posibilidad de aspirar a la acreditación de sus programas.

En cuanto a la acreditación institucional en junio de 2003, hay una institución acreditada en el país, la Universidad Javeriana, tres más recibieron la visita de los pares académicos y seis se han inscrito para realizar el proceso y se encuentran en la etapa de autoevaluación.

1.3. EFECTOS DE LA IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA³

Un sistema voluntario que en solo 5 años mueve a la mitad de las instituciones hacia el mejoramiento puede considerarse que ha tenido un impacto significativo, así el número de programas acreditados no sea muy alto.

Tal vez uno de los efectos más notables del Sistema Nacional de Acreditación ha sido su contribución al desarrollo de comunidades académicas, en un país caracterizado por el aislamiento de los intelectuales, la falta de comunicación de los resultados obtenidos en los ejercicios investigativos y docentes, la poca disponibilidad para debatir académicamente posiciones y enfoques y la incomunicación entre instituciones estatales y privadas.

En efecto, el proceso de evaluación y de acreditación ha incidido de diversas maneras en el fortalecimiento de las comunidades académicas. Merece destacarse, al respecto, la organización de grupos de colaboración. Los grupos colaborativos han desarrollado multiplicidad de acciones, tales como: sesiones de estudio, seminarios con expertos internacionales, publicaciones, impulso de programas específicos orientados a concretar y revisar proyectos institucionales, revisión crítica de experiencias y diseño de bases de datos e instrumentos de recolección de datos. Asimismo, la evaluación externa realizada por pares académicos se ha constituido en un factor eficaz para promover el diálogo académico. Si bien estos hechos son encomiables en cualquier sociedad lo es mucho más en la nuestra, tan huérfana de espacios para el análisis crítico, la expresión de discensos, el intercambio productivo y la construcción de consensos.

De otro lado, también se percibe una incidencia del Sistema en la apertura de nuestras

instituciones a las influencias internacionales. No es extraño tomar como referencia, para la organización de los currículos, las tendencias internacionales, la consulta del estado del arte de la disciplina y los indicadores de calidad reconocidos por la comunidad académica internacional.

Cfr. Londoño, Guillermo y Pérez, María Dolores. "Significado, resultados, perspectivas y cooperación para la autoevaluación en instituciones de educación superior colombianas". Presentación de la mesa de trabajo en educación superior calidad y acreditación. Tomo III. Consejo Nacional de Acreditación, marzo de 2003.

También se ha estimulado la organización de redes temáticas y de investigación y la cooperación con instituciones y programas internacionales.

Se reconoce, asimismo, la incidencia de la acreditación en las instituciones de educación superior en aspectos tales como: organización de los sistemas de información, fortalecimiento de la capacidad autorregulativa y seguimiento sistemático de planes de mejoramiento. Consideración especial merece el impacto de los procesos de autoevaluación en los currículos. Al haberse orientado la acreditación, en una primera instancia, a los programas académicos de pregrado, se percibe una preocupación real por la modernización de contenidos y metodologías, la búsqueda de la flexibilidad y la disminución de la presencialidad.

Resulta importante que, en un futuro, estos impactos puedan evaluarse de manera más sistemática, tanto empírica como documentalmente, para poder dimensionar de mejor forma los efectos del sistema en la cualificación de las instituciones de educación superior.

2. AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Con una clara conciencia de la responsabilidad que la Educación Superior tiene para con la sociedad colombiana, la Pontificia Universidad Javeriana determinó en el año de 1996, como una prioridad dentro del marco de su planeación estratégica, adelantar procesos autoevaluativos de sus programas académicos. Para ello definió poner en marcha el proyecto "Modelo de Autoevaluación y Acreditación de Programas Académicos de Pregrado"; este proyecto y posteriormente el de acreditación institucional se han convertido en una oportunidad para que la universidad examine sus condiciones internas de desarrollo al tiempo que le ha permitido ampliar su capacidad de respuesta frente a las necesidades del entorno, mejorando sus condiciones para impulsar la investigación, promover la formación integral de sus miembros y la interdisciplinariedad; lo cual, de acuerdo con su misión, constituye el sentido primordial de su vocación de servicio.

2.1. OBJETIVOS DEL PROCESO⁴

2.1.1. *Objetivo General*

Promover que las prácticas autoevaluativas se afinquen como elementos consustanciales en la vida de la universidad y contribuyan a hacer realidad su compromiso con la calidad y la pertinencia.

Cfr. Equipo Base de Acreditación de la Universidad Javeriana. "Modelo de autoevaluación y acreditación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá". ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior). Foro de Innovación en Educación Superior, 1999.

2.1.2. *Objetivos Específicos*

- . • Definir y desarrollar los mecanismos institucionales apropiados para asegurar los procesos de mejoramiento continuo que se derivan del trabajo de autoevaluación.
- . • Diseñar y mantener actualizados los modelos autoevaluativos tanto de la institución como de los programas en sus aspectos metodológicos y técnicos.
- . • Sistematizar el conocimiento y la experiencia adquirida en los procesos de autoevaluación de la universidad.
- . • Participar en foros y discusiones sobre la acreditación y autoevaluación tanto a nivel nacional como internacional.

2.2. DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

2.2.1. *Acreditación de programas*

La acreditación de programas se ha desarrollado a lo largo de los últimos ocho años y se ha organizado en cuatro fases. En cada una de ellas se han ido incorporando los diversos programas de

pregrado de la universidad. En la actualidad la totalidad de los programas de pregrado están trabajando en procesos autoevaluativos con miras a la acreditación.

La universidad cuenta con 12 programas acreditados de los 27 que tendría posibilidad de acreditar.

La siguiente tabla ilustra el estado de los programas en relación con el proceso de acreditación (ver en siguiente página).

2.2.2. Acreditación institucional

La Universidad Javeriana presentó en el mes de julio de 2001 la solicitud al Consejo Nacional de Acreditación para iniciar el proceso conducente a obtener la acreditación institucional pues cumplía con las condiciones exigidas por el Consejo para dicho proceso.

En el mes de agosto de 2001 la universidad inició su proceso de autoevaluación el cual finalizó con la entrega del informe al CNA en junio de 2002. El proceso de autoevaluación institucional tuvo un significado muy especial, ya que representó una ocasión para examinar el desarrollo de sus funciones sustantivas y sus condiciones de funcionamiento, revisar la coherencia entre su actuar institucional y sus postulados universitarios y definir estrategias que le permitieran acercarse al ideal de excelencia que se ha formulado. Se sometieron a evaluación los siguientes factores: Misión y Proyecto Institucional; Estudiantes y Profesores; Procesos Académicos; Investigación; Pertinencia e Impacto Social; Autoevaluación y Autorregulación; Bienestar Institucional; Organización, Gestión y Administración; Recursos de Apoyo Académico y Planta Física, y Recursos Financieros.

PROGRAMA ESTADO ACTUAL

	Medicina Acreditados
Enfermería	
Odontología	
Bacteriología	
	Nutrición y Dietética
Biología	
	Comunicación
Psicología	
Contaduría	
Filosofía	
	Ciencia de la Información-Bibliotecología
	Ingeniería Electrónica
	Ingeniería Industrial En espera de visita de pares académicos
Música	En elaboración del informe de autoevaluación
<hr/>	
Economía	
<hr/>	
Diseño Industrial	
<hr/>	
Derecho	
	Administración de Empresas En proceso de autoevaluación
Arquitectura	
	Artes Visuales
	Ciencia Política
Ecología	
	Ingeniería Civil
	Ingeniería de Sistemas
	Microbiología Industrial
	Microbiología Agrícola y Veterinaria
Teología	

Fuente: Archivo de programas académicos. Vicerrectoría Académica. Universidad Javeriana

Como resultado del proceso de autoevaluación la institución identificó las fortalezas y debilidades que tenía en cada uno de los factores evaluados. Con el objetivo de consolidar sus fortalezas y trabajar sobre sus debilidades la universidad precisó una serie de propuestas que agrupó en líneas de mejoramiento y planes de cambio.

En febrero de 2003 la universidad recibió la visita de los evaluadores externos. La comisión de pares académicos designada por el CNA estuvo conformada por cinco distinguidos académicos de diversas instituciones de educación superior colombianas. Se incluyó también en la comisión un par internacional miembro del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de Estados Unidos (CHEA).

En el mes de mayo, el Consejo realizó la evaluación final de la institución y recomendó al Ministerio de Educación Nacional su acreditación. El Ministerio de Educación Nacional mediante Resolución N° 1320 del 12 de junio de 2003 le confirió la acreditación institucional, por un período de ocho años.

La Pontificia Universidad Javeriana es la primera institución de educación superior en Colombia en recibir esta distinción por parte del gobierno nacional.

2.3 SIGNIFICADO E IMPACTO PARA LA UNIVERSIDAD DE LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN

2.3.1. *Significado*

Para abordar este tópico resulta oportuno retomar las reflexiones del Rector de la Universidad, Padre Gerardo Remolina, S.J., quien considera que los ejercicios de autoevaluación y los procesos de acreditación se justifican si se toman en cuenta los siguientes argumentos⁵:

“... el *deber ético* de ofrecer un servicio de calidad que no estuviera avalado únicamente por el prestigio de una institución que, como todo lo humano, corre el peligro de desgastarse y vaciarse, si no cuenta con la posibilidad de una adecuada renovación, y con un dinamismo capaz de actualizarla con relación a los retos que le plantea el avance de la ciencia y de la técnica contemporáneas, particularmente en esta era del conocimiento que avanza a velocidades hasta hace poco insospechadas. Igualmente, el sentido de *responsabilidad social* que exige no solo brindar un servicio altamente cualificado y pertinente que responda a las necesidades de desarrollo y progreso de la sociedad, en sus aspectos social y laboral, sino también el *rendir cuentas* de la forma como de hecho se presta dicho servicio y de su repercusión en el cuerpo social. Pero el deber ético y de responsabilidad social exige además tener la valentía y el coraje de asumir una *actitud de honestidad y transparencia* desde el interior de la misma institución, confrontándose consigo misma y con los demás, de tal manera que se pueda obtener una imagen lo más objetiva posible de sí misma. Esta razón se apoya claramente en la convicción de que el primer paso para mejorar y superarse es el de reconocer con total sinceridad los propios límites y debilidades.

Remolina, S.J., Gerardo. “La Acreditación Institucional, un instrumento de mejoramiento continuo” en educación superior, calidad y acreditación. Tomo I. Consejo Nacional de Acreditación, marzo de 2003.

Lo anterior conlleva, desde luego, la *necesidad de ser juzgados no solo por sí mismos*, sino también por los demás, y reconocer el valor y la importancia del juicio de pares externos, miembros de las mismas comunidades científicas o del conocimiento. Solo una mirada externa imparcial, honesta y desinteresada puede, en efecto, acercarnos a la objetividad de lo que somos nosotros mismos. Así comencé a descubrir y ponderar que lo prioritario en estos procesos no es la acreditación en cuanto tal, muy importante desde luego como reconocimiento oficial de una realidad, sino que lo prioritario es la autoevaluación y la evaluación externa en cuanto constituyen el punto de partida de una dinámica de mejoramiento institucional. Adicional a esto, pero no por ello menos importante, es la creación, dentro de la institución, de una *cultura de la autoevaluación y del mejoramiento continuo* en todos los niveles de la comunidad educativa y de las actividades propias de la institución, con los beneficios que acabo de anotar. Por otra parte, descubrí también que el marco de esta opción por la acreditación de calidad no era otra cosa que el *ejercicio de la autonomía universitaria y de la capacidad de autorregulación* de cada institución. Por ello no comparto el parecer de algunos que piensan que el proceso de

acreditación, tanto previa como de calidad, desencadenado por el gobierno nacional, atenta contra la autonomía universitaria, pues aunque la acreditación de calidad es voluntaria, a la hora de la verdad se convierte en coacción para todas las demás instituciones que quieran ser competitivas”.

2.3.2. Impacto

En esta parte se hacen consideraciones relacionados con dos ámbitos: impacto en la vida institucional de la universidad y en el desarrollo de los programas de pregrado.

En la vida institucional de la universidad es posible identificar, a grandes rasgos, los siguientes impactos:

a. Aprendizaje organizacional

El ejercicio evaluativo interno y el examen por parte de pares académicos ha generado un aprendizaje organizacional que se podría resumir como la ampliación de la capacidad de cuestionamiento, de autorregulación y de proyección de la visión institucional.

b. Compromiso con la calidad

Desde la autoevaluación con fines de acreditación del primer programa de pregrado, la universidad ha dispuesto los medios para hacer realidad su compromiso con los ideales de excelencia. Ha sido notorio la forma como las distintas unidades académicas y administrativas han puesto en marcha distintos mecanismos y procedimientos para evaluar su desempeño. Se destaca el esfuerzo realizado por todos los programas de maestría y doctorado para examinar su calidad. Ello condujo a que la universidad tomara la decisión de cerrar algunas de sus maestrías dado que no reunían las condiciones de calidad exigidas para programas de esta naturaleza.

Es importante mencionar también el estudio adelantado sobre la imagen de la universidad y sus programas de pregrado, proyecto pionero en el país en el ámbito universitario, y que buscó explorar entre diferentes actores las percepciones sobre la universidad. Se consultó la opinión de rectores de colegios, estudiantes de grado 11 de la educación media, estudiantes de pregrado y profesores de esta y de otras instituciones universitarias, de egresados, empleadores y gremios profesionales.

c. Mejoramiento de los sistemas de planeación

La universidad contaba con una considerable tradición en la realización de ejercicios de planeación. Sin embargo, mostraba debilidades en sus procesos de seguimiento y control. Como resultado del trabajo autoevaluativo se ha fortalecido esta área y la institución se encuentra empeñada en un seguimiento cuidadoso de los objetivos y metas formulados en la planeación universitaria y en la consolidación de una cultura de la acción planificada.

Ha diseñado un sistema específico que le permite manejar toda la información relacionada con la planeación. Ello contribuye a aumentar su eficiencia en las labores de seguimiento.

d. Implementación del sistema integrado de información

Uno de los vacíos más notables como institución era la carencia de un sistema de información integrado que permitiera un manejo confiable y oportuno de la información. Esta carencia se hizo más evidente en los procesos autoevaluativos debido a la dificultad para obtener información consistente. La universidad realizó entonces un diagnóstico en el que pudo ubicar sus principales dificultades en esta área. Posteriormente, se trabajó con diferentes proveedores de sistemas de información para analizar la capacidad de los sistemas que ofrecían de dar respuesta a los requerimientos de la institución. Luego de una valoración cuidadosa la universidad optó por firmar un contrato con una firma norteamericana especializada en *software* para universidades e inició en el año de 2002 la implementación de un sistema integrado de información universitaria.

e. Reflexión sobre los procesos de evaluación

Para la universidad el tema de la evaluación se ha convertido no solo en un espacio para la realización de procesos específicos, sino también en un área de estudio y producción documental. Se ha logrado el diseño metodológico de modelos autoevaluativos que se complementan y perfeccionan de manera permanente.

También se puede destacar, en relación con este tópico, la elaboración de un libro, tres capítulos en libros de circulación nacional, cuatro en libros de circulación internacional y algunos artículos en

revistas especializadas. Asimismo, se han llevado a cabo asesorías y cursos de educación continuada nacionales e internacionales; se ha participado en redes internacionales y se han hecho por lo menos 40 presentaciones de la experiencia de la universidad en el país y en el exterior. Mención especial merece la selección en el año de 1999, realizada por el ICFES (Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior) del modelo evaluativo de la Universidad Javeriana, como una propuesta innovadora en el campo de la educación superior.

En los programas de pregrado

Al respecto es necesario distinguir el impacto general en todos los programas de la universidad, de las acciones de mejoramiento que adelantan los programas acreditados y de las repercusiones que se han dado para los que están en proceso de acreditación.

En cuanto al impacto global, la universidad inició en 1999 un trabajo que denominó “Proceso de Evaluación y Reflexión Curricular”. Se prevé que el mismo finalice en octubre de 2003. Este proceso involucra a todos los programas de pregrado existentes en la institución y su propósito es replantear a fondo los contenidos curriculares. Tuvo como punto de partida un análisis sobre la naturaleza del conocimiento que le es propia a cada profesión o disciplina, luego se alimentó de los resultados del estudio de imagen que mostraba las percepciones de los diferentes actores sobre los currículos de las carreras. Actualmente, se está trabajando sobre los diseños curriculares buscando hacerlos más flexibles y garantizando así una mayor autonomía y responsabilidad del estudiante en su proceso formativo.

En cuanto a los programas acreditados, un levantamiento preciso y detallado de las debilidades identificadas en los documentos autoevaluativos, en los de los pares académicos y en el informe síntesis del Consejo Nacional de Acreditación ha facilitado precisar aquellas acciones de mejoramiento que corresponden a la institución y las que son propias de los programas. Se han elaborado propuestas de mejoramiento que son objeto de un seguimiento cuidadoso y se acompañan de indicadores de logro que permiten verificar su cumplimiento.

En relación con los programas en proceso de acreditación, la universidad ha logrado establecer las condiciones de calidad para que un programa pueda ser presentado al Consejo Nacional de Acreditación. Por ello al finalizar los procesos evaluativos algunas carreras han tenido que adelantar acciones de mejoramiento orientadas a alcanzar dichas condiciones. Los informes finales autoevaluativos dan cuenta de los resultados de los procesos y de los ajustes que se introducen para alcanzar los niveles de calidad estipulados.

2.4 DESAFÍOS: CONSTRUYENDO EL FUTURO

Conviene al menos mencionar cuatro desafíos, que son cruciales para el desenvolvimiento futuro de los procesos autoevaluativos y de acreditación:

a. *Mantenimiento y ampliación de una cultura de la calidad*

Uno de los mayores desafíos que se enfrenta es cómo lograr que la cultura de la calidad logre mantenerse y ampliarse en el tiempo. Para ello la institución debe no solo dar respuesta adecuada a las demandas de mejoramiento, sino pensar en establecer algunos incentivos que premien el compromiso con la calidad. En cuanto al desenvolvimiento específico de los procesos se debe seguir promocionando de manera especial la participación de los diferentes actores de manera sostenida y dinámica y asegurar, como hasta ahora, el compromiso de las directivas con la actividad evaluativa y sus resultados.

b. *Dinámica de las propuestas de mejoramiento*

Si bien se han ido mejorando los sistemas de planeación y seguimiento, resulta fundamental una atención muy especial a los logros concretos de mejoramiento que se vayan obteniendo y generar, también, una dinámica de trabajo que permita formular nuevas propuestas estratégicas a medida que las condiciones de la universidad y del entorno lo vayan demandando.

c. *Certificación internacional de programas*

Es importante que la universidad inicie un proceso que la conduzca a obtener, en el exterior, por parte de organismos reconocidos certificaciones de calidad para los programas acreditados. Esto contribuirá a internacionalizar los currículos de las carreras y a ampliar su proyección.

d. *Actualización de la información que alimenta los procesos autoevaluativos*

La información que se recoge en un proceso autoevaluativo es compleja y nutrida. Va más allá de lo que tradicionalmente puede ofrecer un sistema de información. Aspectos tales como mediciones de impacto, consulta de opiniones y percepciones, análisis documentales forman parte de estos ejercicios. Se aspira a diseñar un procedimiento que permita tener al día dicha información y que no solo se recoja y sistematice cuando deban presentarse los informes para renovar las acreditaciones.

GESTIÓN DOCENTE

198

“GESTIÓN DE LA DOCENCIA PARA UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO”

LUIS EDUARDO GONZÁLEZ*

1. INTRODUCCIÓN

La gestión de la docencia ha adquirido una relevancia significativa en la medida en que ha crecido y se ha diversificado la educación superior. La educación de nivel terciario es hoy una actividad que mueve a millones de estudiantes y cientos de miles de académicos, además de los recursos materiales y financieros involucrados.

Parte importante de este crecimiento, al menos en América Latina, se explica por el surgimiento de la oferta privada hacia fines del siglo XX, el cual ha generado toda una tendencia modernizante en la administración de los recursos humanos y materiales y la aplicación de métodos de administración que provienen principalmente de la experiencia empresarial de los inversionistas que han incursionado en el campo de la educación postsecundaria.

Se suman a lo anterior las nuevas tendencias de la educación superior vinculadas a lo que se ha llamado la sociedad del conocimiento, que implica la incorporación de nuevas tecnologías de enseñanza, las cuales permiten la atención masiva de estudiantes y la docencia centrada en el aprendizaje, en especial con la incorporación de recursos informáticos y que implica manejar y coordinar recursos muy diversos.

Toda esta situación ha obligado a profesionalizar la administración de las instituciones de educación superior y a establecer modelos y estándares que garanticen un buen servicio a los estudiantes y optimicen el uso de los recursos disponibles.

En el presente documento se plantean algunos de los desafíos que implica esta profesionalización de la gestión docente que recoge fundamental

* Consultor de CINDA, Chile.

mente la experiencia de programas efectuados por el Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.

Para comprender mejor el sentido de la gestión de la docencia se analizan primeramente algunos elementos del contexto que orientan la formación de profesionales, algunos de los supuestos que sustentan la gestión universitaria, para describir luego algunas de las áreas fundamentales que comprende la gestión propiamente tal.

2. GESTIÓN DE LA DOCENCIA PARA NUEVAS CONDICIONES DEL CONTEXTO

Toda docencia tiene como propósito fundamental que los egresados de una institución de educación superior logren ciertos aprendizajes, se desarrollen como personas y adquieran las competencias necesarias para desempeñarse social y laboralmente en el mundo que les corresponderá actuar.

Por de pronto, se trata de condiciones diferentes a las que han enfrentado hasta ahora los profesionales y técnicos. Por consiguiente, se requiere un proceso de reingeniería de la docencia tradicional y en consecuencia es necesario adecuar también la gestión a las nuevas demandas tanto externas como internas de los sistemas de educación superior.

2.1 NUEVOS ESCENARIOS EXTERNOS QUE INCIDEN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para analizar las nuevas demandas externas se pueden considerar cinco aspectos o escenarios cuyas modificaciones implican cambios en la gestión de la docencia universitaria. Estos son: el productivo laboral, el científico tecnológico, el cultural, el poblacional y el de los valores de las personas, los cuales se caracterizan a continuación.

Nuevo escenario productivo laboral

Existe una tendencia hacia una nueva organización del trabajo, con una estructura productiva más horizontal, en la cual disminuirá la importancia de los niveles intermedios de supervisión. Esto implica que los profesionales y técnicos tendrán que desempeñarse en forma más autónoma, más independiente y con más responsabilidad individual sobre la calidad de los bienes o servicios producidos.

En la misma línea de lo anterior, el desempeño en puestos de trabajo claramente definidos y estables en el tiempo ha dado paso a formas de producción más difusas y cambiantes, a la reducción del trabajo rutinario y a la demanda para enfrentar cotidianamente situaciones y problemas nuevos que requieren ser abordados con un importante componente de creatividad.

Por otra parte, la tendencia que se ha dado en el crecimiento del sector informal de la economía se traducirá en un incremento de la industria de maquila y en un aumento del trabajo independiente, abriendo nuevas formas de relaciones laborales y generando oportunidades de trabajo para un contingente importante de profesionales, potencialmente activos, para que se incorporen a la fuerza laboral con horarios y requerimientos más flexibles, lo cual obligará a una mayor disciplina productiva.

Para ejercer en estas condiciones los profesionales y técnicos superiores deberán tener una capacidad emprendedora, tanto para generar autoempleo como para actuar en sistemas productivos complejos donde cada cual deberá buscar por sí mismos nuevas formas para introducir mayor valor agregado a la producción, siendo evaluado su desempeño por estas cualidades.

Las nuevas formas de producción requieren de un trabajo interactivo, que se podría denominar “trabajo en red”. En esta modalidad cada profesional o técnico constituye un “nodo” de un reticulado complejo en que cada cual es responsable del producto (bien o servicio) en su conjunto. Esta modalidad supone trabajar en grupos interdisciplinarios, pero es más exigente que eso, por cuanto la falla de un nodo genera errores en toda la red. Esto produce nuevas formas de relaciones y de comunicaciones, tanto horizontales como verticales en la empresa y requiere de una formación distinta.

Se suman a lo anterior las nuevas condiciones de los mercados y la globalización de la economía, lo que obliga a tener una competitividad productiva a niveles internacionales y a preparar

a los egresados para el ejercicio profesional transfronterizo.

Asimismo, se constata una tendencia cada vez mayor a que las personas tengan varios trabajos distintos a lo largo de su vida productiva, lo cual los obliga a prepararse para adaptarse a nuevas estructuras laborales y a estar en condiciones de permanente perfeccionamiento o reconversión.

Nuevo escenario científico tecnológico

Una de las implicancias más significativas de los avances de las ciencias biológicas y de la ingeniería genética es, sin duda, la prolongación de la vida útil de las personas y por consiguiente la generación de una mayor demanda por educación en los sucesivos ciclos de la actividad laboral.

Por otra parte, el desarrollo científico tecnológico ha estado históricamente asociado a ciertos materiales y su tratamiento, como es el caso del carbón vinculado a la revolución industrial, el petróleo al fordismo y la producción en serie, y en la actualidad, la tecnología de los semiconductores relacionada con la robótica, la computación y la automatización de los procesos productivos rutinarios.

En íntima relación con lo anterior ha surgido la informática como una disciplina asociada al almacenamiento y al manejo de la información. Como consecuencia de ello, los datos y la acumulación del conocimiento crece a una velocidad tal que resulta imposible que sea asimilado por las personas, y su obsolescencia es cada vez más rápida. Esto lleva a que pierda sentido el aprendizaje memorístico y que adquiera mayor relevancia la capacidad para seleccionar, acceder y utilizar oportunamente la información adecuada en situaciones particulares. Todo ello implica un cambio radical de la enseñanza y conlleva a un replanteamiento total en la formación de profesionales y técnicos para los años venideros.

Asimismo, las nuevas tecnologías han transformado las comunicaciones, lo que se expresa en la velocidad de transmisión de los mensajes, en la masificación de las interacciones y en la diversificación de los canales de transferencia. Particular relevancia para la docencia tienen las redes virtuales, el desarrollo del texto electrónico y los laboratorios virtuales que potencian la educación no presencial de vastas proporciones y de consecuencias inconmensurables, todo lo cual constituye un desafío ineludible al mediano plazo.

De otro lado, la mayor profundidad del conocimiento sobre los procesos físicos y químicos a nivel de las partículas y los avances en el descubrimiento del universo han conducido a los seres humanos a tener una postura diferente frente a la vida y la naturaleza, que afecta y condiciona necesariamente su propia realidad y la relación con sus semejantes, en especial a la interacción en los procesos productivos y en lo educacional a la relación entre docentes y discentes.

En la misma línea de lo anterior, el mayor conocimiento científico y tecnológico y la complejidad de los saberes, cada vez más interrelacionados entre sí, conduce indefectiblemente a la interdisciplinariedad, al surgimiento de áreas multidisciplinarias, como la ecología, y al enfoque integrado como única forma realista de enfrentar los procesos productivos y formativos.

También, los avances científicos tecnológicos han alcanzado a las ciencias del comportamiento y la pedagogía, lo que obliga a los docentes a utilizar nuevas metodologías y prepararse adecuadamente para ejercer en forma profesional su función educativa.

Nuevo escenario cultural

Las posibilidades de comunicarse e interactuar virtualmente entre personas distantes como si estuvieran presentes y de relacionarse laboralmente con otros que están en husos horarios distintos, ha generado una nueva percepción de las dimensiones del tiempo y del espacio estableciendo una cronología diferente para los seres humanos, y ha afectado los patrones culturales ancestrales de la interrelación simultánea y presencial.

Estos cambios han contribuido a una globalización cultural y a la internacionalización de las economías. Además, han producido conflictos en el ámbito de la educación, entendida por algunos como una forma de identificación y valoración con la cultura local.

Por otra parte, los enfoques críticos de la ciencia positivista, basada en principios ontológicos realistas, han implicado pasar de una cultura de la certeza y la unicidad cartesiana a otra de la incertidumbre y la diversidad, afectando los procesos de aprendizaje, de capacitación laboral y las relaciones entre profesores y estudiantes.

Asimismo, los cambios que ha generado la acumulación creciente y diversificada de los saberes, y la necesidad de aplicarlos a procesos productivos, ha motivado un cambio cultural. Esto implica el paso de la “sociedad de la información”, en la cual los nuevos saberes tenían valor por sí mismos, a la “sociedad del conocimiento” en la cual la información adquiere su verdadero valor en la medida que se aplica a situaciones reales. Este cambio cultural tiene su principal expresión en el sector productivo, que cada vez con mayor vigor está incorporando el “capital intelectual” como una forma de incrementar su eficiencia y la calidad de sus productos y servicios. Como es evidente, esto redundará en una modificación de los comportamientos en las personas, en sus interrelaciones, y a cambios culturales en lo laboral y social.

Nuevo escenario poblacional

El incremento de la población joven, el aumento de los niveles educativos y la equiparidad de hombres y mujeres con educación media completa, así como la postergación de ingreso a la fuerza laboral, ha redundado en una demanda sostenida por educación superior.

A lo anterior se suma la prolongación de la vida activa de las personas, asociada a un incremento de la población adulta con educación terciaria completa y con nuevos intereses laborales que requiere perfeccionamiento, especialización o reciclaje, lo cual, incrementará aun más la demanda y obligará a las instituciones a dar una respuesta cimentada en la educación permanente.

Nuevo escenario de las personas

Los cambios señalados con antelación han conducido a una relativización de los valores en las personas y a un incremento del pragmatismo.

Además, se está dando una forma diferente de participación ciudadana, menos politizada y menos ideologizada, pero que se expresa en patrones de consumo y en mayores exigencias de calidad con respecto a las demandas de bienes y servicios.

Por otra parte, se ha producido, al menos en términos del discurso, una mayor preocupación integral por la persona. Prueba de ello es la creciente valoración de los derechos humanos promovidos por los organismos internacionales y la decisión de incorporar la calidad de vida como elemento de referencia para medir el avance de los países, lo que se expresa en el índice de desarrollo humano, que incorpora el crecimiento económico, la esperanza de vida de la población y los niveles educativos. También, en consonancia con lo anterior, se ha acrecentado un mayor respeto por la diversidad y el pluralismo.

2.2 CAMBIOS INTERNOS EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR E IMPLICANCIAS PARA LA GESTIÓN

Los sistemas de educación superior, particularmente en América Latina, estuvieron conformados desde los tiempos de la colonia hasta los años 70, por un conjunto reducido de universidades estatales y algunas privadas sin fines de lucro asociadas por lo general a la Iglesia Católica. Dichas instituciones se caracterizaban por ser entidades de servicio público y que realizaban un conjunto de funciones sociales, siendo las principales las de preparar a los profesionales y técnicos, implementar proyectos de investigación y desarrollo tecnológico y llevar a cabo labores de extensión, comunicación y apoyo a la comunidad local. Todo ello con un marcado sentido social y de compromiso con el Estado.

Hacia fines de siglo, con la ampliación de la oferta educativa y con los procesos de privatización, las instituciones tendieron a concentrarse en la docencia y a transformarse en entidades de servicio privado, salvo en un pequeño número de universidades tradicionales que conservó su orientación anterior. Este cambio de sentido y de concepción en la educación, asociado a las tendencias neoliberales que se han dado en el campo de la economía, puede explicar muchos de los procesos acaecidos en los sistemas de educación superior latinoamericana.

Entre los cambios más substanciales y que inciden en la gestión de la docencia están el crecimiento de la matrícula, la heterogeneidad de la oferta educativa, la segmentación y pérdida del elitismo, la modificación de la estructura de funcionamiento, las transformaciones en los perfiles institucionales, las variaciones en la tipología del docente, los cambios en los estudiantes y sus demandas.

Crecimiento de la matrícula

En el mundo la población estudiantil de tercer nivel creció en más de un 20% en las últimas dos décadas y en América Latina aumentó treinta veces durante la última mitad del siglo XX. Este aumento se explica, entre otras razones, por la valoración social de la educación y por el impacto del nivel educativo en los ingresos de las personas, lo cual se ha traducido en un incremento de estudiantes que termina su educación secundaria. A ello se suma la incorporación masiva de la mujer a la educación formal, superando en muchos países el nivel educacional de los varones.

Esta tendencia al crecimiento de la demanda por educación superior debiera tender a mantenerse en los países en vías de desarrollo, ya que las tasas de cobertura son muy inferiores a la de los países industrializados.

Este aumento conducirá necesariamente a una desvalorización de la educación terciaria y a un aumento de la demanda por educación de cuarto nivel, es decir, a un incremento de los postgrados y de los postítulos, todo lo cual implica un replanteamiento de la estructura curricular y conlleva a cambios en la gestión de la docencia.

Heterogeneidad de la oferta educativa

El incremento de la demanda por educación superior y consecuentemente el crecimiento de la oferta educativa y de la matrícula, ha conducido a una heterogeneidad de instituciones, niveles y carreras. Todo ello ha redundado en una diversificación de la calidad. En este proceso hay que destacar incursión del sector privado en la oferta educativa incluyendo la docencia a través de la modalidad a distancia de instituciones, con una oferta claramente eficiente, pero muchas veces de dudosa rigurosidad académica, que responde a los requerimientos educativos, pero no necesariamente a la demanda laboral de profesionales y técnicos.

Esta situación ha obligado a algunas instituciones prestigiosas a competir en condiciones no siempre favorables. Estas han debido fortalecer su imagen corporativa, reducir costos de la docencia y han tenido que preocuparse por los requerimientos reales del sector productivo, con el fin de tener una población estudiantil de buena calidad y asegurarles mejores condiciones de ocupabilidad. Todo esto implica un tipo de gestión docente muy diferente a la tradicional.

Segmentación y pérdida del elitismo

El incremento y diversificación de la oferta educativa ha derivado además en una segmentación de la educación postsecundaria y en un cambio en el estudiantado.

La segmentación se expresa en la reproducción al interior del sistema educativo de las diferencias socioeconómicas externas, mediante lo cual los sectores de mayores ingresos, y consecuentemente mejor preparados, se incorporan a las instituciones más prestigiosas y luego acceden, mediante las redes de contactos, a los mejores puestos de trabajo. Por otra parte, los más pobres acceden a carreras de menor prestigio social, y a instituciones de menor calidad, salvo un grupo comparativamente reducido de estudiantes destacados de escasos recursos que acceden a

créditos y becas en universidades tradicionales, pero que posteriormente tiene dificultades para incorporarse adecuadamente al mercado laboral. Es así como la universidad ha disminuido su función como uno de los principales mecanismos de movilidad social.

La masificación de la enseñanza ha redundado en una pérdida del elitismo y en la necesidad imperiosa de preocuparse, en especial, por el estudiantado de primer año que no llega con el mismo nivel cultural ni con la preparación académica de antes. En consecuencia, desde la perspectiva de la gestión, es necesario también preocuparse por la creación y funcionamiento de instancias especiales de apoyo, como son los cursos propedéuticos, los programas remediales, los sistemas de apoyo pedagógicos y el acondicionamiento de la infraestructura para una población que tiene menos recursos propios para estudiar.

Modificación de la estructura del financiamiento

El financiamiento estatal se incrementó hasta mediados de los setenta sobre la base del postulado de la educación como un derecho. El cambio de las políticas económicas posteriores consideró a la educación y el conocimiento como un bien transable en una lógica de mercado abierto, fomentando el autofinanciamiento de parte del sistema de educación postsecundaria.

En esta lógica, y para fines de la gestión de la docencia, es fundamental separar los costos del financiamiento. En consecuencia, es indispensable establecer los costos reales para las distintas funciones académicas y las actividades de producción de los diversos bienes y productos generados por la institución. Es necesario en estas circunstancias, aplicar el criterio de autofinanciamiento en las actividades que corresponda y establecer las condiciones de viabilidad financiera para cada una de ellas, subsidiando desde el nivel central solo aquellas que se consideren como un bien inherente a los principios y valores institucionales que se sustentan.

Las condiciones de mayor autofinanciamiento en un esquema competitivo, manteniendo los estándares de calidad, solo se pueden lograr reduciendo costos e incrementando y diversificando las fuentes de financiamiento. En el caso de la docencia, la reducción de costos sin alterar la calidad constituye uno de los grandes desafíos. Las opciones no son muchas ni siempre factibles, pero deben tomarse como una condición fundamental para la gestión. Entre otras medidas, es necesario aumentar la eficiencia interna, optimizar el uso de los recursos, humanos y materiales. Por otra parte, para incrementar ingresos por la vía de la docencia, será necesario diversificar el estudiantado incrementando la educación no presencial y la matrícula de postítulo.

Todo lo anterior implica un reordenamiento de la docencia, una mayor centralización de algunas funciones administrativas, modificar ciertas normativas y el establecimiento de estructuras destinadas a la promoción, selección de estudiantes de naturaleza diferente y la generación de enlaces externos, como son los contactos con egresados, empresas, colegios profesionales y organismos públicos, además del manejo comunicacional.

Cambios en los perfiles institucionales

El nuevo modelo imperante ha generado el desafío de buscar un equilibrio entre la necesidad de responder a los cambios del entorno y al mismo tiempo mantener los fines y principios institucionales.

Este proceso tensiona a las instituciones y genera nuevos retos para la gestión como son el de ser más eficientes sin dejar de subsidiar actividades relevantes de alto beneficio social; el de mantener la competitividad teniendo asociaciones estratégicas con instituciones de la competencia; el de formar profesionales emprendedores sin que por ello pierdan sus características de servidores públicos. Todo ello requiere un nuevo perfil institucional diferente al de las universidades tradicionales, pero también distinto al modelo que ha emergido en años recientes.

Cambios en la tipología del docente

Las modificaciones en los perfiles institucionales y las exigencias del autofinanciamiento han

implicado también cambios en los docentes. La figura del catedrático tradicional de jornada completa, con nombramiento vitalicio, que trabajaba en una línea especializada, apoyado por un conjunto de ayudantes, ha dado paso a otra del especialista que diseña, promueve y vende su producción académica y que consigue sus ingresos con la prestación de servicios múltiples, muchas veces en varias instituciones. Por cierto cada uno de estos perfiles tiene sus ventajas y desventajas.

La versión tradicional tiene la ventaja de la estabilidad laboral para el académico, la tranquilidad para pensar y producir sin estar presionado por conseguir fondos y por el tiempo. Además, permite formar los cuadros de relevo. Sin embargo, cabe el riesgo de caer en una actividad rutinaria, de volverse menos productivo, de perder vigencia, de alejarse de los estudiantes o de realizar acciones poco relevantes para la institución y la sociedad, y con el correr del tiempo, transformarse en un elemento relictante frente a las demandas de una actividad científica y tecnológica altamente dinámica.

En la versión renovada, el profesor motivado por el autofinanciamiento mejora la eficiencia de su unidad académica, puede integrar mejor la generación del conocimiento con su aplicación inmediata, vincula más fácilmente a la universidad con el mundo de la producción. Sin embargo, puede transformarse en un gestor y productor de proyectos, dejando de lado la necesaria persistencia del trabajo científico de largo plazo, entrar en competencia y generar conflictos con sus colegas y abandonar la atención personalizada de sus estudiantes en pro de generar mayores recursos e incrementar sus ingresos.

La labor de una gestión académica acertada es buscar las ventajas de cada caso y disminuir las debilidades y riesgos de cada modelo. Entre las medidas concretas para lograr un perfil del docente adecuado a las nuevas condiciones, sin incurrir en las debilidades del académico tradicional, se puede mencionar la separación de las funciones académicas y el establecimiento de contratos de desempeño sobre la base de definiciones laborales en que participe el propio docente involucrado y estableciendo procesos de evaluación rigurosos y consecuentes con el perfil prefijado. De esta forma, al que hace investigación, gestión o prestación de servicios se le evalúa por su producción intelectual y tecnológica y por los logros administrativos en la parte de su jornada destinada a estos fines. Al que hace docencia se le evalúa por la cantidad y calidad de estudiantes atendidos, en relación al tiempo asignado para ello, por la producción de materiales didácticos y por el logro de los aprendizajes alcanzados por sus alumnos y alumnas. Este proceso evaluativo implica, entre otros, establecer una programación anual realista de toda la actividad académica de un departamento o unidad académica, velar por su cumplimiento y asimismo generar las instancias de evaluación pertinentes con participación de jueces externos.

Si bien el equilibrio entre la docencia, la investigación y la extensión debe darse a nivel de cada unidad, todo académico, salvo excepciones justificadas, debiera realizar docencia dado que esta constituye la principal actividad de toda universidad y también la fuente de ingresos más significativa para la institución. La exigencia de realizar docencia implica considerarla para efectos de la carrera académica, lo cual obliga a establecer criterios de productividad (por ejemplo, como ya se ha dicho, en función de estudiantes atendidos, de los resultados de los aprendizajes logrados, del grado de satisfacción de los estudiantes, de la producción de materiales didácticos con evaluación externa, etc.) y fijar pautas y puntajes para su valoración, tal como se hace actualmente para la investigación en la carrera académica y la jerarquización de los docentes. También, supone establecer premios e incentivos como se hace con los proyectos, tomando en consideración los ingresos adicionales que se puedan generar por esta vía.

Cambios en los estudiantes y sus demandas

Los estudiantes que están ingresando a las universidades no constituyen una elite como antaño, pero aun así las universidades los están seleccionando dentro del cuarto superior de cada cohorte etaria correspondiente. Por tanto, son personas normales que reúnen las condiciones para aprender,

si bien pueden estar mal preparados o desorientados para enfrentar las exigencias de los estudios superiores. Por consiguiente, una vez seleccionados los mejores postulantes, es responsabilidad de la universidad asumir esta realidad y establecer las condiciones para superar las deficiencias y lograr los estándares de calidad en los aprendizajes que se requieren para el ejercicio profesional.

Desde la perspectiva de la gestión de la docencia, se ha intentado un conjunto de medidas concretas para enfrentar y paliar esta situación, como son: la creación de programas preparatorios para estudiantes terminales de la educación media, que incluyen tanto la formación disciplinaria, el perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje, la orientación vocacional y el apoyo a los profesores secundarios; la instauración de cursos propedéuticos al inicio de las carreras con más alta repitencia y deserción en los primeros años, el entrenamiento especial a los docentes que atienden los primeros semestres; la evaluación formativa frecuente y el apoyo de material didáctico especializado, particularmente en las asignaturas de mayor complejidad; el desarrollo de un sistema de tutorías con el apoyo de ayudantes de cursos superiores que permitan una atención más personalizada de cada novato; las ayudantías y los horarios de atención individual de profesores auxiliares adicional al trabajo de aula; las logias con abundantes tareas, ejercicios y proyectos en que se vinculen los conceptos más abstractos y de difícil comprensión con situaciones reales; el trabajo grupal en que estudiantes destacados apoyen a los que presentan mayores dificultades; etc.

Cabe señalar que los costos tanto directos como indirectos y las implicancias emocionales de la repitencia y la deserción pueden ser más altos que el gasto necesario que implica una atención preferente a los estudiantes que ingresan a la universidad. Además, un servicio de esta naturaleza convierte a los propios estudiantes en los mejores promotores de la institución.

Por otra parte, los estudiantes de las nuevas generaciones tienen también intereses y demandas distintas. Por ejemplo, se sienten con más derecho a exigir y a pedir un trato personalizado por el hecho de estar pagando por sus estudios. Son más aficionados a la imagen, a la simulación y al texto electrónico que al texto convencional y presentan mejores condiciones para el manejo instrumental e informatizado. Asimismo, muchos de ellos tienen intereses o aficiones particulares que trascienden al ámbito de las disciplinas y saberes propios de cada carrera profesional. Esta situación, lejos de ser una dificultad adicional, constituye un potencial de mayor crecimiento tanto para los alumnos y alumnas como para la institución en su conjunto.

Entre las medidas que pueden contribuir a aprovechar este potencial y hacer más significativos y relevantes los estudios para los estudiantes, se pueden señalar la mayor personalización de la enseñanza, la flexibilización de los currículos sin dejar de lado los aprendizajes fundamentales de cada profesión, el trabajo en proyectos y de casos en que se consideren los intereses de cada estudiante y la preparación de material didáctico en que incorporen las características diferentes de las nuevas generaciones.

3. ALGUNOS SUPUESTOS BÁSICOS Y SUS IMPLICACIONES PARA LA GESTIÓN DOCENTE

Al plantearse la gestión de la docencia aparece en el trasfondo el tema de calidad que la experiencia ha demostrado que no es única, sino que está asociada, como todo acto educativo, a valores expresados en los principios, la visión y la misión institucional.

A pesar que el concepto de calidad puede tener diferentes matices, desde la perspectiva de la gestión pueden considerarse indicadores construidos en base a variables y datos enmarcados en siete grandes dimensiones¹. Las tres primeras se refieren al cumplimiento de fines y metas tanto internas como externas, el siguiente a la estructura y procedimientos y las tres últimas a los recursos y su utilización. Estas dimensiones son:

- Relevancia: grado de relación e impacto en el entorno.
- Integridad: Grado de coherencia entre el discurso y lo que efectivamente se tiene o se hace.

- Efectividad: grado de cumplimiento de las metas establecidas en el plan estratégico.
- Procesos: estructuras, organización interacciones y procedimientos académicos y administrativos.
- Disponibilidad de los recursos: grado en que se cuenta con los recursos humanos materiales y de información necesarios.
- Eficiencia: cuán bien se usan los recursos.
- Eficacia: cuán apropiados son los recursos a los fines.

Con este marco es posible establecer el cumplimiento de metas, no solo con una perspectiva de logro, sino que también se puede determinar si estos logros son consecuentes con las orientaciones de formación que tiene la institución en el medio en que se desenvuelve en consonancia con un proyecto educativo que se traduce en políticas y estrategias docentes.

Considerando el esquema señalado y las nuevas condiciones del entorno tanto externo como interno que se describieron anteriormente, se pueden establecer algunos postulados fundamentales para la gestión de la docencia, a partir de los cuales se deriva un conjunto de implicancias o corolarios que deben ser tomados en cuenta para la planificación, la implementación y la evaluación de la función docente.

Los postulados fundamentales y sus corolarios son los siguientes:

Postulados

Toda educación es valórica •

Corolarios

No existe gestión de la docencia sin ética. Esto implica que toda acción administrativa debe estar imbuida por las orientaciones valóricas de la institución y al momento de evaluar debe considerarse la consistencia con los principios institucionales

Los principales beneficiarios de • La Comunidad del entorno debe participar en la gestión universitaria no son ni los estudiantes ni los académicos, cente se requiere tomar en cuenta las demandas rea-

Estas dimensiones han sido trabajadas durante varios años por universidades de CINDA y en base a ellas se ha formulado un modelo para construir indicadores y para implementar procesos de evaluación tanto institucional como de programas. Ver CINDA, Manual de Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior. Santiago, CINDA, 1994. En el modelo original se ha diferenciado en este caso la dimensión de integridad.

sino la comunidad donde se inserta la institución

les del medio, pero con un sentido proyectivo, de modo que la acción educativa tenga relevancia para su entorno. Para tales efectos es necesario considerar los cambios en las condiciones externas que se indicaron anteriormente.

• El principal ámbito de referencia para la universidad no son los postulantes, sino los empleadores incluyendo las posibilidades de autoempleo para sus egresados.

• No se puede hacer formación sin práctica. Esto significa que la práctica de los estudiantes no es algo complementario para los estudiantes sino que es consubstancial al currículo y debe dársele un tratamiento similar al de cualquier asignatura.

• Los resultados de la gestión deben medirse fundamentalmente desde la perspectiva de su impacto en la comunidad. Esto incluye la empleabilidad de sus egresados, así como también los aportes que estos hacen para mejorar la productividad en su medio.

A la universidad actual no • Debe atenderse una población masiva de estudiantes, lo cual obliga a cambiar radicalmente las estrategias formativas. En consecuencia, la alta reprobación y deserción no son

indicadores de excelencia sino de una desadaptación de los procesos docentes a las condiciones de los alumnos y alumnas.

- Cada vez es necesario diversificar la oferta para atender una población heterogénea en edad y condiciones de aprendizaje. Esto implica por una parte adecuar a la docencia para atender a una población estudiantil más madura que coexiste con los egresados de la educación media y por otra establecer mecanismos compensatorios que permitan que una gran mayoría de los estudiantes desarrollen las competencias mínimas que requiere el desempeño

laboral y social de profesionales y técnicos superiores.

Las condiciones de trabajo para los • Se debe formar para la adaptación y el cambio, desahogados son nuevas y dinámicas. desarrollando la creatividad y la autonomía y la capacidad para enfrentar situaciones laborales emergentes.

- Es necesario generar currículos flexibles con énfasis en competencias, que faciliten el autoaprendizaje y la formación permanente. Esto implica terminar con planes de estudio recargados y centrados básicamente en contenidos que muchas veces se vuelven obsoletos en el corto plazo.
- Debe cambiarse el modelo de plan de estudio prolongado y complejo, por el de un plan fundamental más breve y programas de especialización, reconversión, reciclaje, actualización y perfeccionamiento permanente.
- Se debe preparar para varias formas de trabajo, incluyendo el autoempleo y el trabajo independiente, y no tan solo formar para “puestos de trabajo”.

La pedagogía universitaria debería • El profesor no es la única fuente de información. Los centrarse en el aprendizaje y no estudiantes aprenden por sí mismos, en la interacción en la enseñanza con sus pares y en diferentes redes y bases de datos.

Esto implica que deben darse facilidades a los alumnos y alumnas para que tengan acceso a la mayor cantidad de información que sea posible y asimismo que debe capacitárselos para seleccionar y utilizar información relevante en forma oportuna.

- La docencia debe privilegiar el trabajo personal y la pedagogía activa. En consecuencia, es preferible reducir la docencia presencial.
- El aprendizaje para perdurar debe tener significado y asentarse en el conocimiento y experiencia previa del estudiante. Lo cual no implica que los estudiantes dejen de adquirir las competencias fundamentales que son propias de cada profesión.
- El profesor nunca puede abandonar su labor de formador, de guía, de modelo ejemplificador en su campo, en lo cual compromete su autoridad y su ascendencia sobre sus estudiantes. Esto implica que aun en el contacto virtual con sus alumnos y alumnas debe estar presente una interacción personalizada

La cantidad de información en • El profesor nunca dispone de toda la información y cada disciplina es inabarcable. siempre está aprendiendo junto a sus estudiantes.

Esto implica que su actitud y su rol frente a los estudiantes son diferentes al convencional.

- La docencia basada en la transferencia de información debe dar paso a otra basada en la búsqueda, acceso, selección, extracción y uso adecuado y oportuno de la información disponible.
- La generación del conocimiento es autoacelerada, luego se debe preparar para la actualización continua.
- La obsolescencia del conocimiento es muy rápida, luego se debe preparar para el descarte.

4. PRINCIPALES ÁREAS DE INTERVENCIÓN

La docencia, entendida como “función docente”, incluye un conjunto de tareas que dada su complejidad y magnitud, para su gestión se requiere un alto grado de profesionalización.

En la práctica existe una gran variedad de condicionantes para la gestión docente, dependiendo del tipo de institución, de su tamaño, de su localización, de su carácter público o privado, de la modalidad preferencial para implementar la docencia (presencial, tradicional, no convencional, o no presencial) y del nivel en que se imparte (pregrado o postgrado).

Sin embargo, en general se pueden establecer siete rubros en la gestión docente: la gestión de asuntos estudiantiles, la gestión del personal docente, la gestión de los recursos materiales y de información, gestión de los procesos generales de planificación y evaluación, gestión organizacional, gestión del currículo y gestión del conocimiento. Por cierto se trata de aspectos traslapados e interactivos que solo se pueden diferenciar para efectos analíticos.

GESTIÓN DE ASUNTOS ESTUDIANTILES

Corresponde a todas las tareas asociadas a la atención del estudiante en su paso por la universidad, desde su postulación hasta su egreso y titulación

o graduación. Entre las más relevantes se pueden citar:

• La promoción y difusión de las carreras y programas que imparte la universidad de modo de atraer a los mejores postulantes en un escenario de una oferta competitiva. Esto implica un trabajo sistemático durante todo el año y una acercamiento tanto a la educación media como a las entidades donde se pueden reclutar estudiantes para la educación continua. Si bien ambas poblaciones son diferentes y requieren un tratamiento distinto, las bases que orientan el reclutamiento deberían ser similares y requieren de un personal especializado.

• La selección de los postulantes, el proceso de admisión y de inscripción en carreras o programas. Este es un proceso complejo por la creciente heterogeneidad del estudiantado y por la necesidad de definir opciones diversificadas para postulantes con condiciones de entrada muy distintas. Por tanto, no basta con seleccionar e inscribir, sino también es necesario establecer las vías complementarias y de nivelación que se requieren para tener una población estudiantil más equiparada.

• El registro de los estudiantes en las actividades docentes y control individual del avance en la malla curricular (aprobaciones, reprobaciones, retiros, congelamientos, etc.). La tarea de registro, que era algo más bien mecánico rutinario, debe dar paso a un seguimiento personalizado al estudiante. Ello incide en una acción pedagógica más integral. Entre otras cosas, implica identificar a los estudiantes que tienen mayores dificultades para darles un apoyo especial. Implica también determinar las asignaturas con altas tasas de reprobación, analizando las causas y proveyendo los mecanismos de solución necesarios.

• El proceso de orientación y tutoría al estudiante. Dicho proceso obedece al concepto de formación integral del alumno o alumna considerada como una persona unívoca con características particulares y con demandas diferenciadas. Además, es el resultado lógico del análisis individualizado del

avance y rendimiento en los estudios. Se requiere en este plano también de un personal especializado, de fácil acceso para los estudiantes y con una comunicación fluida con las instancias de decisión académica.

• La certificación que corresponde al otorgamiento de certificados, diplomas, títulos y grados académicos. La certificación no consiste simplemente en una acción mecánica de llenado de formularios y entrega de documentación oficial, sino que requiere estar vinculada de la evaluación de las asignaturas, de modo de dar efectivamente fe pública del dominio de las competencias y los aprendizajes que se han establecido en los perfiles de egreso.

• La programación del año académico incluida la especificación del calendario escolar, la definición de turnos y de jornadas y la determinación de los horarios. Dada la diversidad del estudiantado esta labor se hace cada vez más compleja del modo de hacer converger de la mejor manera posible los intereses de estudiantes y docentes con la disponibilidad de los recursos institucionales.

• La organización y apoyo a las actividades deportivas, culturales y extra-programáticas tendientes a contribuir a la formación integral del alumno.

• El bienestar estudiantil y los servicios a los estudiantes (salud, alimentación y casinos, becas, asistencia social, etc.), así como también el apoyo a las organizaciones estudiantiles.

4.2 GESTIÓN DE PERSONAL DOCENTE

Dice relación con todo el desarrollo del cuerpo académico de la universidad y el ejercicio de la docencia.

Quizás el factor al que se ha puesto mayor énfasis para lograr una mejor docencia es el de disponer de profesorado de jornada completa. Como consecuencia, la tasa de crecimiento de los docentes ha sido igual o mayor que el incremento del alumnado. De esta forma los académicos han dejado de ser un grupo reducido y elitario para convertirse en un contingente significativo de especialistas dedicado a la enseñanza superior.

Ante esta realidad, una de las características que define e identifica a una institución de

educación superior de calidad es el grado de consolidación y preparación de su planta académica. A sus miembros, cualquiera sea el área disciplinaria en que obtuvieron sus grados académicos o títulos profesionales, les compete ejecutar con el más alto grado de excelencia, las funciones y actividades académicas de creación del conocimiento, su transmisión, formación y la participación activa en la gestión universitaria.

Lo anterior conlleva la necesidad de capacitar al profesor adecuadamente para cumplir con sus nuevas responsabilidades, para lo cual deberá adquirir nuevos conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas en relación con el desempeño cabal de la actividad académica. Esta formación educativa trasciende todos los campos disciplinarios, cualquiera sea aquel en que se desempeñe el académico, produciendo un cambio positivo en su personalidad, en su capacidad docente y en sus relaciones con la institución en que se desempeña y con sus colegas del cuerpo académico.

Estas características especiales de desempeño laboral y la dedicación de su vida productiva al trabajo académico, que se convierte en su medio de vida y de realización personal como individuo, han dado origen a una nueva profesión: la profesión académica. Como en toda profesión, hay aspectos que atañen al individuo como persona y otros al grupo laboral en relación con la institución en que se desempeña. Esto implica una serie de compromisos y deberes mutuos que, debido al número y la calidad de sus miembros, ha obligado a las universidades a considerar en forma sistemática, en la gestión institucional, la gestión del personal académico. En general las universidades han abordado con mucha seriedad y profesionalismo este aspecto crucial para el adecuado desarrollo de cada institución y de la estructuración de la planta académica.

Desde la perspectiva de la gestión docente pueden distinguirse cinco aspectos fundamentales del desarrollo profesoral. La administración del personal académico, la evaluación del personal docente, la carrera académica, el perfeccionamiento del profesorado y el apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, los que se describen a continuación.

– *Administración del personal académico*

Como en cualquier actividad productiva, aun teniendo las particularidades propias de una entidad educativa, se requiere una especial atención a la administración de la planta docente, incluyendo aspectos tales como dotación de la planta académica (definición, dimensión y estructura), criterios sobre propiedad del cargo y condiciones de permanencia, renovación de la planta docente, reconversión académica de los docentes, diferentes formas de selección y modalidades de contratación, criterios y políticas de retiro.

Un primer aspecto es la definición de los criterios de contratación del personal, incluyendo la definición de la demanda por carrera, la especificación de la proporción de jornadas completas, y de los determinantes de excelencia que se utilizarán en la selección, deben traducirse en políticas explícitas y de amplia divulgación de modo de poder orientar todo el proceso y evaluar su consecución.

Otro aspecto es la convocatoria para llenar los cargos docentes, a través de concursos o identificando dentro del ámbito científico o laboral a personas calificaciones e idóneas para ejercer la docencia universitaria. Todo ello requiere un proceso de gestión delicado en el cual pueden compatibilizarse la organización de comités de búsqueda, con concursos abiertos realizados en ambos casos sobre la base de la definición de perfiles explícitos.

Los procesos de selección del personal docente, vía opiniones de pares, concursos de antecedentes (documentos) u oposición (demostración práctica) y su posterior contratación, si bien difieren al de una empresa común deben seguir los mismos procedimientos convencionales.

Un tercer aspecto es la definición de carga horaria, incluyendo la docencia presencial como la

preparación de las actividades docentes y confección de materiales, así como la especificación y control de las condiciones de atención al estudiante y su incidencia en la carga horaria. Cabe destacar la importancia de especificar claramente la carga docente, desagregándola de otras posibles funciones académicas como la investigación y la extensión, para efectos de la evaluación posterior.

Un factor que no se puede dejar de considerar en un análisis de la gestión del personal académico, es el que se refiere a políticas sobre remuneraciones y estímulos diversos en relación con el desempeño y la antigüedad del profesor en la carrera. La política de estímulos por producción docente establecida a través de indicadores específicos como el número de alumnos atendidos, la producción de material didáctico, el perfeccionamiento y la opinión de estudiantes y pares académicos son algunos de los factores que se pueden considerar.

Asimismo, todo lo referente al bienestar del personal docente debe estar adecuadamente asegurado con el fin de garantizar los derechos laborales y la calidad de vida que requiere toda persona dedicada a la actividad académica.

– *Evaluación del personal docente*

Dentro de la problemática de gestión del personal, cabe también considerar la evaluación del profesor a lo largo de su carrera, constituyendo su resultado un criterio para la promoción, perfeccionamiento y jerarquización académica.

Formas e instrumentos para la evaluación de profesores (autoevaluación, evaluación de los estudiantes, evaluación de pares, evaluación institucional), criterios de evaluación de resultados y eficiencia para el ejercicio de la docencia, interacción y diferenciación con otras funciones académicas (tiempos de dedicación a investigación y extensión), son elementos fundamentales para la gestión de la docencia.

– *Carrera académica*

La definición de la carrera académica debe establecer las políticas y las condiciones de ingreso, obligaciones, deberes y derechos, criterios de jerarquización evaluación y promoción, la vinculación entre la jerarquía y escalas de remuneraciones, las formas de incentivos que fomenten la productividad. Las distintas maneras de reconocimiento y beneficios, las oportunidades de perfeccionamiento, las condiciones de retiro y los criterios para ratificación y no ratificación de profesor.

Uno de los problemas más frecuentes para la gestión docente es la jerarquización del personal de jornada parcial, que usualmente está solo vinculado a la docencia. Para ellos debe considerarse una carrera especial que considere sus meritos profesionales y su trayectoria docente.

– *Perfeccionamiento del profesorado*

La formación y perfeccionamiento del profesorado debe ser un proceso continuo y permanente, debiendo ser adecuadamente valorada por la institución. Para ello, se debe establecer una serie de compromisos y deberes mutuos entre las personas que han optado por la docencia y las universidades a las que sirven, lo cual obliga a dichas instituciones a preocuparse no solo por la contratación de profesionales que sean capaces de impartir la docencia, sino que las obliga a generar estructuras que hagan posible y faciliten la gestión del personal académico.

Los programas de formación y perfeccionamiento docentes deben tener tres dimensiones básicas: especialidad disciplinaria, pedagogía universitaria y administración, con características bien definidas en cuanto a su formalidad institucional, su permanencia en el tiempo y su diversidad. La participación de los académicos en estos programas debe formar parte de sus obligaciones docentes y condición para su movilidad en la jerarquización académica.

Se requiere establecer un proceso sistemático de los docentes en su propia disciplina, y de investigación en su campo. En un principio las universidades dieron gran importancia al perfeccionamiento disciplinario, estimulando y valorando la obtención de grados académicos, cuya

posesión es también condición necesaria para progresar en la carrera académica.

En lo que se refiere al perfeccionamiento académico-disciplinario la universidad debe facilitar al profesor los medios para llevarlos a cabo. Dado que dicho perfeccionamiento se establece como condición para el buen desempeño y progreso en la carrera universitaria, debe ser también un deber institucional incorporarlo como parte de las actividades académicas, y reconocerlo como tal, otorgando las facilidades correspondientes.

En cuanto a la formación en pedagogía universitaria, la gran mayoría de los docentes de jornada completa se inician como profesionales competentes en su especialidad, o destacados especialistas con buena formación académica en su disciplina, pero sin tener conocimientos pedagógicos. Por eso se sigue manteniendo una modalidad docente basada en la clase tradicional expositiva, con programas recargados y formación sesgada a lo profesional, que como se ha visto no se condice con la realidad contemporánea.

Esta situación plantea dos desafíos que inciden profundamente en la calidad de la educación superior. El primero de ellos se refiere a la formación y capacitación pedagógica del profesorado. El segundo, es la necesidad del apoyo para innovar en la docencia, para hacerla más activa y participativa.

La formación pedagógica del docente debería incluir competencias en ciencias de la educación, lo cual implica manejar las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Es importante también tener la capacidad para pensar la disciplina en relación con los contextos histórico-epistemológicos y socioculturales.

Se estima importante también introducir en el proceso docente el concepto de tutorialidad considerando al profesor, en cuanto a tutor, como un guía o facilitador personal del estudiante, tomando en cuenta, además, como elementos importantes en el desarrollo de la actividad la incorporación de nuevas tecnologías y la interacción profesor alumno. Esta formación es indispensable para introducción cada vez más frecuente de la enseñanza virtual.

En cuanto al perfeccionamiento para la administración de procesos docentes, los profesores deben manejar los mecanismos de gestión informatizados que implican, por ejemplo, el manejo de una página web para cada asignatura donde se informe a los estudiantes de las materias, las pruebas, las evaluaciones, y el uso de correo electrónico para recibir consultas, distribuir materiales y facilitar el intercambio entre estudiantes.

Entre los rasgos distintivos de una docencia moderna está el despliegue de una práctica docente enriquecida por la investigación y la innovación pedagógica. Por otro lado, se requiere tener plena conciencia de la lógica interna de cada disciplina, de su estructura y de su evolución, ya que son herramientas básicas para la construcción del nuevo conocimiento. Por eso deben formar parte del perfeccionamiento del profesor.

– *Apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje*

El sistema de apoyo a la docencia debe comprender el manejo de técnicas instrumentales (uso de nuevas tecnologías, pautas para la elaboración de material docente, etc.), la elaboración de material instruccional tradicional y multimedia, la implementación de sistemas de comunicación, acceso a redes así como el *software* de soporte a la docencia. Se requiere también tomar en consideración las bibliotecas y los sistemas de documentación virtual. Todo ello supone que el profesor disponga de los recursos tecnológicos y cuente con el personal de apoyo y mantenimiento requerido.

4.3 LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS, MATERIALES Y DE INFORMACIÓN

Consiste en determinar las necesidades, asegurar la disponibilidad y lograr un buen uso de los

recursos de infraestructura, equipamiento y de apoyo en información para la docencia. Entre las tareas más frecuentes en este rubro se tienen:

- . • La especificación de los requerimientos de infraestructura, lo cual está necesariamente asociado a una definición previa respecto al énfasis que se quiera dar a la docencia presencial o virtual.
- . • El proceso de racionalización y optimización del uso de salas laboratorios talleres, lo cual implica compatibilizar las demandas con la intensidad de utilización.
- . • El sistema de planificación, control de adquisición y de disponibilidad de equipamiento, medios y materiales de apoyo a la enseñanza.
- . • El control sobre la demanda y la disponibilidad de bibliotecas y recursos informáticos.

Si bien las universidades se han incorporado a la actual sociedad del conocimiento y están utilizando tecnologías avanzadas, la mayoría lo hace con enfoques estructurales del pasado. En muchos ámbitos se manifiesta aún la herencia dejada por las aproximaciones que promovían modelos de aprendizaje concentrados casi exclusivamente en los contenidos, predominando todavía, en muchos profesores, una visión dogmática de la ciencia y una concepción tradicional de la enseñanza.

Si bien la innovación tecnológica en la educación superior es un importante desafío, se aprecia que en la práctica las universidades tradicionales experimentan mayores dificultades en la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs). Sobre el particular, cabe señalar que la tecnología se debe considerar como un instrumento al servicio de la docencia, siendo necesaria una reflexión permanente en relación con los objetivos y métodos del proceso educativo. No hay duda que presenta ventajas, ya que las redes de comunicaciones añaden canales paralelos y asíncronos, y amplían los ámbitos de la interacción profesor-alumno y alumno-alumno.

Por otra parte, las TICs están modificando profundamente el concepto de presencialidad, desplazando el énfasis del proceso educativo del enseñar al de aprender. Sin embargo, no se debe permitir que ellas hagan perder de vista un paradigma fundamental de la educación, esto es, la relación personal entre el profesor y el estudiante, ya que la educación es un proceso entre personas en el marco de una cultura y una sociedad.

La potencialidad de los computadores como elementos de simulación de la realidad permiten prever una modificación futura de la formación científica universitaria, tan profunda, como lo fue la introducción de la experimentación en el siglo XVIII, y el refuerzo del constructivismo hoy como proceso básico del aprendizaje. Sin embargo, no hay que subestimar el riesgo de fracaso de las expectativas que despiertan las nuevas tecnologías en la educación. Baste recordar las generadas en su momento por el gramófono, el cine, la radio, la televisión o el video y su mínima o nula incidencia en aquellas. Tal vez la falta de impacto de estos recursos puede atribuirse a su falta de conexión con la actividad profesional del educando, constituyendo tan solo un elemento duplicador de la actividad meramente expositiva del profesor, con el agravante de no ser interactivas como lo son las TICs actuales.

En comparación, las nuevas TICs no solamente superan dichas deficiencias sino que, además, son imprescindibles para el manejo del ingente volumen de información que ellas mismas generan, siendo parte de los profundos cambios sociales, culturales y económicos en marcha y, además, son asimiladas e integradas en la vida cotidiana con extraordinaria facilidad por los jóvenes. Por otro lado, ellas son indispensables para la educación permanente, la que es difícilmente imaginable en términos de asistencia regular a la universidad.

A la luz de los nuevos recursos de que se dispone en la actualidad, es recomendable que la universidad revise sus objetivos docentes, renunciando a parte de la transformación de contenidos en favor de la incorporación de actitudes y valores; desplazando su metodología docente desde el concepto de enseñar hacia el de aprender. El papel de los profesores debe cambiar, transformando horas lectivas presenciales en actividades de tutoría, actuando como facilitador, consultor y gestor del tiempo de trabajo de sus estudiantes.

4.4 GESTIÓN DE LOS PROCESOS GENERALES DE PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

Corresponden a los procesos globales de gestión de la docencia principalmente la evaluación y la planificación.

La evaluación de la función docente universitaria es un proceso complejo debido, en particular, a la dificultad de definir qué se entiende por calidad, a lo amplio y complejo del campo que abarca la docencia, a los múltiples elementos que intervienen en ella y a los diferentes modelos de instituciones existentes. De aquí que sea muy difícil medir y evaluar objetivamente la calidad de esta función, ya que la definición de calidad es un concepto relativo, un término de referencia de carácter comparativo, en relación con un cierto patrón real o utópico al que se aplican criterios adecuados.

La calidad ha sido siempre una preocupación fundamental de la universidad, adquiriendo especial relevancia en la época actual debido a los fenómenos de la globalización y la competitividad internacionales y a las políticas de desarrollo de los países, todo lo cual origina una creciente demanda por recursos humanos altamente calificados. A esto se suma, como se ha señalado anteriormente, la gran diversificación y heterogeneidad que ha experimentado la educación superior, los cambios en el espectro etario de la demanda por estudios superiores, una participación más equilibrada por géneros y la aparición de nuevas motivaciones y exigencias en relación con la tenencia de estudios postsecundarios, en especial universitarios.

En relación con aspectos conceptuales de la evaluación de la docencia, hay consenso en que su objetivo principal es su mejoramiento de la calidad.

En cuanto al proceso mismo, se establece que la evaluación debe considerar el modelo de enseñanza adoptado por la institución y su proyecto educativo. De aquí que una manera de evaluar la calidad sea la medición del grado de cumplimiento de sus propósitos y fines. Debe, además, contemplar otras prioridades, como ser sencilla, participativa y tener presente los referentes externos.

Desde luego, la evaluación es un concepto dinámico que debe considerar, además de la docencia, la evaluación en la formación, investigación y servicios, debiendo encajar en un sistema de mejoramiento capaz de implementar los cambios propuestos, constituyendo un medio para el perfeccionamiento y no un fin en sí mismo.

Dada la importancia que tienen los principales recursos humanos involucrados en la función docente (profesores y estudiantes) y la necesidad de una amplia participación, aparece como relevante el tema de la evaluación del docente con participación sistemática de los estudiantes y de sus pares. La evaluación de la docencia en aula por los estudiantes, sin ser definitiva, es un factor valioso e importante de ser tomado en cuenta.

Por otra parte, se requiere que las formas de evaluación del sistema sean explícitas, y que aseguren la validez y confiabilidad de los datos, la consistencia interna del sistema y la transparencia para todos los usuarios.

En relación con los aspectos que deben ser evaluados, se deben considerar elementos tales

como: fines, políticas y estrategias, lineamientos de acción, formas de implementación, formas de evaluación, los niveles (nacional, institucional, unidad académica) y el tipo de docencia (pregrado, postgrado, educación continua y capacitación).

Por otra parte, en un proceso de evaluación se deben considerar, al menos, tres áreas importantes: la evaluación de los académicos, de los programas y la de los aprendizajes.

- La evaluación de los académicos se concibe como un proceso integral, que debe involucrar la actividad docente, investigativa, de extensión, de contribución a la gestión, asistencia técnica, capacitación, etc. Esta evaluación, por tanto, debe realizarse respecto de las actividades que el docente se ha comprometido a realizar y que realmente ha llevado a cabo, de acuerdo con la planeación de su unidad académica. Asimismo se considera que la evaluación debe tener efectos o consecuencias sobre el profesor, tales como ascensos, mejoramientos salariales, perfeccionamiento, etc. Para llevar a cabo esta evaluación en forma integral se deberá tener en cuenta, como mínimo, la opinión de los estudiantes y la de los pares académicos.

- La evaluación de programas académicos constituye una estrategia adecuada para el mejoramiento de la calidad de la docencia. Para ello se debe tener como ejes centrales la consistencia de la carrera con su misión declarada con el proyecto educativo de la institución y con las competencias profesionales o disciplinarias que se reconocen como básicas y fundamentales en el ámbito internacional. También debe ser considerado el impacto del programa y su relación costo-beneficio.

- La evaluación del aprendizaje debería ser lo más diversificada posible y fundarse sobre las orientaciones entregadas por los resultados de las investigaciones educativas en el área. Esta evaluación se debería realizar tomando en cuenta que en el resultado interviene una gran variedad de procesos institucionales y que dichos procesos están interconectados y articulados, afectándose mutuamente.

Desde la perspectiva de la gestión de la docencia es fundamental la evaluación tanto institucional como de programas en sus diversas formas: la *auditoria académica* destinada a detectar fallas con un sentido más bien de control, la *evaluación para el mejoramiento permanente de la calidad*, que se hace a través de un proceso cíclico interno en base a un proyecto institucional, y la *evaluación para la acreditación* que es similar a la anterior, pero que se efectúa sobre la base de criterios externos que garantizan el cumplimiento de estándares mínimos de calidad nacionales o internacionales. Para asegurar un adecuado funcionamiento de los procesos de evaluación es importante disponer de las estructuras institucionales que se aboquen a ello, constituyendo oficinas o unidades especializadas para estos fines.

Entre otros aspectos, y de acuerdo a la concepción de calidad que se ha establecido anteriormente en relación a la función docente, se pueden considerar: la evaluación de la relevancia, determinando áreas prioritarias por cubrir y de campos saturados, el impacto social de la función docente a través del seguimiento a egresados y la consulta a empleadores; la evaluación de la efectividad en el cumplimiento de las metas y planes docentes, el cumplimiento y puntualidad en el desarrollo de las actividades docentes; la evaluación de los recursos disponibles para las demandas internas y externas; la evaluación de la eficiencia en relación a la cantidad de recursos humanos, materiales y de información disponibles por alumno y las tasas de duración y rendimiento de las carreras; la eficacia en cuanto a la apropiación de los recursos para el cumplimiento de las metas; y los procesos incluyendo las relaciones entre profesores y estudiantes y el clima organizacional para la docencia.

Con respecto al proceso de planificación general de la docencia en cuanto a la gestión corresponde, por una parte, definir políticas y estrategias docentes a nivel institucional, establecer metas operativas, asignar tareas y responsabilidades para los distintos estamentos y unidades, y por otra, la generación de propuestas de normativas y reglamentos sobre la función docente.

4.5 GESTIÓN ORGANIZACIONAL

Se refiere a la aplicación de los métodos de planificación, administración y evaluación organizacional en las diversas instancias de flujo de información y tomas de decisiones universitarias. Entre las tareas y funciones que corresponden a este ámbito se cuentan:

- El análisis organizacional y de funcionamiento y el análisis de desempeño de los diversos niveles de la estructura universitaria. Es decir, de las facultades, áreas, departamentos, escuelas, centros, institutos u otras divisiones de la estructura administrativa en función del desarrollo de las labores docentes.
- La permanente revisión de la organización curricular, esto es, de carreras y programas, en relación con su forma de dependencia y funcionamiento en los distintos niveles de la estructura administrativa (facultades, departamentos, escuelas, etc).
- El análisis de los flujos de información y de los procedimientos de toma de decisiones referidas a la función docente en la universidad.

Por otra parte la universidad, como organización propiamente tal, debe dar respuesta a los factores de entorno, lo que implica considerar la gestión estratégica. Por ello debe definir, en función del contexto interno y externo, su misión y su visión de futuro, desarrollando un plan de acción que le permita alcanzar los objetivos propuestos. Además, debe diseñar e implementar un sistema de gestión que haga que todo el proceso de toma de decisiones interno sea coherente con su planificación estratégica (asignación de recursos humanos y materiales), sistematizando su seguimiento, introduciendo la evaluación continua y previendo ciertos mecanismos de adaptación flexible. Asimismo, la propia configuración organizativa de la universidad debe ser coherente con la planificación establecida, debiendo considerar, entre otras cosas, las estructuras de los sistemas de gestión curricular, de apoyo a la docencia y de transferencia de tecnología y conocimiento.

4.6 GESTIÓN DEL CURRÍCULO

La gestión curricular² es el conjunto de elementos que conforman la definición y administración del currículo en una institución de educación superior. Es sin duda el aspecto más sustantivo de la gestión de la docencia y el que requiere un mayor grado de especialización y conocimientos técnicos.

Para que la universidad sea capaz de dar respuesta a los factores externos debe formalizar un currículo adecuado que considere tanto a los estudiantes como al mercado laboral y a la sociedad en general. Desde la perspectiva de los estudiantes, es necesario configurar currículos actualizados, flexibles, en lo posible modulares; incorporar prácticas en empresas productoras de bienes y de servicios; y utilizar metodologías activas, participativas e interactivas, orientadas a desarrollar capacidades de aprendizaje. En la perspectiva del mercado laboral el currículo debe tomar en consideración la oferta de formación continua, siendo necesario que exista una seria preocupación por dar una formación integral, y por la utilización de metodologías

La expresión "currículo" se considera en su acepción más amplia, como una forma de seleccionar, transferir y regenerar cultura. Esto es, como el producto resultante de la aplicación de los criterios y procedimientos para:

.- seleccionar la información que se va a transferir, es decir, la parte de la cultura que se va a reproducir y regenerar con el proceso de enseñanza aprendizaje.

.- Ordenar, implementar y evaluar todas las actividades que, de modo indirecto o directo, influyen en la transformación de las personas que participan en el proceso docente y en la generación de nuevos saberes que resultan de dicho proceso. Ver CINDA, "Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe. Políticas, Gestión y Recursos. Estudio de casos". Santiago de Chile, CINDA, julio de 1990, pág. 30.

innovadoras que estimulen el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas, de adaptación, promoción y gestión del cambio, de liderazgo y de trabajo en equipo o en red.

La gestión curricular implica prever la correcta articulación entre los distintos agentes e

instancias que participan activamente en el desarrollo efectivo del currículo. Independientemente de su organización, dicha gestión debería ser participativa, multidisciplinaria, autónoma y ejecutiva. Además, se requiere que haya un sistema de seguimiento cuantitativo y cualitativo de los resultados de la docencia que permita la retroalimentación. Es imprescindible también contemplar, entre otros, los resultados cuantitativos del rendimiento académico, la opinión de los egresados, la tasa de inserción laboral de los titulados, la opinión de los empleadores y los juicios de pares académicos.

En la actualidad los procesos educativos se enmarcan en contextos culturales en los que la aplicación de las tecnologías de información y de comunicaciones se torna fundamental. Sobre el particular se estima conveniente desarrollar habilidades acordes a las demandas económicas y productivas de la sociedad e introducir cambios cualitativos en los procedimientos de aprendizaje, tales como nuevos modelos de adquisición de conocimientos y nuevas aplicaciones de la tecnología, considerando sus características básicas y no solo su aplicación.

Existe una gran diversidad de concepciones curriculares que van desde una muy simple, que lo homologa con el plan estudios, a otra más compleja, en la cual se le concibe como el conjunto de experiencias que viven los alumnos durante el proceso de aprendizaje, planeadas con el propósito de lograr los fines de la educación, como herramienta que traduce, articula y proyecta un plan educativo. Esta última concepción, vinculada a la selección, reproducción y regeneración de la cultura, es la que ha prevalecido con más fuerza en la actualidad.

En el currículo se puede reconocer un conjunto de elementos que, en forma intencionada, son seleccionados y organizados por una institución educativa para lograr el aprendizaje del estudiante. En tal sentido es un sistema en el que interactúan elementos orientadores e instrumentales para conseguir una meta.

Los elementos orientadores permiten precisar la política e intencionalidad de las acciones educativas, establecer adónde se quiere llegar, qué tipo de persona se desea formar, qué valores promover. Estos son los enunciados que de una u otra forma señalan el para qué y el deber ser de la acción educativa, definiendo por lo tanto la identidad de la institución. Ellos toman en consideración los aspectos axiológicos, socioculturales y normativos de una sociedad e implican la explicitación de las ideas fuerza doctrinales, que fundamentan el currículo como proyecto educativo, el que finalmente se expresa en los perfiles de egreso.

Los elementos instrumentales o técnicos son todos aquellos enunciados que viabilizan o concretan el trabajo directo señalado en las orientaciones, que son los planes de estudio y las programaciones de las asignaturas. En esta forma la concepción curricular es una expresión de la vinculación de diversos enfoques pedagógicos con la sociedad. Detrás de cada propuesta instrumental subyace un tipo de sociedad, un tipo de hombre y de mujer que se postula a través de la educación.

En la gestión del currículo se pueden distinguir dos aspectos: el desarrollo curricular y la acción pedagógica.

– *Desarrollo curricular*

Entre algunas de las funciones y tareas que corresponden a la gestión del desarrollo curricular se pueden destacar:

- . • La definición de concepciones curriculares, que implica determinar las opciones pedagógicas y los fundamentos educativos que guían toda la actividad docente y particularmente la acción pedagógica en función de toda una axiología institucional, la cual debe estar clara y explícitamente definida (valores, principios, metas, objetivos y misión institucional).
- . • La definición de políticas y estrategias docentes, incluyendo la formulación de políticas públicas sobre la docencia, y de las políticas y estrategias docentes a nivel institucional y de cada unidad académica.

.
• El análisis y la determinación cuantitativa y cualitativa de la demanda por carrera y programa. Esta tarea implica conocer en profundidad el campo ocupacional de cada carrera, conocer sus requerimientos y las cualidades que deben tener los científicos, profesionales y técnicos que se desempeñen en él, como asimismo a las ocupaciones posibles, a las labores que se ejercen en las distintas opciones de especialización, a las tendencias predecibles y a las interconexiones con otras profesiones o especialidades.

.
• El diseño de perfiles de egreso en los cuales se consideran las características personales, los valores y condicionantes éticos, las competencias en términos de conocimientos, habilidades intelectuales y destrezas psicomotoras, y condiciones de convivencia, además de las capacidades funcionarias en términos de responsabilidades, y tareas que estará en condiciones de desempeñar el egresado en las diferentes ocupaciones que posiblemente le corresponderá ejercer.

.
• La elaboración del conjunto de elementos que forman planes de estudio (pensum) para cada carrera o programa que operacionalicen los perfiles, incluyendo aspectos tales como: las condiciones de ingreso, las mallas con la secuencia de asignaturas y prerrequisitos y correquisitos, las actividades docentes, la definición de los carriles o líneas de formación, la flexibilidad del plan, su coherencia con el perfil profesional y con el campo ocupacional, la consistencia interna del plan de estudio y la inclusión de prácticas profesionales y memorias, tesis de grado o proyectos finales, así como las condiciones de graduación y titulación. También está la tarea de equilibrar en las mallas el criterio de optimización de actividades docentes compartidas por más de un plan de estudio, con la especialización propia de cada carrera, manteniendo el máximo de flexibilidad curricular y evitando recargar a los estudiantes de asignaturas.

.
• Los planteamientos sobre las diversas formas de organización curricular, incluyendo elementos tales como ciclos y salidas intermedias: bachilleratos, ciclos básicos, ciclos cortos y largos, postítulos, postgrados, diplomas de especialización y educación continua. La reconversión o reingeniería del currículo universitario para su adaptación a la nueva población estudiantil (adultos, profesionales y egresados). Las normas sobre reconocimiento y convalidación de estudios y nuevas modalidades de interacción docente con el sector productivo (cursos en las empresas y con las empresas).

.
• La confección detallada de programas (silabous) para cada actividad docente (cursos, laboratorios, talleres, prácticas, trabajo personal dirigido, tesis, etc.) incluyendo el propósito de esta, los objetivos de aprendizaje, los contenidos, métodos, bibliografía y calendarización de actividades, así como formas de evaluación.

.
• El análisis y evaluación curricular, incluyendo aspectos tales como análisis de contenidos, enfoque interdisciplinario, pertinencia de los aprendizajes en relación a las demandas, equilibrios entre distintas lógicas de la demanda (mercado, formación científica). El equilibrio entre formación básica general y especialización. La capacidad de autoaprendizaje y de perfeccionamiento permanente. La formación integral del estudiante. Las formas de apoyo a programas de alta rentabilidad social y baja rentabilidad privada.

.
• El proceso de actualización permanente de perfiles, planes y programas

– *Acción pedagógica*

De las funciones y tareas que son importantes de enfatizar en la gestión de la acción pedagógica, se pueden señalar.

.
• Las estrategias para la innovación y cambio curricular, cambios institucionales, cambios centrados en el profesor, estrategias basadas en el cambio de entorno y de los recursos de aprendizaje.

.
• La promoción y desarrollo de nuevas y variadas metodologías docentes en las cuales se privilegie el uso de métodos activos, la focalización en el aprendizaje que favorezca la participación protagónica de los estudiantes en su propio aprendizaje. Todo ello implica fortalecer los distintos roles del profesor para que la totalidad de los estudiantes alcancen un claro dominio de los saberes fundamentales para su desempeño profesional.

- .
 - Los criterios y formas para introducir e incrementar la acción docente mediante la elaboración y el uso de medios, materiales y técnicas, incluyendo recursos visuales, audiovisuales estáticos (proyectores) y dinámicos (video), recursos tecnológicos de comunicación e informáticos (nueva concepción de las bibliotecas y centros de documentación, acceso y uso de bases de datos y de redes de información, teleconferencias, educación virtual), que amplifican la labor del profesor y le permiten atender a una población estudiantil diversificada.
 - El desarrollo de nuevas competencias en los estudiantes para responder a las demandas externas, incluyendo habilidades para enfrentar situaciones emergentes, desarrollo de la creatividad, capacidad de resolución de problemas, capacidad para acceder y utilizar la información.
 - Las formas y modos de integración entre teoría y práctica para lograr una formación más integral y equilibrada de los egresados de la educación superior. La estructura curricular implica una articulación de los elementos que componen un currículo. Asimismo, la identificación de los elementos curriculares depende de la forma y organización que se le otorgue a este. Todo ello está subordinado a la concepción curricular subyacente. La organización de una estructura curricular implica tomar en cuenta tres aspectos importantes que le dan sentido a esta tarea.
 - El currículo como traductor que transforma un proyecto educativo nacional e institucional en propuestas de formación.
 - El currículo como articulador, es decir, que conjuga varios elementos para darles formas y movimientos específicos.
 - El currículo como eje proyectivo en el sentido que parte de lo existente para posibilitar el futuro y pensar otros mundos y realidades.

La implementación de un nuevo currículo implica todo un desafío para la gestión docente. Esta tiene que ver con la nueva configuración social de globalización e informatización. Esta plantea nuevas exigencias a las instituciones educativas obligándolas a una profunda revisión de sus estructuras curriculares y a plantearse reformas integrales, con el fin de dar una respuesta adecuada a estas demandas y a las propias necesidades de la institución.

De acuerdo a lo anterior, un proceso de cambio implica tener currículos que:

- .
 - Desde una arquitectura creadora y personalizada continúen siendo garantía de una formación integral.
 - Permitan espacios a los intereses de los estudiantes y satisfagan las demandas de una sociedad que reclama por mejores y nuevos profesionales.
 - Abran la universidad a los adultos, a los actuales profesionales y a la tercera edad, como muestra y compromiso real por la educación continua.
 - Permitan y ofrezcan ingresos con salidas polidireccionales e intermedias, con alternativas reorientadoras, en que todos los estudiantes tengan la real posibilidad de concluir su proyecto educativo.
 - Integren la academia con la empresa y con grupos sociales intermedios, permitiendo hacer universidad más allá de los claustros.
 - Reconozcan aportes cooperativos e integradores con otras instituciones de educación superior.

En relación al cambio curricular, no resulta suficiente determinar qué innovar, sino también conocer mejor la manera de innovar, es decir, al proceso de cambio. Es así como en una reforma educativa se pueden distinguir algunas fases como las de contextualización, de conceptualización de los cambios, de estructuración del perfil y del plan de estudios, de potenciación de otros aspectos curriculares, de implementación y aplicación inicial de la reforma y, por último, la fase de desarrollo de una reforma curricular.

Por otra parte, de acuerdo con las características de la gestión del cambio es posible distinguir

entre reformas educativas, innovaciones y mejoras, dependiendo del nivel de dicho cambio. El resultado del cambio curricular puede redundar en diferentes estructuras. Por ejemplo, el organizar los planes de estudio a partir de un ciclo común o un área básica que sirva para varias especialidades y un ciclo profesional o área del conocimiento según se requiera, dejando al estudiante la posibilidad de escoger entre varias opciones.

En algunos casos, para llevar adelante una reforma curricular se opta por una serie de estrategias para su logro, siendo una de ellas la reingeniería del proceso de enseñanza y aprendizaje cuyos cambios se fundamentan en la enseñanza centrada en el aprendizaje y el trabajo colaborativo, así como en la internacionalización apoyada por las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (satélite, Internet y programas electrónicos de aprendizaje como “Learning Space” y enseñanza virtual) donde los profesores interactúan formando grupos de trabajo colaborativo en red.

4.7 GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Desde la perspectiva de la función docente la gestión del conocimiento³ puede entenderse como el manejo de los “saberes” en la institución, entendido en su sentido lato⁴, incluyendo los componentes ontológico, cognoscitivo, factual y de socialización. Para una institución que es generadora, reproductora y transmisora de saberes la gestión del conocimiento tiene una importancia trascendental. Tal es así que se ha dicho que las instituciones

³ Para el desarrollo de este acápite se contó con la colaboración de Lorena López, académica del Centro de Investigación y Creatividad en Educación de la Universidad de Santiago de Chile. ⁴ Se entiende en este caso en el sentido definido por la UNESCO de ser, conocer, saber hacer y saber convivir

que no se incorporen a esta lógica no perdurarán en el mediano plazo⁵, en cambio las que lo incorporen, a la brevedad tendrían ventajas competitivas⁶.

Se podría decir que entre los principales recursos que posee una universidad está su capital intelectual conformado por el conjunto de recursos intangibles⁷, tácitos o explícitos, incluyendo todos los activos y habilidades basadas en la información y el conocimiento⁸. La gestión del conocimiento es toda labor destinada a manejar e incrementar dicho capital para lo cual la docencia es una de las piezas claves en el ciclo de generación reproducción difusión y aplicación de los saberes.

Sin embargo, las universidades en la actualidad no son las únicas fuentes del conocimiento⁹; por tanto, deben establecer alianzas con el sector productivo y abrirse a otras opciones, como son las bases de datos electrónicas, para que efectivamente puedan constituirse en instancias determinantes para los sistemas de innovación, de modo de mantener su papel preponderante en una sociedad basada en el conocimiento.

Las empresas en la actualidad para ser competitivas en mercados abiertos y globalizados deben mejorar su eficiencia y productividad y han tomado conciencia que para ello es indispensable generar nuevos modelos conceptuales. Esto significa que la universidad debe aprovechar esta instancia para incrementar los contratos de investigación con el sector productivo, optimizar la integración de la información a través de Internet, y con redes interinstitucionales, incluso establecer una cultura de una organización del conocimiento, dinámica y multidisciplinaria para todas sus funciones, incluida por cierto la docencia. Para ello, debe dar una especial relevancia al capital intelectual en sus vertientes de “Capital Humano” (competencias personales) “Estructural” (competencias organizativas) y “Relacional” (competencias de relaciones con el entorno). Es decir, las personas con sus características, sus experiencias, sus capacidades, sus saberes, el liderazgo, el trabajo en equipo; la organización, los procesos, el clima organizacional, los mecanismos de captación y transferencia de conocimientos, las tecnologías y mecanismos de flujo de información y las

⁵ Gibbons *et al.* The New Production of Knowledge. Ed Sage Londres 1994. Citado en María Ortiz de Urbina Casos de Gestión del Conocimiento. Mimeo, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España, 2001.

⁶ María Ortiz de Urbina, Casos de Gestión del Conocimiento, *op. cit.*

⁷ Se entiende por recurso intangible a cualquier factor que contribuya a los procesos de generación de valor agregado y que sea de control interno de la institución. Ver Drogonetti y Ross, La Evaluación de Ausindustry y el Business Network Programme. Una perspectiva desde el Capital Intelectual. Boletín de Estudios Económicos número 164, páginas 265 a 280, citado por Marta Ortiz. La Gestión del Conocimiento y el Capital Intelectual. Modelos de Clasificación y Medición. Universidad del Rey Juan Carlos, mimeo, octubre de 2001, página 10

⁸ Marta Ortiz de Urbina La Gestión del Conocimiento y el Capital Intelectual. Modelos de Clasificación y Medición. Universidad del Rey Juan Carlos, mimeo, octubre de 2001, página 3. ⁹ Actualmente se estima que solo un 11% del conocimiento disponible en el World Wide Web está generada en instituciones educativas. Ver Olga Rivera, Universidad de Deusto. Mimeo 2000.

interrelaciones tanto entre las personas como de estas con el conocimiento y su aplicación, así como las alianzas estratégicas.

En esta nueva estructura se hace necesario para la gestión de la docencia el articular orgánicamente la investigación, generación, adaptación y modelización de saberes con las labores de transferencial, mediante un proceso continuo que enlace el nuevo conocimiento desde sus orígenes hasta su aplicación productiva, pasando por la etapa de formación, perfeccionamiento y reciclaje de profesionales y técnicos.

En este nuevo modelo, el docente debe facilitar la comprensión de las teorías, ofrecer posibilidades de usarla en situaciones reales, promover y ordenar el diálogo entre los estudiantes, capacitarlos para reflexionar sobre su acción y formarlos para tomar decisiones.

En consecuencia, para incrementar el capital intelectual de una universidad es necesario, desde la perspectiva de la gestión de la docencia, un cambio organizacional que genere un mayor dinamismo en los aprendizajes e incremente la vinculación con los procesos productivos.

Desde la perspectiva de la función docente la gestión del conocimiento requiere la consideración de varios componentes referidos al manejo de la información, de los cuales los principales son:

- Los objetivos y orientaciones del sistema. Estos incluyen: los criterios para definir el funcionamiento del sistema de información, la explicitación de los criterios de apoyo para la toma de decisiones a diferentes niveles, los elementos para compatibilizar la integración y unicidad del sistema con la descentralización para la toma de decisiones a diferentes niveles, la especificación del dinamismo del sistema y su focalización en los procesos.
- Las formas del procesamiento de datos. Estas incluyen: el flujo de la información, el diseño de tablas de información y tablas de datos, la determinación de criterios, indicadores, variables y datos a usar y su origen.
- La especificación de las fuentes de datos, mecanismos de actualización, centros de acopio y procesamiento, y los niveles de acceso a la acción.
- Los componentes del sistema incluyendo: los elementos básicos para definir los componentes de un sistema de información computarizada, dinámico e interactivo de apoyo a la gestión docente, elementos constitutivos del sistema, nodos y elementos de enlace.

5. COMENTARIO FINAL

De acuerdo a los antecedentes expuestos, el modelo tradicional de la docencia universitaria resulta desactualizado para atender las nuevas demandas del desarrollo de la sociedad del conocimiento, por lo que la mayor parte de las instituciones de educación superior se han visto obligadas a generar cambios en su estructura, en su funcionamiento y en su gestión.

Por este motivo, sería conveniente elaborar un modelo general, flexible, de la gestión de la

docencia universitaria, que considerara en forma sistemática el conjunto de conceptos, principios y mecanismos básicos que lo deberían integrar, así como las interrelaciones de sus componentes. Esto significaría una readecuación de la docencia superior y de su gestión, a las demandas cambiantes del medio externo.

La universidad, como institución social, está en un período de mutaciones importantes asociadas a los cambios políticos, sociales, económicos, culturales, científicos y tecnológicos que están ocurriendo en su entorno. Internamente ello ha implicado transformaciones substantivas en la gestión de la docencia que, por su complejidad, se ha profesionalizado constituyendo una labor altamente tecnologizada y requeriente.

Este proceso de profesionalización de la administración académica es común a todas las instituciones. Sin embargo, hay algunas diferencias sustantivas atribuibles a los cambios que se han dado en la naturaleza y tipo de entidades que han surgido en años recientes, especialmente en la Región Latinoamericana. Por ejemplo, mientras que en Europa se observa una cierta continuidad institucional, en la cual priman las grandes universidades tradicionales de carácter estatal, en América Latina han surgido, a contar de los años ochenta, más de cinco mil instituciones, en su mayoría privadas y con fines de lucro, entre las cuales menos de un quinto son universidades. De ellas solo algunas pocas pueden considerarse como tales. Es decir, instituciones académicas que realizan investigación, docencia de pre y postgrado y extensión. Este tipo de universidades es homologable, en términos de modelo institucional, a la universidad europea tradicional. En cambio, el resto de las instituciones de América Latina se rige más bien por los modelos norteamericanos, en el cual priman las reglas del mercado educacional.

En las universidades se observa una creciente preocupación por desarrollar e implementar políticas docentes, por formar egresados que estén en condiciones de enfrentar una nueva realidad profesional y por tener profesores que no solo reúnan competencias en su especialidad, sino que, además, habilidades pedagógicas para generar en sus estudiantes aprendizajes significativos.

También se destacan los avances en la gestión del currículo en su amplia y variada gama de componentes, en la gestión del personal docente con todas las implicancias que ello conlleva para el desempeño institucional de los académicos, en la gestión de la información como herramienta fundamental del desarrollo universitario y en la gestión de la evaluación considerada pieza clave para mantener altos estándares de calidad.

En cuanto a la evaluación se han realizado esfuerzos tendientes a mejorar la calidad. Sin embargo, los estándares son diferentes en distintos países. En América Latina la acreditación de instituciones y programas es más reciente y la diversidad cualitativa es notable.

La gestión del conocimiento, que apareció hacia la mitad de la década de los noventa, es un tema que comienza a perfilarse cada vez con mayor claridad. Esto requiere ser abordado con urgencia en las universidades que necesitan adecuarse a demandas hasta ahora desconocidas y que desde el sector productivo son cada vez más requerientes.

Entre los temas que debieran ser abordados a futuro para perfilar mejor la gestión docente, se sugieren los siguientes:

- . • El desarrollo de un nuevo paradigma para la gestión de la educación superior, que incorpore diversos elementos asociados a las nuevas demandas, con una población estudiantil más diversificada y con una visión diferente de los requerimientos de la formación profesional. Se sugiere, en concreto, estudiar las demandas futuras reales que tendrá la educación superior. Esto debiera incluir: orientación al estudiante, que es considerado como una de las componentes de la calidad de la educación; consultas al sector productivo y a los egresados de diferentes carreras.
- . • El estudio de diversas formas de estructura curricular (ciclos básicos, salidas

intermedias, acreditación de conocimientos relevantes, educación continua, etc.) que respondan a una demanda diversificada, que sienten las bases del autoperfeccionamiento de los egresados y consideren la lógica de la educación permanente. Esto implicaría flexibilización del currículo, crear opciones de salidas intermedias, ciclos básicos, ofrecer estudios generales, cursos de especialización, diplomados, postítulos, postgrados, etc. Asimismo, se debería considerar el reconocimiento y validación de conocimientos relevantes, la convalidación de estudios, la estructuración de programas interdisciplinarios, etc.

- El estudio de nuevas metodologías docentes acordes con la sociedad del conocimiento. Entre los aspectos que se deberían tratar en este tema se sugiere considerar: el nuevo papel del profesor; nuevas relaciones profesor-alumno; nuevas formas de enseñanza, profundización en el conocimiento de los procesos cognitivos y su incidencia en la conformación de los currículos y en la organización de la enseñanza, incluyendo aspectos tales como estilos cognitivos, desarrollo de una mentalidad abierta y sobre todo educación centrada en los aprendizajes y en la búsqueda de la calidad a través de estos. Se propone específicamente estudiar los modos de incorporar nuevas formas de enseñanza que consideren el desarrollo de la creatividad, la vinculación con la actividad productiva, el trabajo personal intensivo y la pedagogía activa (educación no presencial o virtual).

- La utilización de nuevos recursos de aprendizaje y de transferencia de información (uso de multimedios, uso de redes de información, etc.) que permitan una dinamización de la enseñanza y potencien para el autoaprendizaje. En este tema se propone centrar el interés en la investigación y desarrollo de nuevas tecnologías aplicadas a la docencia y a los servicios de apoyo. Esto es, el uso de multimedios audiovisuales y computadores, así como la optimización de los servicios de búsqueda y recuperación de información.

- La incorporación de procedimientos de evaluación, orientados a mejorar la calidad de la docencia en sus diferentes dimensiones. Las evaluaciones de instituciones y programas concluirían en una acreditación de los mismos, tendientes a garantizar la fe pública, dar garantías a los beneficiarios, así como también a estimular la superación intrainstitucional. En este tema se considera importante profundizar en el análisis conceptual y operativo amplio de la evaluación en la universidad como elemento fundamental de la gestión de la función docente. Para ello se propone considerar no solo la evaluación institucional y de programas, sino también la evaluación del profesor por los alumnos y alumnas, la evaluación del aprendizaje y desempeño de los estudiantes y la evaluación de los académicos con fines de jerarquización. En esta perspectiva se considera importante el desarrollo de un marco básico sobre acreditación de programas profesionales que contribuya a la formulación de sistemas nacionales de acreditación que, respetando las características y condiciones nacionales, asegure que sus programas cumplan con estándares y requisitos de calidad reconocidos internacionalmente.

- La incorporación del conjunto de modificaciones necesarias para incrementar el capital intelectual de las universidades incluyendo los aspectos humanos, estructurales y relacionales que son necesarios para hacer de dichas instituciones entidades acordes a los requerimientos de la sociedad del conocimiento.

NUEVOS RECURSOS Y MODALIDADES DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

FRANCISCO RUBIO ROYO*

RESUMEN

En la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC) –época de cambios globales, rápidos y profundos– aparecen nuevas necesidades de educación y formación. Necesidades tanto en los segmentos tradicionales de estudiantes, como en los nuevos que emergen (formación a lo largo de toda la vida). Se requiere una formación para y mediante la SIC. En este planteamiento es básico la forma como el estudiante aprende: por lo tanto el modelo pedagógico y el organizativo de las instituciones que lo facilitan. Las TIC, adecuadamente utilizadas, son un nuevo recurso que facilitan, potencian y hacen universal el necesario aprendizaje de calidad. Para dar respuesta a estas necesidades, y a la cada vez mayor demanda, aparecen nuevas modalidades de educación y formación superior. En estas modalidades se posicionan tanto instituciones tradicionales, como nuevos competidores en el sector. Las modalidades implican una combinación de la presencialidad y la virtualidad, bajo distintas formas y proporciones, dando lugar a modelos complementarios, mixtos y duales. Cada institución según su identidad, visión y valores se debe posicionar en el nuevo escenario. Cada una debe decidir si lo hará sola o mediante una red de alianzas, consorcios u otro tipo de colaboración. Instituciones innovadoras de todo el mundo ya lo están haciendo.

Este trabajo forma parte del Seminario plural organizado por CINDA (<http://www.cinda.org>), el IESALC (<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>) y la

* Vicerrector Relaciones Internacionales. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España.

Universidad Católica de Valparaíso (<http://www.ucv.cl>) para reflexionar conjuntamente sobre: “Las nuevas demandas sociales y sus efectos para la Educación Superior”. Todo el seminario, y esta aportación en particular, hay que considerarlo dentro de los antecedentes que CINDA incluye en la agenda del mismo, que es un magnífico trabajo para centrar la problemática que a todos nos ocupa y preocupa (accesible desde la página principal de CINDA: Ver convocatoria).

En mi opinión se trata de un encuentro multidimensional, que requiere una interacción mutua entre todas las ponencias, ya que no se deberían considerar individualmente, sino dentro del contexto general con una adecuada orientación y coordinación, que sin duda llevará a cabo la Dirección Ejecutiva de CINDA. Ello afecta, incluso, al contenido específico de esta aportación, que comparte la sesión con las que realizan los Dres. A. Muga Naredo (UCV, Chile, <http://www.ucv.cl/>), Solar Rodríguez (UC, Chile, <http://www.udec.cl/>), Guzmán-Barrón (PUCP, Perú, <http://www.pucp.edu.pe/>) y De Sousa Penin (USP, Brasil,

<http://www2.usp.br/publishing/insite.cgi>).

No pretendo que esta visión y puntos de vista sean exclusivos, completos ni excluyentes. Se trata de un planteamiento más que puede enriquecer, y enriquecerse, de la interacción con las aportaciones de los restantes participantes, en la búsqueda de alternativas válidas para cada identidad, escenario y circunstancias concretas. Indudablemente esta visión se ve influenciada, además, por el propio perfil y prioridades personales e institucionales del autor de este trabajo.

1. MOMENTOS DE CAMBIOS, TRANSFORMACIONES Y REINVENCIONES

La humanidad se encuentra en un momento de cambio generalizado, profundo, rápido y global. Nos encontramos en una época de ruptura histórica, en que una serie de acontecimientos han transformado, y están transformando, la base de nuestra cultura material (Castells 2000; Castells 2000a). Estos cambios afectan a las personas, individual y colectivamente, y a las organizaciones de todo tipo y naturaleza. Estamos asistiendo a la transformación o tránsito de la Sociedad Industrial a la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC), Sociedad Informacional en nomenclatura de M. Castells.

Además de los cambios históricos, aparece una revolución tecnológica nueva y las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala global, introduciendo una nueva forma de relación entre economía, Estado y sociedad en un sistema de geometría variable. El término Sociedad Informacional (Castells 2000a) indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, la forma de proceso y la transmisión de información se convierte en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico. En estas circunstancias, los cambios sociales son tan espectaculares como los procesos de transformación tecnológicos y económicos.

En este nuevo mundo en el que lo global parece predominar, la identidad se ha convertido en la principal, y a veces única, fuente de significado. La búsqueda de identidad, incluso para la Unión Europea, se ha convertido en uno de los principales quehaceres de todas las organizaciones (Castells 2000b). En palabras de M. Castells: “Nuestras sociedades se estructuran cada vez más en torno a una oposición bipolar entre la red y el yo”. Entre estas tendencias actuales antagónicas hay que encontrar un equilibrio (glocal es un término acuñado en ciertos entornos), en el centro del cual se encuentre la persona humana. No solo asistimos, en un proceso en que lo global parece acapararlo todo, a la emergencia del poder de la identidad local, sino que en estas circunstancias lo regional –en sentido geográfico– sigue teniendo una enorme vigencia y significado.

Estamos, por tanto, en momentos de cambio y de transformaciones:

- Cambio en la economía: ¿una nueva economía?
- Cambio tecnológico: revolución con cambio de paradigma
- Cambio social: fruto de una globalización fundamentalmente económica, con una reestructuración del capitalismo

Como consecuencia de estos cambios aparecen nuevas formas organizativas, de gestión en organizaciones e instituciones, de empresas, de estructura y necesidades en el mercado de trabajo, de ocupación del tiempo libre, de valores, de liderazgo, del sistema de salud, de educación, de gobierno, etc. Con nombres acuñados al uso: empresas.com, y los prefijos, entre otros, des-, re-, e-, ... (p.e.: des-intermediación, re-inversión, re-intermediación, elearning, e-health, etc.). Y por lo que a nosotros nos implica de forma especial: aparecen nuevas necesidades de educación y formación, que en el apartado siguiente abordaremos.

Estos cambios, los más significativos desde la revolución industrial, son de enorme trascendencia y de alcance mundial. No se trata de una cuestión puramente tecnológica. Los cambios afectarán (están ya afectando) a todas las personas, se encuentren donde se encuentren. Gestionar adecuadamente esta transformación representa uno de los principales desafíos económicos y sociales a que se enfrenta actualmente el mundo, las organizaciones supranacionales, transnacionales, multinacionales, y cada uno de los países.

En el nuevo mundo de la Sociedad de la Información y del Conocimiento, la base de la

productividad y del crecimiento es la creación, distribución y aplicación de conocimiento que se extiende a todos los ámbitos de la actividad económica mediante el proceso de información (Gestión del Conocimiento). La actividad económica pasa de la producción de bienes a la realización de servicios. Cuanto más avanzada está una economía, más se centran su empleo y producción en los servicios, en los que la innovación es un valor constante tanto en el proceso como en el producto, y todo ello a través de organizaciones que aprenden. El mayor activo que tienen las organizaciones de la nueva sociedad es el capital humano, a través de una cultura nueva de trabajo en equipo, con el soporte de las TIC.

La SIC ha apostado por la Gestión del Conocimiento (GC), en un proceso que excede a la mera Gestión de la Información. El conocimiento se ha convertido en un objetivo muy importante en las sociedades más desarrolladas, y de forma especial en sus organizaciones. Y no porque ahora sea más importante que lo fuera antes, ya que el conocimiento siempre fue importante. Lo que ha cambiado de raíz ha sido el alcance, la forma, la escala y el ritmo de su desarrollo. El conocimiento que necesitan las organizaciones, tanto las grandes como las medianas, ha crecido tanto que ha sobrepasado la etapa en la que podía ser gestionado con éxito, por la mente de una persona aislada.

La GC implica transformar datos en información; información en conocimiento; conocimiento en decisiones estratégicas; y que este conocimiento esté adecuadamente distribuido y sea accesible a toda la organización. La colaboración, el trabajo en equipo que añade sinergia, es la base y fundamento de la GC. La verdadera Gestión del Conocimiento (con el énfasis en las personas) reside en la capacidad para extraer la información pasiva, que se encuentra en la mente de las personas, y hacerla accesible, explícita, eficaz y válida para todos, y en el momento que cada persona la precisa (Hansen *et al.*, 1999).

La experiencia indica que la Gestión del Conocimiento depende tanto, o más, de las personas y de su cultura que de la tecnología; aunque ambas son necesarias. En este sentido decía Tom Stewart, director de la revista Fortune: *Technology without people won't work, but people without technology won't scale.*

En la nueva sociedad no todo es economía y tecnología, la humanidad y cada persona se deben plantear cuatro desafíos importantes, a los que hay que dar solución estable y justa: la paz, la pobreza, el desarrollo sostenible, y la gestión adecuada del entorno, y la globalización. Para ello, y sentar las bases de una nueva democracia internacional, se deberían firmar (tácita y explícitamente) cuatro contratos, que todos asumiéramos: a) social, b) natural, c) cultural, d) ético, para hacer que la globalización tuviese sentido y beneficiase a todas las personas (Mayor Zaragoza 1999).

Por la naturaleza de la sesión que se nos ha asignado en el Seminario, me centraré brevemente en las TIC. Por TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) se entienden un conjunto *convergente e integrado* de tecnologías, que incluyen: la microelectrónica (nanoelectrónica, ¿electrónica molecular y cuántica?), la informática, las telecomunicaciones y la optoelectrónica. M. Castells también sugiere incluir la Ingeniería Genética, ya que está basada en la decodificación, manipulación y reprogramación final de los códigos de información de la materia viva (Castells 2000a). La irrupción de las TIC ha representado una verdadera revolución, ya que se trata de unas tecnologías con gran capacidad de penetración en todos los dominios de la actividad humana.

Las TIC se han extendido por el globo a velocidad vertiginosa, superior a la de cualquier otra revolución tecnológica anterior, en menos de dos décadas. Las revoluciones anteriores se dieron solo en unas cuantas sociedades y se difundieron en un área geográfica relativamente limitada, viviendo a menudo en un espacio y tiempo aislados con respecto a otras regiones del planeta.

Sin duda alguna existen, actualmente, grandes áreas del mundo y considerables segmentos de población desconectados del nuevo sistema tecnológico. Además, la velocidad de la difusión tecnológica es selectiva, tanto social como funcionalmente. La oportunidad diferencial en el acceso al poder de la tecnología para las gentes, los países y las regiones es una fuente crítica de desigualdad en nuestra sociedad (*digital divide*), aunque no mayor que otras desigualdades ancestrales, de tratamiento y solución más difícil y caro.

Las zonas desconectadas de la red global son discontinuas cultural y espacialmente: se

encuentran en los centros deprimidos de las ciudades estadounidenses o en las *banlieues* francesas, así como en los poblados de chozas de África o en las regiones rurales desposeídas de China o de India (Castells 2000a).

Las TIC representan una revolución tecnológica con un nuevo paradigma tecnoeconómico caracterizado por:

- a. Son tecnologías que *actúan sobre la información* no solo información para actuar sobre la tecnología (como lo fueron las revoluciones tecnológicas previas). La materia prima es la información, no la energía como ocurrió en la sociedad industrial.
- b. Todas se caracterizan por su *capacidad de penetración* en todos los dominios de la actividad humana (la información es parte integral de esta actividad). Todos los procesos de nuestra existencia, individual y colectiva están moldeados (no determinados) por el nuevo medio tecnológico.
- c. Su lógica de interconexión es la morfología de red: lo que *implica interacción*. Esta estructura parece estar bien adaptada para una complejidad de interacción creciente y para pautas de desarrollo impredecibles que surgen del poder creativo de esa interacción. Esta configuración topológica, *la red*, ahora puede materializarse en todo tipo de procesos y organizaciones mediante las TIC. Sin ellas sería demasiado complejo y difícil poner en práctica esta lógica de interconexión.
- d. Rasgo diferencial es la *flexibilidad*. No solo los procesos son reversibles, sino que pueden modificarse las organizaciones y las instituciones e incluso alterarse de forma fundamental, mediante la reordenación de sus componentes. Lo característico del nuevo paradigma tecnológico es su *capacidad para reconfigurarse*, un rasgo decisivo en una sociedad caracterizada por el cambio constante y la fluidez organizativa. Cambiar de arriba abajo las reglas sin destruir la organización se ha convertido en

una posibilidad debido a que la base material de la organización puede reprogramarse y reequiparse.

- e. Tecnologías anteriormente independientes se encuentran ahora, cada vez más, *integradas y convergentes* en sistemas de información. La próxima integración incluirá a la telefonía móvil y a la TV digital interactiva.

Las TIC, como veremos, utilizadas adecuadamente, permiten llevar a cabo la educación y formación que se requiere en/para la Sociedad de la Información y el Conocimiento, representando unos recursos docentes potenciales de enorme valor. Unas tecnologías que debemos poner al servicio de las personas, de los modelos de aprendizaje, de educación y de formación que cada institución elija según su visión y valores. Unas tecnologías que no se pueden utilizar para seguir haciendo lo mismo de siempre con otros soportes instrumentales: la tecnología por sí misma puede no tener la respuesta.

2. CAMBIOS EN EL APRENDIZAJE, EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO

En estos momentos de cambio aparecen nuevas necesidades de educación y de formación, de formas de aprender distintas de las tradicionales, para hacer frente a los desafíos de la nueva sociedad. Posiblemente se puede añadir, al menos en ciertos países, que también aparecen por la insatisfacción con los modelos de educación actualmente al uso en las instituciones por parte de cuantos, de una forma u otra (*stakeholders*), tiene relación con el sistema de educación superior.

CINDA en la convocatoria de este Seminario (antecedentes) señala: “La educación superior enfrenta en la actualidad grandes desafíos para adecuarse a las condiciones de una realidad distinta, tanto en lo externo como en lo interno del sistema. No obstante, y a pesar de los esfuerzos realizados, se mantienen patrones más bien tradicionales, en especial en el plano de la docencia” Señalando las diferentes transformaciones importantes que han/ están configurado/configurando una nueva realidad y escenario, tanto en el plano externo como en el interno de las propias instituciones. En la Fig. 1 se muestra un esquema en el que se resumen dichas transformaciones, en una adaptación libre del autor de este artículo.

Se trata, sin lugar a dudas, de un certero análisis válido en un escenario universal estándar, que para cada uno en particular –institucional, local, nacional, regional– se adapta en función de diferentes pesos relativos de las transformaciones, de su diferente tendencia de variación, y de posibles causas endógenas adicionales. No creemos pertinente incidir en las causas de insatisfacción con el sistema actual, ya que no es el objetivo de esta presentación y se pueden analizar en diferentes fuentes (Schank 2002).

Demográfico

Personas

Productivo laboral



Plano externo

Renovación
Educación Superior

Perfil estudiantes

Perfil profesor

Crecimiento
población estudiantil

Siguiendo las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO,

París, octubre 1998), las instituciones de educación superior, si quieren hacer frente al nuevo desafío, deben incorporar en sus diferentes dimensiones (docencia, investigación + desarrollo + innovación, difusión): pertinencia, calidad e internacionalización, fundamentalmente en las tareas docentes y discentes (http://www.unesco.org/education/wche/pdf/final_report.pdf). La pertinencia es el aspecto, posiblemente, más olvidado por las instituciones de educación superior y en este sentido para arrojar alguna luz acerca de cómo promover el cambio con nuevos recursos docentes (que pueden aportar las TIC), creo que tiene sentido fijarnos en dos aspectos, que simplemente enunciaremos:

- a. ¿Cuál es el nuevo concepto de educación para el desarrollo en países y regiones emergentes?
- b. ¿Qué espera la sociedad de los egresados universitarios, a lo cual como institución quiero dar respuesta?

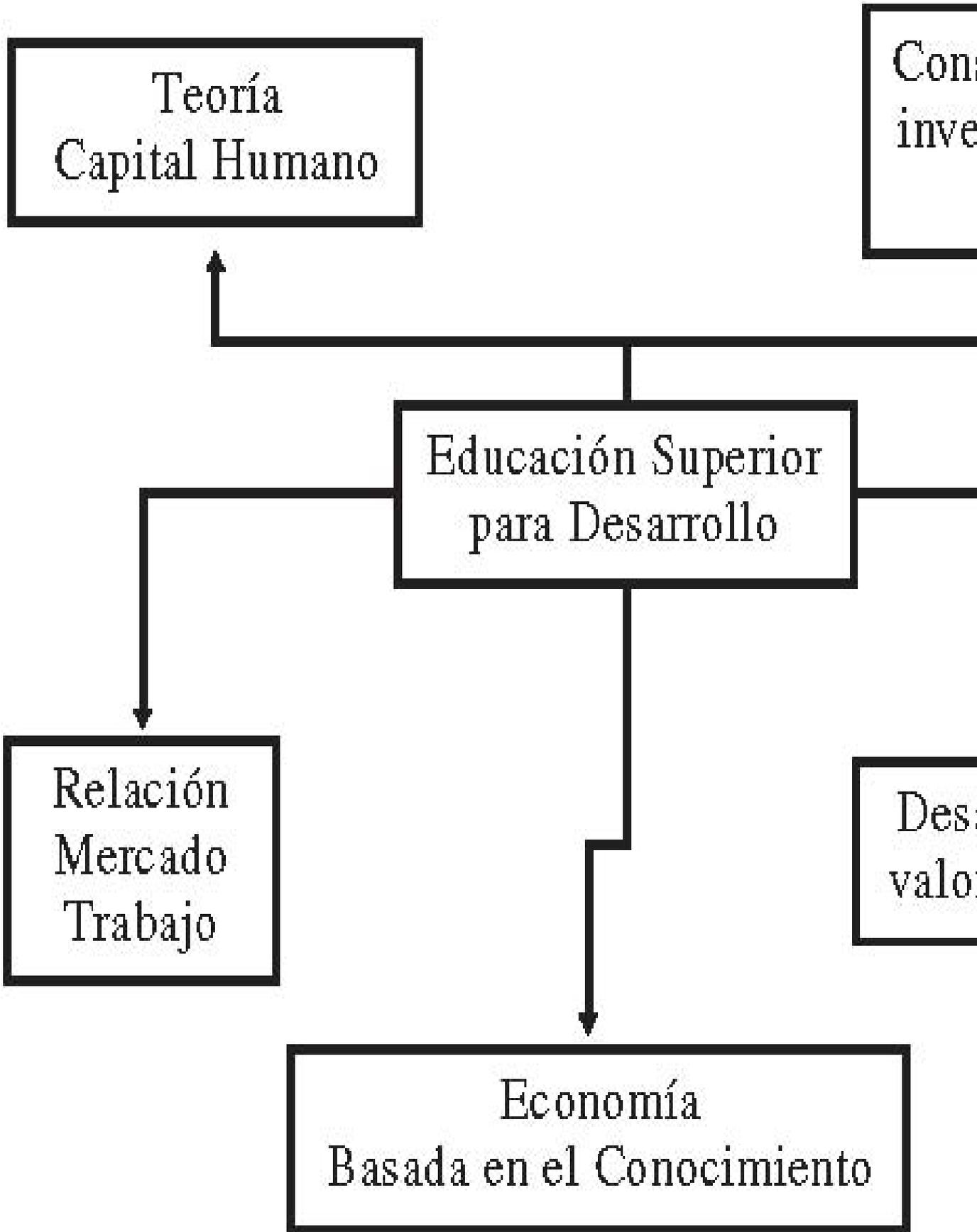
Para contestar a la primera pregunta, nos remitimos a un magnífico tra

bajo de Pedro Flores-Crespo de la UNAM (México DF), actualmente en el *Department of Politics, The University of York (UK)* (<http://www.unam.mx/coordhum/riseu/flores.htm>), que aplica al caso específico de México, pero que tiene validez para toda América Latina: *Higher education for development. The Case of Mexico*.

La respuesta a la segunda pregunta debería hacerse y contestarse para cada entorno concreto, a través de procesos de visión y acción internos acompañados de un estudio de campo, una vez identificados los principales agentes sociales, económicos, culturales, etc. relevantes para cada institución en particular.

Veamos de forma esquemática los resultados de cada uno de ellos, fundamentales para tener respuesta a nuestra pregunta clave en este apartado: ¿Cómo usar las TIC para promover la educación y formación que se requiere en la Sociedad de la Información y el Conocimiento?

En primer lugar, veamos para qué queremos educar y formar, pregunta para la que debe tener contestación cada institución. Flores-Crespo plantea cinco aproximaciones teóricas para entender el “nuevo significado de educación para el desarrollo”, Fig. 2:



La idea de educación para el desarrollo presupone una estrecha relación entre los elementos del proceso de aprendizaje y el progreso del sector económico (Adam Smith (1723-1790). Sin embargo, las crisis económicas recurrentes han hecho necesario un nuevo análisis y replanteamiento del modo en que la educación interacciona con los contextos sociales y económicos fundamentalmente en los países en desarrollo. De ese modo analiza el autor cinco posibles aproximaciones teóricas (Fig. 2), que den respuesta al nuevo concepto de “educación superior para el desarrollo”. El planteamiento de cada una de ellas puede consultarse en la URL indicada (Flores-Crespo 2000). Solo quisiéramos comentar que en estos momentos, al menos en Europa, existe una tendencia bastante generalizada a seguir la teoría de educar y formar para la Sociedad del Conocimiento o para una Economía basada en el Conocimiento, en la que el capital humano es el principal activo de las organizaciones. Posiblemente sería más adecuada una aproximación ecléctica, en la que las prioridades y pesos relativos de cada una de ellas se acomodase a las particularidades, necesidades y prioridades de cada país e institución.

En segundo lugar, queremos presentar los resultados de un estudio realizado en USA por el *Wingspread Group on Higher Education* de la *Johnson Foundation* (<http://www.johnsonfdn.org/index.html>) sobre lo que la sociedad espera de los egresados de las instituciones de educación superior, en estos momentos de cambio y de transformación (Foundation 1994). Se trata de un planteamiento mucho más pragmático y concreto que el anterior, pero que creemos que como metodología lo complementa. Somos conscientes que está dirigido a un entorno concreto, posiblemente alejado de los que nos son más familiares, pero de cualquier modo lo podemos tomar como guía, a falta de estudios concretos en nuestros entornos específicos. De todos modos, matizaremos estos puntos en la presentación de este trabajo, en la sesión en que se exponga.

La sociedad espera de los egresados:

1.	Competencia profesional en el campo específico.
2.	Capacidad de comunicación (en diferentes soportes), de cálculo y uso de tecnologías, especialmente de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
3.	Capacidad para conseguir y aplicar nuevos conocimientos, habilidades y destrezas, a medida que los necesiten.
4.	Capacidad para desenvolverse bien en una sociedad global.
5.	Que tengan una serie de actitudes (disposiciones de ánimo) tales como: • Creatividad • Motivación • Comportamiento cívico • Trabajo en equipo • Responsabilidad y comportamiento ético • Flexibilidad • Desenvolverse en la diversidad: interculturalismo y multilingüismo • Capacidad de adaptación • Recursos para tratar situaciones nuevas e imprevistas
6.	Capacidad demostrada para utilizar todos los atributos anteriores, en <i>situaciones complejas y reales</i>

Se trata de unos objetivos de formación que, posiblemente, todos aceptemos en un

planteamiento ideal. La dificultad podría comenzar cuando nos planteemos cómo alcanzar estos objetivos y/o cuáles son las prioridades en los mismos, en los contextos reales con los que nos encontramos, en cada sistema educativo concreto o, incluso, para cada profesor en particular.

En la mayoría de situaciones, se trata de cómo incorporar la mayoría de estos atributos y valores, en un sistema de educación superior basado fundamentalmente en la intervención del profesor en el aula; que en la mayoría de ocasiones, además, está masificada.

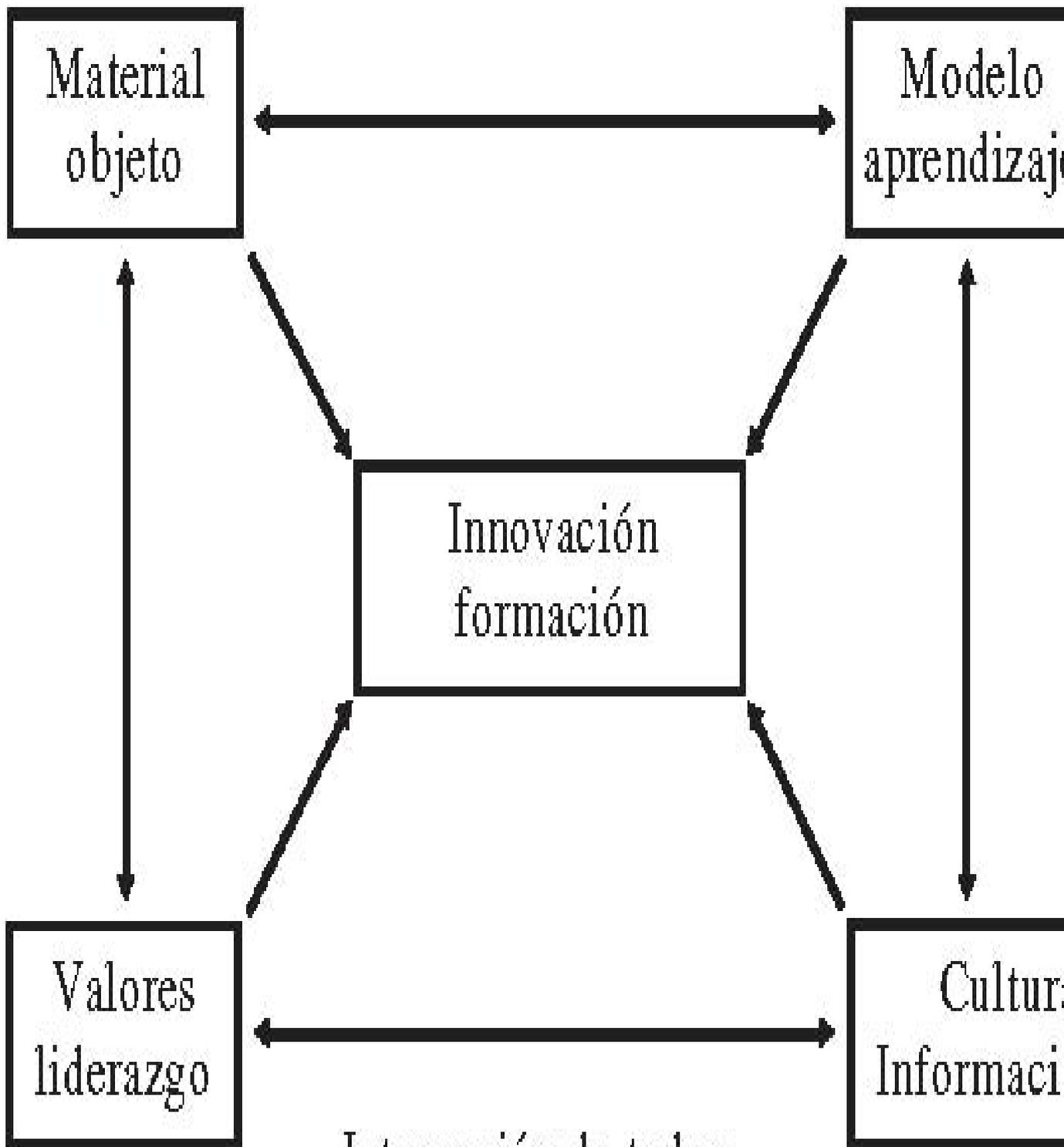
La solución, en la que siempre hemos creído, no está en contratar más profesores para seguir haciendo lo mismo. Posiblemente un uso adecuado de las TIC facilita, potencia y permite incorporarlos, pero ello requiere una reinención del propio sistema de educación superior, ya que afecta a todas las dimensiones y funciones del propio sistema.

Las necesidades de educación y formación en la nueva sociedad se pueden considerar desde dos puntos de vista:

- a. Educar y formar *para* la Sociedad de la Información y del Conocimiento, es decir para un *mundo en cambio*.
- b. Educar y formar *mediante* la Sociedad de la Información y del Conocimiento, es decir en un *mundo en red*.

Los dos aspectos no son independientes, aunque metodológicamente se pueden tratar por separado. En la Fig. 3 se resume esta relación. En ambos puntos de vista, el impacto de las TIC es fundamental, y lo que verdaderamente añade valor a un proceso innovador de formación es el modelo de aprendizaje, que es el que determina cómo se deben usar las TIC.

En la nueva sociedad se está asistiendo, en relación con el alcance y valoración de la educación y formación, a una situación diferente a la que estábamos acostumbrados, y que determina hasta cierto punto la respuesta que deben dar las instituciones, con un uso adecuado de las TIC. Algunos rasgos:



Integración de todos
los factores con el

- Existe una gran demanda de educación y formación, por segmentos de estudiantes diferentes de los tradicionales y en diferentes niveles, a la que hay que dar respuesta. Esto implica, por ejemplo, la entrada de nuevas organizaciones que compiten en un campo que hasta ahora era prácticamente exclusivo de las universidades. Implica, además, la aparición de un cierto sentido comercial en las actividades educativas con
 - toma de una posición reguladora preocupante por parte de la Organización Mundial del Comercio (M.A.R. Dias 2002).
- Las personas necesitan formarse a lo largo de toda su vida (*Longlife Learning*) en la nueva sociedad: formación continuada. Conviene recordar a este efecto la frase de *Christopher Calvin*, Presidente y Director General de Motorola: “Motorola no quiere ya emplear ingenieros con un título de cuatro años. Por el contrario, queremos que nuestros empleados tengan un título de cuarenta años”. Con esta mentalidad tenemos que formar a nuestros estudiantes universitarios del segmento de edad tradicional.
 - En estas circunstancias la forma en que aprenden los alumnos resulta fundamental, ya que deben asumir la necesidad de aprender por sí mismos (aprender a aprender). Según *Alwin Toffler*: “Los analfabetos del siglo XXI no serán los que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no puedan aprender, desaprender y reaprender”. Con lo cual debemos producir un cambio de énfasis en nuestros modelos, en los que hasta ahora se ha incidido en lo que enseña el profesor, más que en lo que los estudiantes aprenden.
 - Como consecuencia el papel del profesor debe cambiar. No puede limitarse a ser un mero “transmisión de paquetes de conocimientos acumulados”, como ocurre en la mayor parte de nuestras universidades. Debe pasar a ser un guía, un apoyo, un mentor, un *coach*, un consultor que facilite que el estudiante alcance los resultados esperados de aprendizaje. El profesor debe “desarrollar en quien está aprendiendo la capacidad de aprender”. Para esta labor es necesario preparar y formar al profesorado, y a los propios estudiantes.
 - En la era de Internet, es tan importante –al menos– cómo se aprende (metodología de aprendizaje) que lo que se aprende (conocimientos), ya que ello es la base de aprender a aprender, y de la formación a lo largo de toda la vida.
 - Las personas no aprenden, al menos no solo de esa forma, asistiendo a clase y escuchando al profesor, el aprendizaje por experiencia, haciendo y por significado es cada vez más relevante.
 - Existe una crisis de los modelos tradicionales de educación y formación basados en la transmisión de conocimientos explícitos ajenos a la realidad y a la demanda social. Esta tendencia se agudiza en los perfiles de formación con una fuerte componente profesional.
 - Necesidad de contemplar las diferentes formas de aprender mejor que cada estudiante tiene: personalización del aprendizaje. En el modelo tradicional se prima al que aprende escuchando.
 - Cada vez existe mayor necesidad de desarrollar pautas de trabajo en equipo (*groupware*) como espacio de creación de conocimiento compartido, esencial en todas las organizaciones de la Sociedad del Conocimiento.

3. CAMBIO DE PARADIGMA DIDÁCTICO QUE LAS TIC POTENCIAN, FACILITAN Y GENERALIZAN

Como hemos indicado, las nuevas necesidades de educación y formación implican cambios del paradigma didáctico, de la forma en que los estudiantes aprenden (qué aprenden y cómo aprenden), y del papel del profesor en el proceso de aprendizaje (Duart 2000) (Sangrá marzo 2001). Hasta ahora no hemos hablado de manera específica del uso de las TIC en la educación y formación superior. Simplemente hemos planteado que antes de decidirse por su uso hay que reflexionar, decidir y asumir corporativamente la necesidad de nuevos modelos de educación y formación, de aprendizaje, didácticos, de organización y de gestión, que en principio se podrían implementar sin el uso de las TIC, tal como las entendemos en la actualidad. Sin embargo, su aplicación permite

potenciar dicho cambio, lo facilitan y lo amplían. También antes de decidirse por el uso de las TIC hay que desarrollar una cultura individual y corporativa de su uso, ya que de lo contrario es un esfuerzo e inversión enorme de la que no se alcanza, prácticamente, objetivo alguno.

Para incidir en este aspecto queremos hacer referencia a dos trabajos que consideramos muy significativos, para los objetivos de identificación de nuevos recursos para una nueva docencia universitaria:

Seven Principles For Good Practice In Undergraduate Education

Arthur W. Chickering and Zelda F. Gamson. AAHE Bulletin, 39(7) March 1987, pp: 3-7

Accesible, entre otros lugares, en: <http://www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/Fac>

DevCom/guidebk/teachtip/7princip.htm Implementing the Seven Principles: Technology as Lever Arthur W. Chickering

and Stephen C. Ehrmann. AAHE Bulletin, October 1996. Accesible en: <http://www.aahe.org/technology/ehrmann.htm>

La relevancia de estos dos artículos, en nuestra opinión, es la siguiente. El primero de ellos establece siete principios que aseguran un aprendizaje de calidad, a nivel de los estudios de grado universitario. Ha sido, y es, un artículo ampliamente difundido en las universidades más prestigiosas del mundo, sobre todo en el ámbito anglosajón. Diez años más tarde (1987/1996) se publicó, en la misma revista de la *American Association for Higher Education*, el segundo de ellos. En el que se establece que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, adecuadamente utilizadas, facilitan y potencian la aplicación de dichos principios, tanto en el aula, como en la formación no presencial y en la dual.

En el primero de ellos se afirma:

Un aprendizaje de calidad se caracteriza por los siguientes principios:

1. 1. Facilita el *contacto* entre los estudiantes, entre los profesores y de ambos entre sí.
2. 2. Fomenta la cooperación y la reciprocidad: el *aprendizaje es un esfuerzo colectivo*.
3. 3. Considera al estudiante como *centro del proceso*, del que participa activamente.
4. Estimula y potencia la *comunicación e interacción continua* entre profesor y estudiantes, con relación a los *resultados esperados del aprendizaje*.
 1. 5. Asume, tanto por parte de los profesores como de los estudiantes, que el proceso de formación implica y exige *dedicación temporal y esfuerzo*.
 2. 6. Usa la *motivación como estímulo constante*, para que el estudiante perciba que los resultados esperados de aprendizaje están a su alcance.
 3. 7. *Personaliza el aprendizaje*, teniendo en cuenta las diferencias y diversas formas de aprender de cada estudiante.

Estas directrices o principios forman parte de las orientaciones que los Centros de Excelencia para el Aprendizaje y la Enseñanza, de la mayoría de universidades norteamericanas y canadienses, ofrecen como orientación a sus profesores y estudiantes. Indudablemente son aplicables en nuestros entornos de formación, tanto en los tradicionales como en los nuevos escenarios (reinención de los presenciales, mixtos, complementarios, duales y virtuales), que cada vez son más importantes.

Es importante aplicar cada uno de ellos por separado, ya que implica una mejora respecto de las pautas tradicionales, de las que todos hemos participado, tanto como estudiantes primero, y como profesores después: en una secuencia en la que nada, o casi nada, parece haber cambiado. Sin embargo, cuando se aplican conjuntamente resulta un efecto multiplicador, en cuando a la bondad o excelencia del aprendizaje.

Aplicados de forma conjunta *potencian* seis aspectos fundamentales de la educación, que se ilustran en la Fig. 4.

Actividad

Inter

Expectativas

Aspectos
que potencian

Cooperativa

Res

Estos principios están más relacionados con *cómo aprender*, que con qué aprender. Los contenidos y la metodología interactúan en formas muy diferentes y complejas, por lo que su aplicación y énfasis puede variar de unos objetivos de aprendizaje a otros, y entre escenarios y

agentes objeto de la formación.

Como se ha indicado, en 1996 se publicó el segundo de los trabajos citados. Como ilustración (las frases que se resaltan son del autor de este trabajo) se reproduce el comienzo del mismo, por lo ilustrativo que resulta (debe tener en cuenta, no obstante, que desde su publicación, hace casi siete años, las TIC han evolucionado extraordinariamente, ya que es mucho tiempo en época de rápidos y profundos cambios):

“Since the Seven Principles of Good Practice were created in 1987, new communication and information technologies have become major resources for teaching and learning in higher education. If the power of the new technologies is to be fully realized, they should be employed in ways consistent with the Seven Principles. Such technologies are tools with multiple capabilities; it is misleading to make assertions like “Microcomputers will empower students” because that is only one way in which computers might be used.

Any given instructional strategy can be supported by a number of contrasting technologies (old and new), just as any given technology might support different instructional strategies. But for any given instructional strategy, some technologies are better than others: Better to turn a screw with a screwdriver than a hammer - a dime may also do the trick, but a screwdriver is usually better.

This essay, then, describes some of the most cost-effective and appropriate ways to use computers, video, and telecommunications technologies to advance the Seven Principles”.

Queremos indicar que las TIC, a través de su morfología de red, facilitan el aprendizaje incorporando –entre otras– dos características fundamentales en las organizaciones de la Sociedad del Conocimiento, Fig. 5

Networking



Trabajo
en red

En este modelo los objetivos de aprendizaje no solo están relacionados con los contenidos

objeto de la formación, sino también con *actitudes, habilidades y competencias*. Lo cual marca otra diferencia, respecto a lo que le resulta más familiar al estudiante (y al profesor) que, normalmente solo consideran relevante el programa de la asignatura, impartido a través de una transmisión de información.

Como conclusión, se resume en la Fig. 6 un nuevo modelo pedagógico (docente) con el uso de TIC como recurso didáctico para / mediante la Sociedad de la Información, que incorpora las características que hemos expuesto y en el que el estudiante es el centro y razón de ser de todo el proceso.

Personalización

Profesor

Flexible

Guía, Mentor, Cooperativo Coach Sociedad Conocimiento Creativo VALORES Liderazgo

Persona: centro y razón de ser

Persona:
centro y razón
de ser

Global Estudiante ^{Contenido}

Competencias

Las circunstancias reales a que se enfrentan la mayoría de universidades es el de situaciones ya establecidas, que son difíciles de cambiar. Situaciones que se concretan –como aspecto más relevante– en que la formación se concentra en la actividad del profesor en el aula, a la que asisten pasivamente los estudiantes. En este caso (modalidad exclusivamente presencial) el reto es cómo incorporar nuevos modelos pedagógicos con el uso de las TIC en la actividad que profesor-estudiantes deben desarrollar en el aula. ¿Cómo utilizar en este caso las TIC para que los estudiantes aprendan de forma diferente a la tradicional? ¿Cómo integrarlas en una actividad dual? ¿Qué parte es presencial y qué parte virtual?, etc. En este sentido son relevantes: a) el capítulo 15 y último del libro de R.C. Schank (Schank 2002), cuyo título encierra toda la filosofía de la transformación de la presencialidad: *Postscript: e-Learning Does Not Mean Copying School*; b) el capítulo 5 del libro de M.J. Rosenberg (Rosenberg 2001): *Integrating e-Learning and Classroom Learning*, que aborda la cuestión de la integración de las TIC en la formación presencialidad. Estos son dos aspectos que preocupan y ocupan a la mayoría de universidades de todo el mundo en el momento actual; c) la introducción de (Duart 2000), de título: *Aprendizaje y virtualidad: ¿un nuevo paradigma formativo?*; y d) la propia experiencia del autor de este trabajo en los Seminarios para Profesores, sobre integración de las TIC en los modelos presenciales de formación, con el cambio de paradigma en los modelos de aprendizaje (Rubio-Royo 1999-2000).

En la Fig. 7 se muestra un modelo real simple que ha sido aplicado en la ULPGC (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) por la Dra. Esther Pérez Martell (Pérez-Martell 1999), en la actualidad Directora del Programa de Turismo en la UOC.

Prof. E. Pérez Martell
eperezmartell@uoc.edu



4. USO DE DISTINTAS APLICACIONES DE LAS TIC AL SERVICIO DE NUEVOS MODELOS DE APRENDIZAJE

En el primer apartado de este trabajo planteamos qué se entienden por TIC, así como cuáles eran las características del nuevo paradigma tecnoeconómico que ellas representan. A continuación analizamos cómo hemos de utilizarlas: al servicio de un nuevo modelo pedagógico, que implica que el estudiante –centro del proceso educativo– aprenda de forma diferente a la tradicional, que el profesor desempeñe un papel distinto, y que los objetivos de aprendizaje no sean solo de contenidos, todo ello más en sintonía con las necesidades de educación y formación en / para la Sociedad de la Información y el Conocimiento. En este apartado se considerarán aplicaciones concretas de las TIC, que permiten su uso de la forma indicada tanto en la formación presencial como en la no presencial, en los llamados por Tony Bates escenarios de aprendizaje distribuido, abierto o flexible (Bates 2001).

Gestores, profesores y responsables universitarios tienen, en todo el mundo, una tendencia generalizada a utilizar TIC como nuevo recurso docente. En la mayoría de ocasiones no se tiene una idea clara para qué desean utilizarlas, ni cómo. Simplemente se hace por seguir la moda al uso. Los profesores simplemente aspiran a “poner” sus notas de clase de siempre (apuntes) en la red, utilizando alguna herramienta de autor comercial o propia, lo cual no implica innovación alguna, sino que “es más de lo de siempre”. Por ello, una vez incidido en el aspecto puramente pedagógico queremos plantear de una manera más amplia algunas razones para el uso de las TIC en centros universitarios, Fig.8. Conviene insistir que los aspectos pedagógicos son los más relevantes, pero que no es posible hacerlo efectivo sin tomar en cuenta otras consideraciones, que son especialmente relevantes y decisivas para los gestores y responsables universitarios.

ALGUNAS RAZONES PARA EL USO DE LAS TIC EN LOS CENTROS UNIVERSITARIOS (BATES 2001)	
1.	Mejorar calidad aprendizaje 2. Incorporar cultura información
3.	Ampliar acceso educación y 4. Responder al imperativo tecnológico de formación superior la Sociedad de la Información y del Conocimiento
5.	Reducir coste educación y formación 6. Reducir relación coste/eficacia educación y formación

Nosotros hemos incidido, en el apartado anterior, en la primera de ellas. Las otras razones, y otras que se podrían añadir, son de mayor incidencia para las autoridades académicas y gubernamentales, su tratamiento no es objeto de esta presentación.

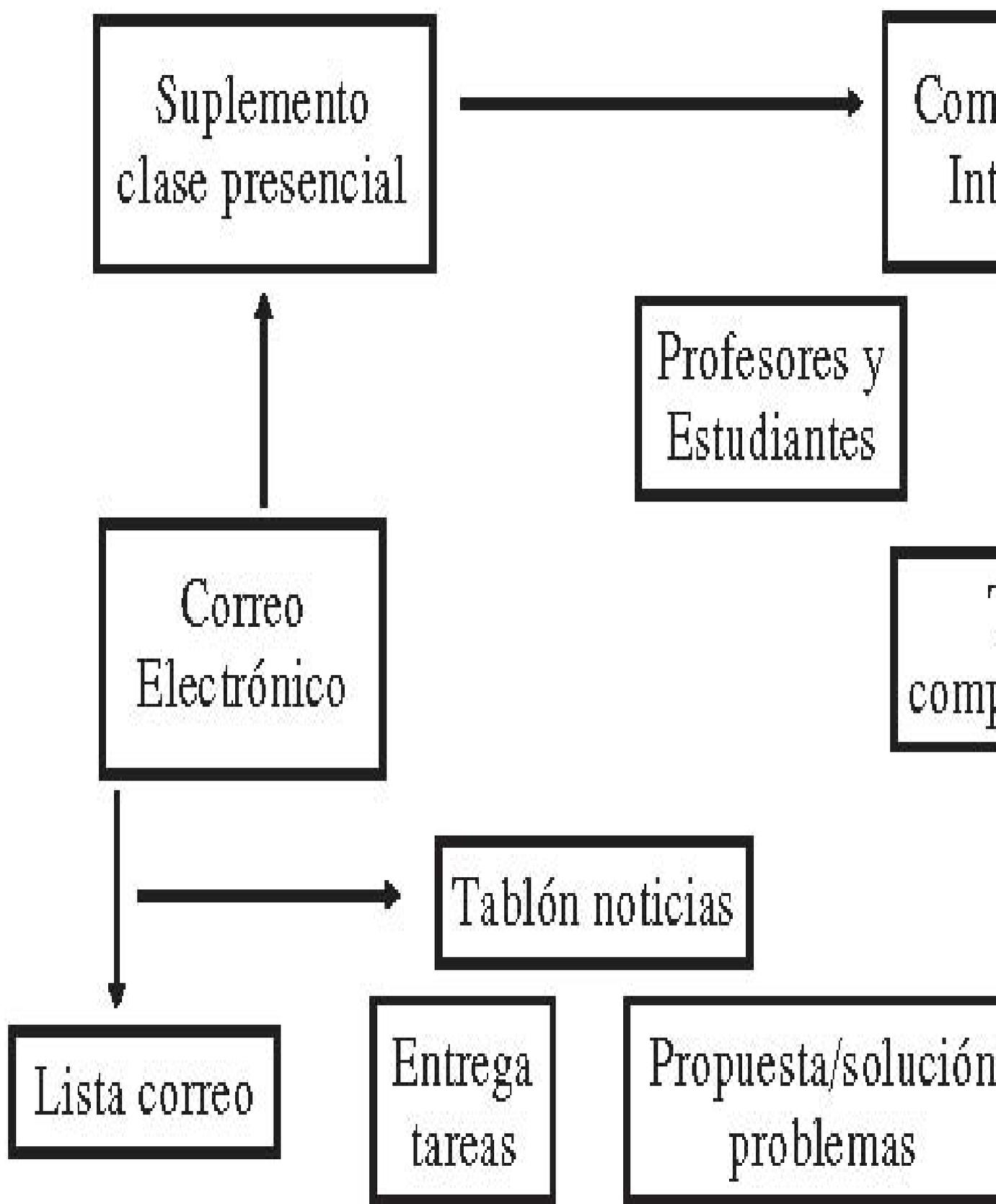
Veamos algunas aplicaciones concretas de las TIC como nuevo recurso docente, utilizadas de la forma indicada, en la que el mayor reto es que el profesor sepa cómo integrarlas en el proceso docente, una vez optado por un modelo de enseñanza/aprendizaje coherente con los objetivos y resultados esperados de aprendizaje:

Correo electrónico	Herramientas integradas de autor
Software de presentaciones	Videoconferencia
Multimedia CD-ROM	World Wide Web (WWW)
Portales temáticos	Campus Virtual
Bases Datos Relacionales	Integración Información Externa
Comunidades Virtuales	Sistemas Expertos

La selección y uso de estas distintas aplicaciones de las TIC depende de diferentes factores, que Tony Bates, por ejemplo, sintetiza mediante su modelo ACTIONS (Bates 1995).

En la integración de las TIC en la formación presencial (o en las modalidades que emergen), que es el caso más común para los centros universitarios tradicionales, se suelen seguir diferentes etapas o niveles, dependiendo de la implicación institucional y de la cultura corporativa existente en la institución. En la mayoría de ocasiones se trata de acciones que van desde las que toma un profesor individualmente, que actúa en función de sus inquietudes y visión (la aproximación que se ha dado en llamar de “llanero solitario”), hasta la conversión de la institución en un modelo dual de educación y formación, lo que implica una cierta reinención de la misma (Rubio-Royo 1999-2000). Pero este aspecto será tratado en el apartado siguiente.

A modo de ilustración incluimos algunas pautas del uso del correo electrónico como recurso docente, Fig. 9:



El uso de esta aplicación, de manera individual o integrada en un modelo completo de aprendizaje distribuido, implica que el profesor (y los estudiantes) tenga una cultura del uso del correo, que entre otras cosas implica: que disponga de las facilidades requeridas en infraestructura, abrir el correo varias veces al día (24/7/356), contestar pronto a los estudiantes, personalizar la formación, “fidelizar” al estudiante, conocer normas sobre “buen uso del correo”, compromiso de uso ético del mismo, etc.

Las restantes aplicaciones se pueden consultar en la referencia indicada o en alguno de los excelentes tutoriales que existen en la red, y que como muestra sugerimos los de la University of North Carolina at Chapel Hill (<http://www.unc.edu>).

Hasta ahora hemos centrado el uso de las TIC como nuevo recurso docente que, adecuadamente utilizado, permite cambiar la forma en que los estudiantes aprenden en/para la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Es el objetivo de este apartado de la contribución que se nos ha pedido al Seminario de CINDA. Hay otro aspecto que es igualmente relevante y que está muy relacionado con el que nos ocupa en esta ocasión: Las TIC no hay que utilizarlas únicamente como nuevo recurso docente (que ya es mucho), sino para cambiar de modelo de gobierno, de organización y de gestión en los centros universitarios, como está ocurriendo en las organizaciones más innovadoras de la nueva sociedad. Simplemente queremos hacer una breve referencia a este punto, ya que está estrechamente ligado con las modalidades de docencia universitaria, que abordaremos en el apartado siguiente. Estos cambios transcendentales, que se resumen en las (Fig. 10 a y b), son los que verdaderamente permiten asumir el reto de la nueva sociedad a las instituciones de educación superior, aunque somos conscientes de la dificultad que implican.

Misión, visión, Valores y
Planificación estratégica

Forma
gobierno

TICs
Distribuidas
en red

Asociaciones
Consortio

Dinamización
Comunidades
Virtuales

REINVENCION
INNOVACION:
ESTRUCTURA Y
ORGANIZACION

Atención
centrada estudiante

Curricula
flexible y abierto

La Fig. 10 a se refiere a algunos de los cambios estructurales y organizacionales que las instituciones podrían introducir para adaptarse a las necesidades de formación en y para la SIC. Creemos que los diferentes bloques incluidos son lo bastante significativos como para no requerir explicación adicional. Se han incluido, por su significado para los países de la Unión Europea, los términos de la Declaración de Bolonia, que definirán el espacio universitario común europeo a partir del año 2010 (European Union 1999). La mayor parte de universidades han comenzado por desarrollar planes estratégicos en este sentido, que posiblemente son necesarios (como excusa para una reflexión colectiva en el seno de la institución) aunque no suficientes.

Conocimiento en la institución
Intranet corporativa

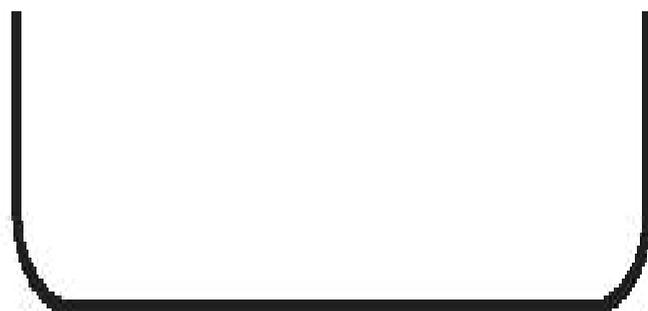
Intranet
corporativa

Cultura
información

Recursos Humanos Incentivos

Pública/Privada

Bases datos
compartidas



Modelo
negocio

Gestión
flujo de trabajo y
documentos

Herramientas
trabajo en equipo

Decisiones
compartidas

La Fig. 10 b está relacionada con alguna de las necesarias transformaciones que habría que introducir en la dirección y gestión de las instituciones de educación superior en la nueva sociedad. Quizás uno de los aspectos a los que se debería prestar mayor atención es el de profundizar en la aportación de las TIC a la reinención de la universidad, como herramientas que permiten, facilitan y potencian la Gestión de la Información y del Conocimiento (Bulchand-Gidumal 2002).

5. MODALIDADES DE DOCENCIA UNIVERSITARIA, QUE IMPULSAN LAS TIC EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO

Como consecuencia de la aparición de nuevas necesidades de formación superior, de una mayor demanda generalizada, con nuevos segmentos de estudiantes de características, necesidades, prioridades y posibilidades diferentes a los estudiantes tradicionales de la universidad presencial (en la que la mayoría de estudiantes lo son a tiempo completo), aparecen nuevas modalidades de formación universitaria tanto de pregrado, como de postgrado y continua. Aparecen, incluso, nuevos entrantes en el campo de la formación, en forma de organizaciones de naturaleza variable y no tradicional. En este sentido quizás las más genuinas son las nuevas universidades corporativas, que tienen un liderazgo en la modalidad específica de *e-learning* (Schank 2002). Este es un aspecto en el que no vamos a incidir más en el presente trabajo.

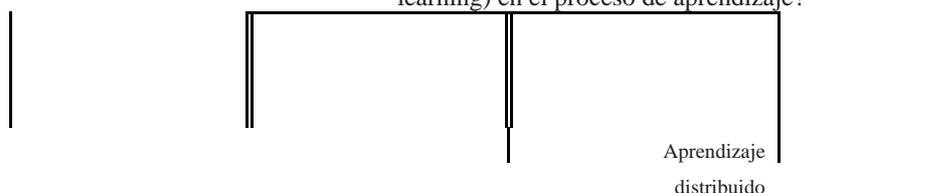
Antes de entrar en las nuevas modalidades de docencia universitaria, creemos que es pertinente apuntar unas cuestiones y/o mitos que todavía se encuentran en debate en ciertos entornos y escenarios, como líneas de reflexión en CINDA:

- a. Educación/Formación presencial vs. Educación/Formación no presencial. La formación no presencial se considera una formación de menor calidad y “prestigio” que la presencial, al menos en ciertos países. Creemos que este es un debate superado en la actualidad, en que lo único que hay que hablar es de la calidad de la formación, independientemente de la modalidad de la misma. Cada una es más adecuada que la otra en función de las características, posibilidades y necesidades de los estudiantes, e incluso de los objetivos y resultados esperados del aprendizaje. Cada vez se difumina más la línea de separación entre una modalidad y otra, como tendremos ocasión de comprobar al tratar de las diferentes modalidades de docencia que emergen, y en el que ambas son los extremos de un continuo. También es equívoco hablar de educación/formación no presencial como si se tratase de una modalidad única, cuando en realidad en la misma se pueden considerar diversas etapas u opciones. En la que la innovación mayor estaría representada por el aprendizaje distribuido en entornos puramente virtuales (Bates 2001b).
- b. ¿Qué modalidad es la más adecuada para la institución de la que soy responsable, y en la que quiero introducir el uso de las TIC en las diferentes dimensiones que desarrollo como universidad?
- c. ¿Qué estrategia seguir para ponerla en práctica? ¿Solo o consorcio universidades? Redes universidades: cooperación y viabilidad. Influencia de los factores éticos y culturales en la educación no presencial (Union. 1999)
- d. En el caso de Europa: alcance y consecuencias, para las modalidades de educación y formación superior, de la Declaración de Bolonia (1999-2010)
- e. ¿Cómo puedo gestionar el cambio tecnológico en la institución de educación superior de la que soy responsable?
- f. ¿Es mejor transformar una institución existente, que trabaja en una modalidad determinada (normalmente presencial), o crear una organización adyacente según los nuevos paradigmas y organización?
- g. La mayoría de universidades están incorporando la virtualidad en su docencia tradicional, convirtiéndose en instituciones duales: ¿cómo integrar la virtualidad en la presencialidad? ¿complementariedad o líneas diferentes de docencia?

Y otras muchas más cuestiones que se podrían plantear. Lo cierto es que no existen soluciones (modalidades) válidas para todas las situaciones, ni soluciones óptimas generalizadas.

Veamos los modelos singulares de universidades (*single mode universities*) en cuanto se refiere al uso de las TIC en la docencia (en el aprendizaje de los estudiantes, según el nuevo paradigma pedagógico) (Bates 2001b), Fig. 11.

NUEVAS UNIVERSIDADES CONTINUO DE MODALIDADES ¿Cómo se hace uso en ellas de las TIC (e-learning) en el proceso de aprendizaje?

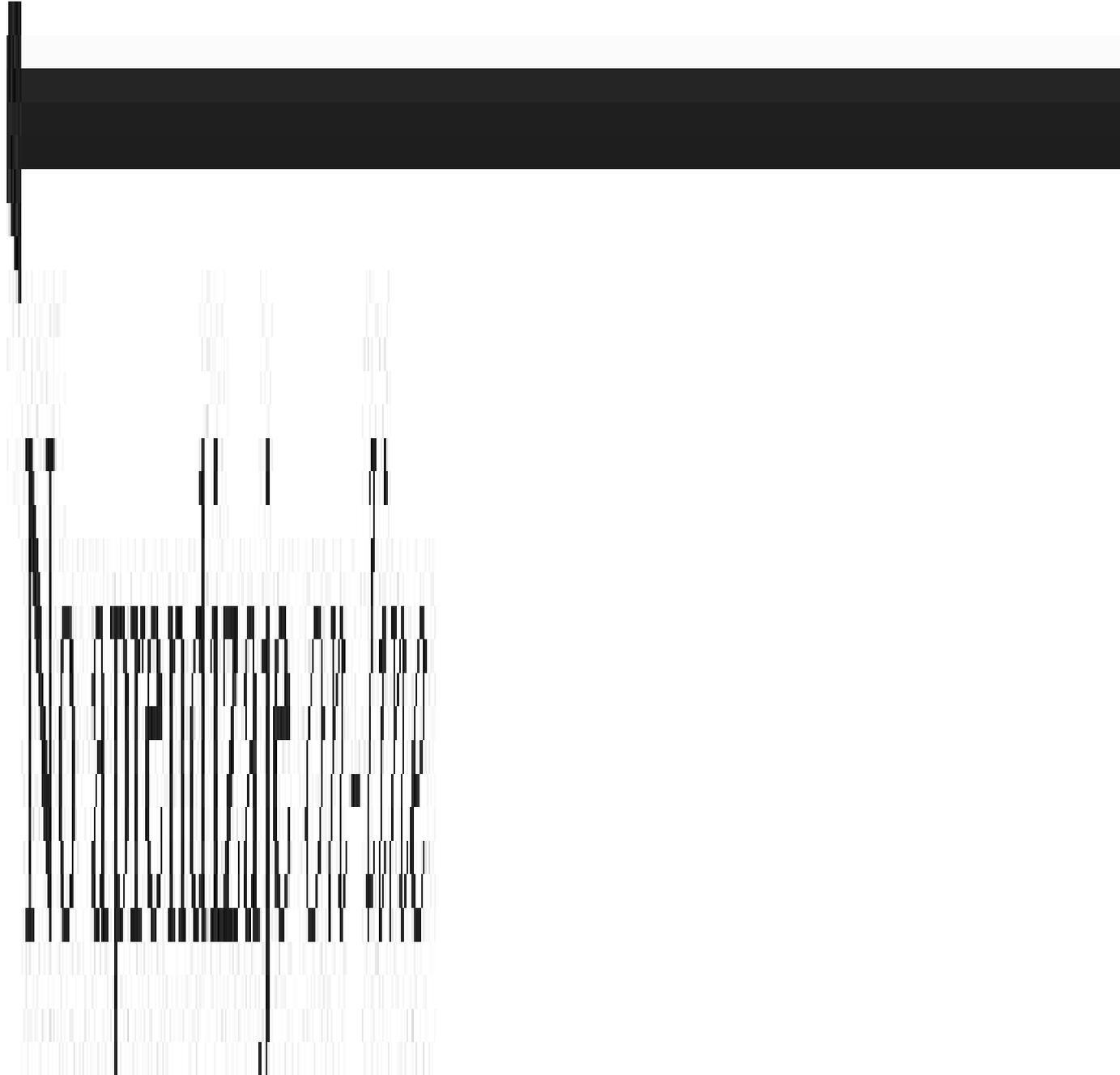


Enseñanza
en el aula presencial

Enseñanza
en el aula potenciada
uso tecnologías

Modelos mixtos
(-presencialidad
+ on-line)

Educación a
Distancia
Virtual



La mejor forma de analizar las modalidades singulares de universidades (debido a la distinta nomenclatura al uso en diferentes países e incluso a las definiciones alternativas existentes) es

considerar las diferencias entre ellas como un continuo, en el que en un extremo se encuentra la formación puramente presencial, que tiene lugar en el aula, y en el otro una formación completamente virtual. Entre estos extremos existe una componente de virtualidad cada vez mayor, al desplazarnos desde un extremo al otro. Quizás en este momento conviene precisar qué se entiende por *e-learning*: Se trata de un vocablo inglés, que puede definirse como “el uso de tecnologías basadas en Internet para proporcionar un amplio abanico de soluciones que aúnen adquisición de conocimiento y habilidades o capacidades” (Rosenberg 2001). Este autor establece que existen tres criterios que deben cumplirse para poder aplicar correctamente este término: a) que se realice en red, lo que permite una actualización inmediata, almacenaje y recuperación, distribución y poder compartir los contenidos y la información; b) que se haga llegar al usuario final a través de un ordenador utilizando estándares tecnológicos de Internet, y c) que esté centrado en la más amplia visión de soluciones al aprendizaje que vayan más allá de los paradigmas tradicionales de la formación. Esto significa que no podemos incluir en este tipo de educación a las instituciones de enseñanza a distancia tradicionales e, inclusive, que el uso de determinadas tecnologías aplicadas a la educación no significa que estemos hablando de *e-learning*

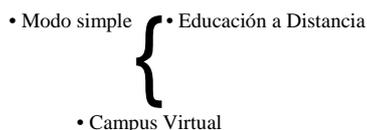
Solo unas notas acerca de lo que se entiende por Aprendizaje Distribuido (AD). Existen muchas definiciones de AD (en Europa se suele denominar aprendizaje abierto, y en Australia aprendizaje flexible) quizás la que más completa es la del *Institute of Academic Technology* (<http://www.iat.unc.edu/index.html>) de la *University of North Carolina at Chapel Hill*, USA (<http://www.unc.edu/>). Un escenario o entorno de *Aprendizaje Distribuido (Distributed Learning)* es un modelo de formación centrado en el estudiante, que integra diferentes tecnologías para permitir diferentes tipos de actividades y modos de interacción, tanto asíncrona como en tiempo real. El modelo selecciona las tecnologías más adecuadas para cada contexto de aprendizaje; e incluye aspectos de la enseñanza presencial, en el aula o en el lugar de trabajo, de los sistemas de aprendizaje abiertos, y de los de enseñanza a distancia tradicionales. Esta perspectiva de la enseñanza dota al profesor (al instructor o al tutor) de la flexibilidad necesaria para personalizar el contexto del aprendizaje a las características de diferentes poblaciones de estudiantes, proporcionando al mismo tiempo un aprendizaje de gran calidad, y buen coste-rendimiento.

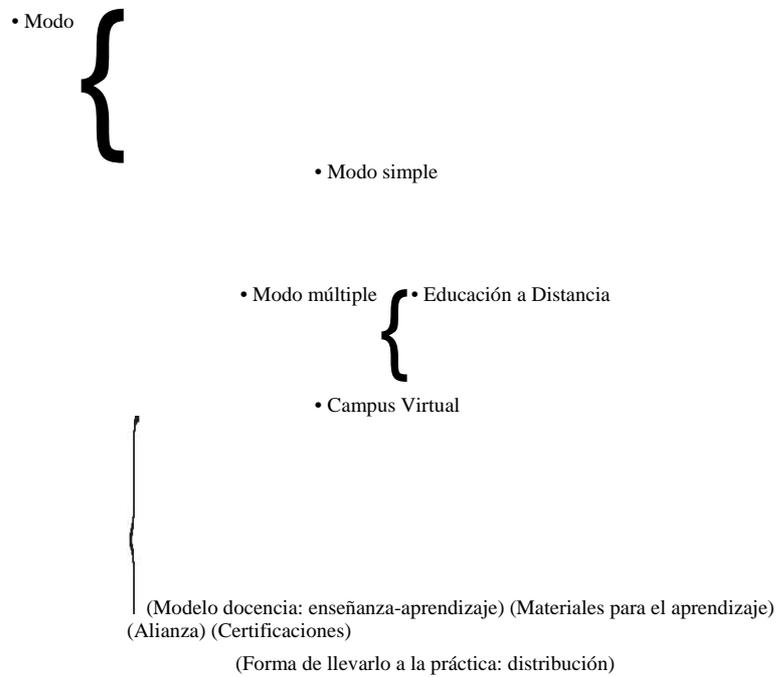
La situación anterior, Fig.11, se complica en la práctica, ya que las singularidades anteriores se pueden combinar –al menos teóricamente– de todas las formas imaginables. Esta situación se trata con detalle en un completo artículo-recopilación publicado por A. Sangrá en el portal de la UOC, que recomendamos a las personas interesadas en el análisis a fondo de las diferentes modalidades de la docencia universitaria (Sangra junio 2001b). En el mismo define tres dimensiones o ejes principales (tipo de iniciativa, tecnología de distribución y tipo de oferta) para establecer categorías generales en que se podría clasificar el grado de virtualidad en la educación superior, a través de las correspondientes instituciones tipo que la desarrollan.

En el presente apartado de esta contribución al Seminario de CINDA, simplemente queremos introducir un resumen sobre las posibles modalidades emergentes, para que seamos conscientes de la magnitud de la situación, y alternativas existentes (Fig. 12 y 13).

PARÁMETROS CARACTERÍSTICOS

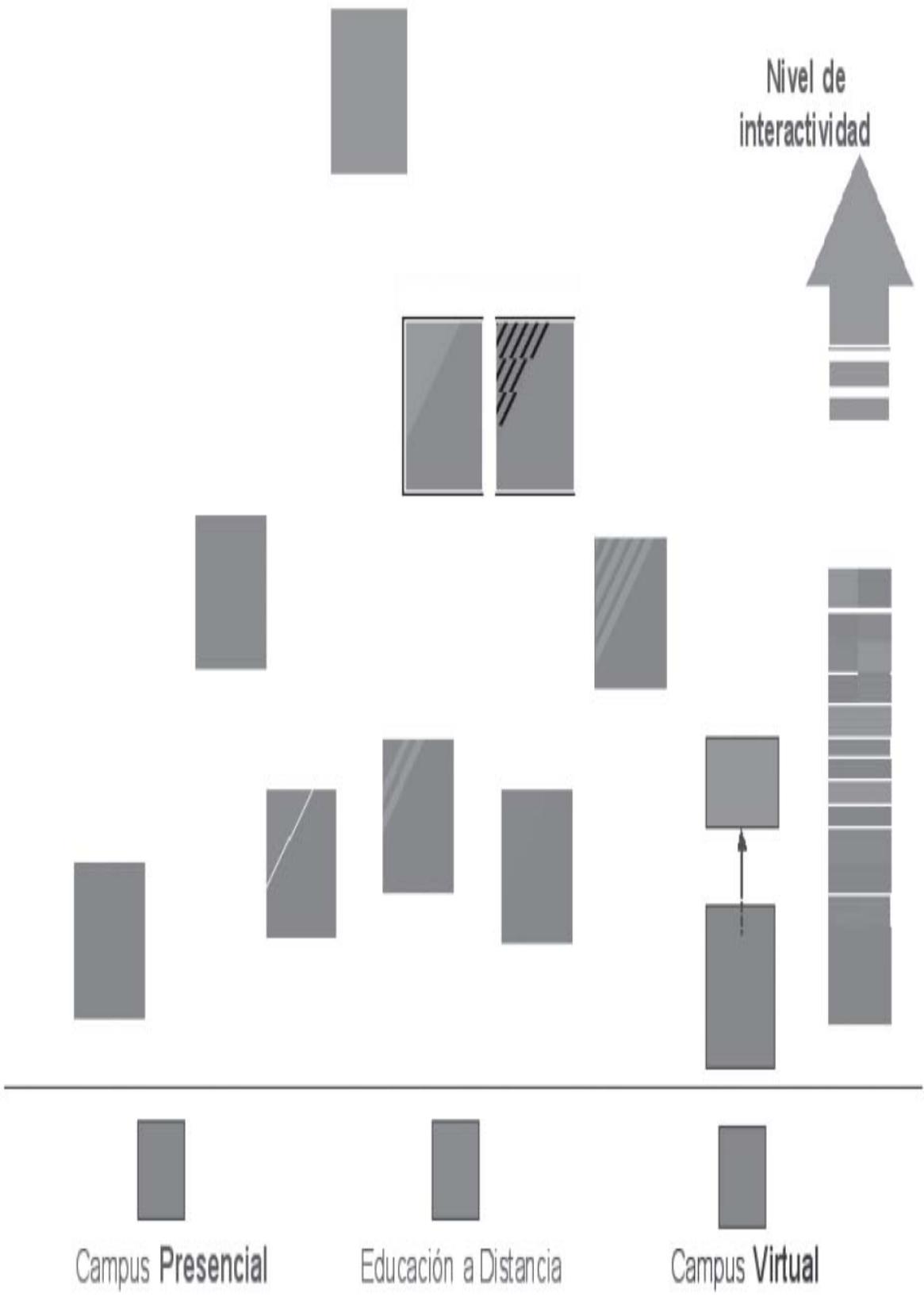
- Modo simple





En la Fig.12, en los modelos singulares, se introduce una modificación respecto a la Fig. 11, ya que distinguimos entre la educación abierta y a distancia tradicional (color rojo) y la basada en la interacción mediante un Campus Virtual (color verde), que puede ser considerada como específicamente de *elearning* según las consideraciones anteriores, y es el tipo concreto que se aborda en el citado artículo de A. Sangrá. Nosotros, en este trabajo, consideramos pertinente esta distinción, ya que las instituciones de uno y otro tipo presentan características organizativas, pedagógicas y tecnológicas diferentes.

En la Fig. 13 se representan esquemáticamente distintas modalidades teóricas, que resultan al combinar, de todas las formas posibles, los diferentes modelos singulares de instituciones de educación superior, dando lugar a instituciones duales/multimodales de distinto grado y características de virtualidad:



Campus **Presencial**

Educación a Distancia

Campus **Virtual**

complementarias, mixtas e híbridas (estructura multimodal). En la figura cada color indica el modo de institución singular de que se trata. En la combinación de colores, el porcentaje de ocupación del rectángulo por un color representa la modalidad singular que es predominante, en el modelo dual o multimodal resultante de que se trate. La textura en la representación de los colores (líneas diagonales, llenas o discretas) quiere representar la estructura multimodal de que se trata en cada caso. En el eje vertical se represa cualitativamente un posible grado o nivel de interactividad existente en cada uno de los modelos. Podría ser discutible por qué se considera en la figura que la modalidad de campus virtual se considera más interactiva que la correspondiente a un campus presencial. Habría opiniones y criterios para todos los gustos, dependiendo del posicionamiento de cada cual.

De estos posibles tipos de instituciones multimodales la mayoría corresponden a situaciones que ya son reales. En el artículo referenciado de A.

Sangrá se citan ejemplos de la mayoría de ellos, aunque siguiendo otro tipo diferente de clasificación, como ya se ha indicado.

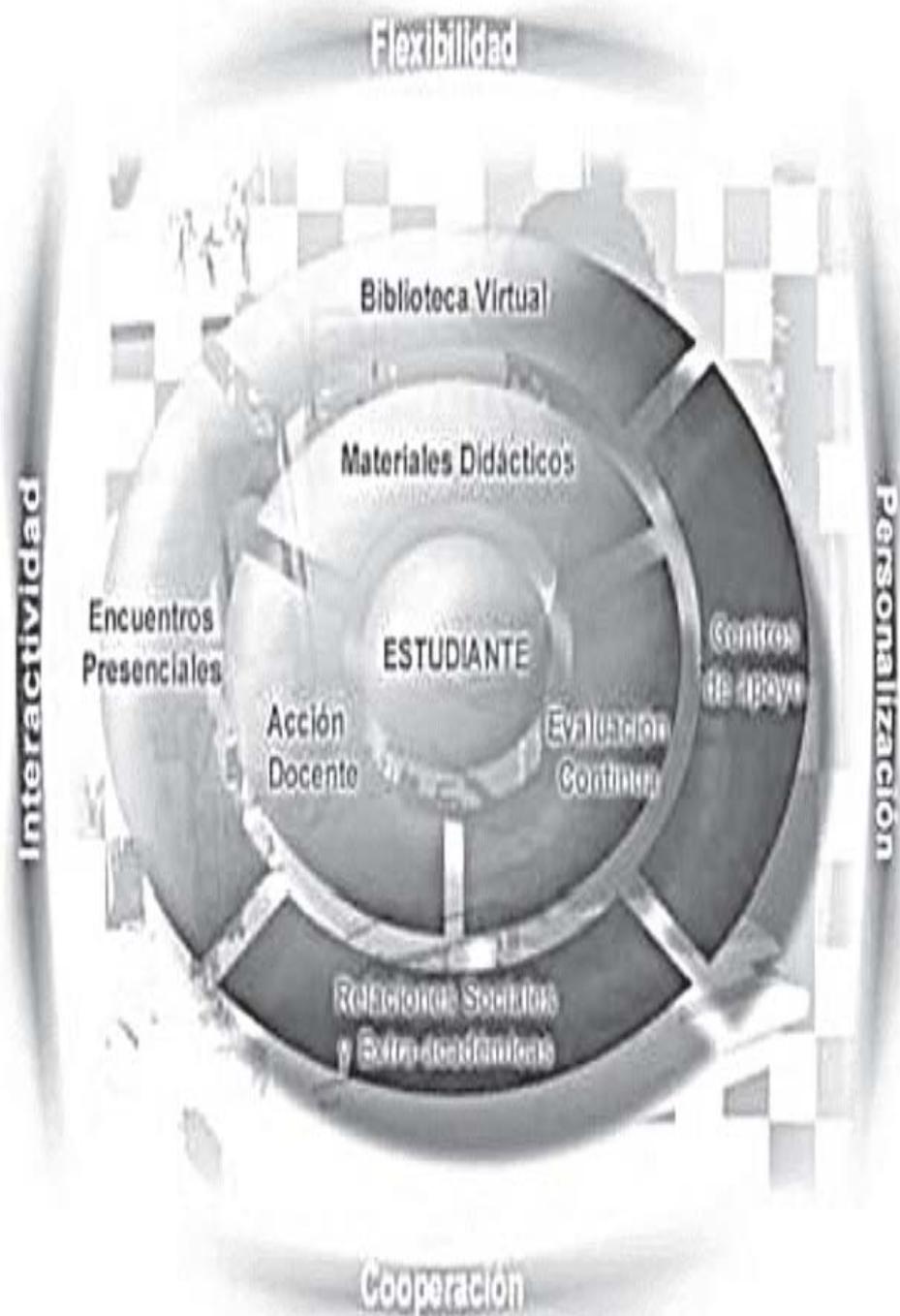
6. ALGUNOS EJEMPLOS DE INSTITUCIONES INNOVADORAS, EN CUANTO AL USO DE NUEVOS RECURSOS DOCENTES O DE DIFERENTES MODALIDADES DE DOCENCIA UNIVERSITARIA

Para terminar esta aportación al Seminario, desearía indicarles una serie de instituciones de todo el mundo que o bien son innovadoras en cuanto al uso de nuevos recursos docentes basados en TIC y/o lo son en la introducción de diferentes modalidades de docencia, en cuanto a la apuesta por la virtualidad combinada o no con la presencialidad. No se trata de una lista completa, ni cerrada, en la que sin duda existirán ausencias sensibles para la visión de las diferentes personas. En la misma, cada cual puede añadir las experiencias concretas que él conozca, enriqueciendo la relación presentada. Somos conscientes que en la misma faltan instituciones del ámbito latinoamericano, que con toda seguridad existen, pero que por el momento no son conocidas por nosotros. En este sentido, plantearlo en un Seminario de CINDA puede enriquecer extraordinariamente los conocimientos del autor y completar la distribución geográfica de la relación.

En la relación se indica simplemente la dirección electrónica de cada una de ellas, para que las personas interesadas puedan acceder a su página principal, y navegar por su sitio en Internet descubriendo las características más relevantes de la misma, en los aspectos de mayor interés para cada cual.

Collège Boreal http://www.borealc.on.ca	Virginia Tech http://www.vt.edu
Universitas 21 http://www.universitas.edu.au	U. British Columbia http://www.ubc.ca
Tec-Monterrey http://www.mty.itesm.mx	Jones International University http://jiu-web-a.jonesinternational.edu
U. Athabasca (CVU) http://www.ua.ca	U. Oberta Cataluña (Barcelona) http://www.uoc.edu
U. Phoenix Online http://online.phoenix.edu	U. Illes Balears (Islas Baleares) http://campusextens.uib.es:2200/portal
Cornell University Global Campus http://www.globalseminar.org	Penn State University World Campus http://worldcampus.psu.edu
University Southern Queensland http://www.usq.edu.au	University of Oxford http://www.ox.ac.uk
University of Cambridge http://www.cam.ac.uk	Open University-UK www.open.ac.uk/
Carnegie Mellon http://www.cmu.edu/	Lund Universitet http://www.lu.se/
Deakin University http://www.deakin.edu.au/	U. Nacional Quilmes (Argentina) http://www.unq.edu.ar/

Como académico de la UOC me gustaría mostrar, aunque sea esquemáticamente (Fig. 14), algunas de las características innovadoras, que en cuanto al modelo pedagógico y organizativo para el aprendizaje (relacionado con el uso de “nuevos recursos docentes” basados en TIC, y aplicados en nuevas modalidades de “docencia” universitaria) presenta dicha universidad.



En la página principal de la UOC (portal), <http://www.uoc.edu>, y entrando autorizadamente en el Campus Virtual (Intrauoc), se tiene acceso al modelo organizativo y tecnológico de la Universidad, que no son relevantes para los objetivos de este trabajo. El modelo pedagógico anterior (Fig. 14) incorpora las características más relevantes expuestas en los apartados 3 y 4 de esta contribución al Seminario de CINDA.

7. CONCLUSIONES

1. 1. En el mundo actual –época de cambios grandes, profundos y rápidos– se requiere educar y formar para la Sociedad de la Información (mundo en cambio) y mediante la Sociedad de la Información (mundo en red). Aparecen, como consecuencia, nuevas necesidades de educación y de formación a las que hay que dar respuesta. Necesidades que se concretan en nuevos y diferentes segmentos de estudiantes; de nuevos escenarios donde llevarla a cabo; y de nuevos competidores en la realización de esta tarea.

2. 2. Las TIC son un gran potencial como nuevo recurso para que los estudiantes aprendan de forma diferente a la que ha venido siendo tradicional: mera transmisión de información y conocimientos por parte del profesor, y en la que ellos asumen una actitud pasiva.

3. 3. Los nuevos modelos de aprendizaje –que las TIC facilitan, potencian y amplían el acceso– incorporan como características más relevantes: el estudiante es el centro y razón de ser de toda la actividad; el estudiante aprende a aprender, actividad que desarrollará durante toda su vida; le facilita el contacto, la comunicación y la interacción con el profesor y con sus compañeros; el aprendizaje es tanto una tarea individual como cooperativa; para aprender deben esforzarse tanto los estudiantes como el profesor; cambia el papel que desempeña el profesor, que pasa ser un guía, orientador y facilitador del aprendizaje; motivación del estudiante; personalización de la actividad, según las características, facilidades e intereses de cada estudiante, etc.

4. 4. Para incorporar estos nuevos modelos de aprendizaje, y dar respuesta a las necesidades de educación y formación de la nueva sociedad, se requieren cambios y transformaciones en las instituciones de educación superior: organizativos, de dirección, de metodología, de gestión, tecnológicos. Para el diseño, realización y gestión del cambio se requiere una implicación institucional al más alto nivel, asumir una nueva cultura corporativa y formar en ella a todos cuantos intervienen en el proceso.

5. 5. En la nueva sociedad, y como consecuencia de todo lo anterior, aparecen una variedad múltiple y compleja de nuevas modalidades de formación (reglada y continuada). Modalidades que forman un continuo, que tiene en uno de sus extremos a la formación presencial y en el otro a la formación puramente virtual. Cada institución, de acuerdo con su identidad, misión, visión y valores se debe posicionar en la parte del continuo que le sea más adecuada. La diferencia entre presencialidad y no presencialidad es cada vez más difusa.

6. 6. Instituciones innovadoras en todo el mundo han apostado ya por el cambio, introduciendo aspectos parciales o totales del mismo, con fórmulas propias ya que no existen soluciones de validez universal. En la globalidad, lo regional, lo nacional y lo local sigue teniendo mucho sentido y razón de ser.

7. 8. BIBLIOGRAFÍA

- BATES, A. W. T. (1995). *Technology, Open Learning and Distance Education*. New York, Routledge.
- BATES, A. W. T. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona, Eduuoc-Gedisa Editorial.
- BATES, A. W. T. (2001b). *National strategies for e-learning in post-secondary education and training*. Paris, Unesco: International Institute for Educational Plannig.
- BULCHAND-GIDUMAL, J. (2002). Planes de Sistemas y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en las Universidades como medio de Aprovechamiento del Conocimiento: Aplicación al caso de la ULPGC. Departamento de *Economía y Dirección de Empresas*. Las Palmas de Gran Canaria, ULPGC: 470.
- Castells, M. (2000a). *La Era de la Información. Vol I, La Sociedad Red*. Madrid, Alianza Editorial.

- CASTELLS, M. (2000b). The Construction of European Identity, European Union. Working paper. European Union's Lisbon Summit.
- DIAS, M.A.R. (2002). Some Aspects of the Impact of Globalization in Higher Education on Developing Countries. Prometeus. Conference. Paris.
- DUART, J. M. S., A. Compiladores (2000). *Aprender en la Virtualidad*. Barcelona, Eduoc-Gedisa Editorial.
- FLORES-CRESPO, P. (2000). Higher education for development. The Case of Mexico. 2001.
- FOUNDATION, J. (1994). *Quality Assurance in Undergraduated Education: What the Publis Expects?* Wingspread Conference.
- MAYOR ZARAGOZA, F. B., J. (1999). Siglo XXI: ¿un mundo mejor o “un mundo feliz”? *El País*, octubre. Madrid.
- PÉREZ-MARTELL, E. (1999). *Proyecto Docente para opositar a Cátedra de Universidad*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio Publicaciones ULPGC.
- ROSENBERG, M. J. (2001). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York, McGraw Hill.
- RUBIO-ROYO, F. (1999-2000). Integración TIC en formación presencial: Curso de Formación del Profesorado. Publicaciones ULPGC. Las Palmas de Gran Canaria.
- SANGRA, A. (junio 2001b). La calidad en las experiencias virtuales de educación superior. Portal UOC. Canal Educación y Psicología. 2002.
- SANGRÁ, A. (marzo 2001). Present and future use of technologies in education, Portal UOC Canal Educación y Psicología. 2002.
- SCHANK, R. C. (2002). *Designing world-class e-learning*. New York, McGraw Hill.
- UNION., EUROPEAN. (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999: on the European space for higher education. Joint declaration of the European Ministers of Education. http://europa.eu.int/comm/education/bologna_en.html 2002.

DOCENCIA UNIVERSITARIA: NUEVAS MODALIDADES, NUEVOS RECURSOS

MARÍA INÉS SOLAR R.*

I. INTRODUCCIÓN

Los requerimientos de nuevas competencias profesionales, demandada por un campo ocupacional competitivo, cambiante e imprevisible, ha reorientado la forma de concebir el cambio curricular de la formación profesional, en un mundo basado en el conocimiento y la tecnología.

La cultura del cambio y el mejoramiento continuo empieza a permear el sistema universitario, y los compromisos con la innovación se reflejan en las nuevas propuestas de políticas educacionales, en la identificación de factores que facilitan este proceso, los que abarcan marcos de referencia tanto semánticos como pragmáticos.

Renace con fuerza el cuestionamiento al paradigma academicista, fuertemente enraizado en la Educación Superior, centrado más en el producto que en los procesos. Emergen como alternativas, concepciones curriculares más abiertas, interactivas e interaccionistas.

Este nuevo impulso, denominado por muchos como postmodernismo, nos lleva a descubrir una nueva epistemología, más generativa que representacional, que contemple nuestras experiencias vividas con significado. Esta nueva epistemología no se va a confrontar solamente con la verdad, sino también abordará la diversidad, lo paradójico, la complejidad, la indeterminación. Bajo esta nueva mirada necesitamos comprender al ser humano en su integridad, reconociendo que la identidad humana surge, se realiza y conserva de manera compleja. Actuamos como un todo, donde pensamiento y sentimiento se encuentran entrelazados.

Respetamos, por un lado, el carácter local de nuestras percepciones, y por otro, percibimos que nuestras perspectivas locales están integradas en una matriz cultural ecológica y cósmica, mucho más amplia.

* Directora de Docencia, Universidad de Concepción, Chile.

La comprensión de lo que suponen estos cambios puede entenderse mejor cuando nos referimos a los nuevos escenarios del aprendizaje que afectan a todos los componentes y elementos del proceso educativo, en un nuevo modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante.

La preparación para el trabajo autónomo, el aprendizaje de competencias de orden superior, la adaptación a situaciones emergentes, el desarrollo del espíritu emprendedor y la capacidad creativa, la diversificación en las formas y fuentes de aprendizaje, surgen como demandas de una docencia innovativa.

Los nuevos escenarios requieren explorar las potencialidades de los nuevos recursos tecnológicos, para facilitar la comunicación interactiva, superar la relación lineal profesor-estudiante, por una nueva relación múltiple donde el multimedia pasa a constituir una fuente principal del conocimiento e incentiva el aprendizaje colaborativo, promoviendo la interacción entre

pares.

El propósito de esta presentación es proponer algunas alternativas como respuesta a las demandas planteadas por nuevas modalidades de enseñanza, nuevos recursos didácticos, tecnológicos, evaluativos, unido a una actitud reflexiva y crítica del trabajo docente.

–NUEVAS MODALIDADES DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Se propone una Concepción Curricular Integrada, abierta y flexible del currículo, basada en los aportes de las Ciencias Sistémicas y Ciencias Cognitivas, cuyos campos interdisciplinarios proporcionan principios, fundamentos, características, para replantear el conocimiento pedagógico respecto al aprendizaje, al diseño y organización de la enseñanza, a la incidencia de factores como la cultura, el contexto y la afectividad en la mediación del aprendizaje, el replanteamiento sobre la concepción de la inteligencia humana, entre otros.

Los aportes de las investigaciones en estos campos, nos incentivan para replantear las concepciones de aprendizaje y enseñanza dentro del nuevo esquema educativo. De este modo se concibe el *aprendizaje* como un *proceso socialmente mediado*, basado en el conocimiento (qué, cómo), que exige compromiso activo, motivación, esfuerzo, implicación para lograr como resultado un cambio en la comprensión, ampliar las capacidades humanas y percibir relaciones significativas, entre la nueva información y el conocimiento previo del alumno.

Según la escuela constructivista, el aprendizaje es un proceso autorregulado de resolución de conflictos cognitivos, que aparecen al enfrentarse el estudiante a problemas y experiencias concretas. El estudiante tiene que construir tanto sus conocimientos y sus ideas sobre el mundo, como sus propios instrumentos de conocer. A lo largo de su desarrollo, va pasando por una serie de estados que son formas distintas de interacciones con la realidad.

El constructivismo nos ayuda a entender qué es lo que sucede en el interior del sujeto cuando trata de formar nuevos conocimientos. Es útil para explicar los efectos que tienen las prácticas educativas, pero no puede prescribir de ninguna manera lo que debe hacerse. Por ello son valiosos los aportes de Piaget, Ausubel, Carretero, Coll, entre otros, y recientemente se configura con gran fuerza la corriente del constructivismo sociocultural (Vigostky, Wertch, Brunner, Rogoff, Cole) que enfatiza que el desarrollo cognitivo y afectivo de cada individuo es inseparable de los procesos sociales, que progresivamente este interioriza. Cada individuo construye sus esquemas de representación y actuación, a partir de los esquemas de interpretación y acción legitimados en su comunidad cultural. Cole (1985) llega a afirmar que en la zona de desarrollo próximo de cada sujeto, la cultura y la cognición se crean mutuamente. Este será el espacio privilegiado de la experiencia educativa.

Otro concepto a replantear es la *enseñanza* y en la concepción curricular propuesta, esta se orienta a guiar, conducir y mediar el aprendizaje, a partir del conocimiento de las características, necesidades, intereses del aprendiz, para poder diseñar el currículo. En este proceso, la enseñanza trasciende el espacio concreto de las aulas y de lo que se hace en ellas. En la *etapa previa*, o fase de preparación, el docente debe “pensar por adelantado” cómo va a diseñar o planificar su docencia, acorde al perfil profesional de quienes se están formando, para qué propósitos, con qué recursos, cómo organizará los contenidos, estrategias a emplear, etc.

La siguiente fase o *etapa interactiva*, implica el desarrollo de la intervención didáctica. El docente debe compartir y discutir con sus alumnos, los conceptos o ideas claves más representativos de la estructura de la disciplina elegida. Su rol como comunicador es insustituible.

Los ambientes de aprendizaje constituyen otro rasgo esencial para mejorar la función docente y otorgan gran importancia a las condiciones ambientales en que se desarrolla la interacción didáctica. Los espacios físicos, el mobiliario, disposición de los recursos, ambiente de trabajo, etc., influyen en el nivel de compromiso de los estudiantes y en el grado de satisfacción de docentes y alumnos. Ahora bien, si se quiere desarrollar un estilo de aprendizaje más autónomo, mediante metodologías participativas, debería existir un equilibrio entre los elementos, el espacio, los recursos, la estética y las interacciones afectivas y simbólicas de esos espacios.

En la *etapa postactiva*, son necesarios los mecanismos de revisión del proceso, los sistemas de

evaluación utilizados, la certificación de las habilidades alcanzadas, las estrategias de coordinación con otros docentes, para poder establecer la retroalimentación posterior y proponer sugerencias y nuevas orientaciones para el logro de los objetivos planteados.

—¿CÓMO REORIENTAR LOS PLANES DE ESTUDIOS?

Las nuevas propuestas de planes de estudio deben propiciar el diálogo de los saberes, ya que los problemas sociales y naturales a los que se quiere dar respuesta están siempre multirreferenciados y no pueden resolverse desde una sola perspectiva teórica. Antes de crear nuevas asignaturas desvinculadas y descontextualizadas, deberíamos pensar en fortalecer el carácter interdisciplinario de las que tenemos y estimular a los profesores a realizar proyectos conjuntos que articulan en la práctica, esta necesaria integración. Se debe cautelar la tendencia a poner límites a los conocimientos científicos y técnicos, logrando una correcta integración con los conocimientos humanísticos y sociales, creando un entorno de aprendizaje más interdisciplinario.

El enfoque interdisciplinario constituye, también, una metodología de trabajo, cuyo propósito es permitir que los estudiantes puedan aumentar la transferencia del aprendizaje, desarrollar capacidades de: análisis, la crítica reflexiva, indagación, enfrentar desafíos, adaptarse a situaciones nuevas, resolver problemas, entender el mundo en su globalidad, apoyar la autointerrogación y la curiosidad. Su aplicación en el proceso formativo, requiere de una organización flexible de la institución formadora, de horarios flexibles, de docentes con autonomía curricular, con dominio de los contenidos, de variedad de estrategias de enseñanza y capaces de conformar grupos de trabajo colaborativo.

Existen variados argumentos a favor de la interdiscipliniedad, así como también temores y falta de voluntad para asumirla. Tenemos un gran desafío: la unificación del saber, para acabar con la excesiva fragmentación, yuxtaposición y estimular un pensamiento complejo. Hoy más que nunca, necesitamos plantear el diálogo entre las ciencias, la filosofía, la teología, los actores del mundo económico, que conduzcan a aportaciones significativas, el construir puentes, cruzar fronteras disciplinarias, a fin de comprender mejor la articulación entre las implicancias de la investigación científica y obtener luces, en la búsqueda de sentido sobre los problemas que hoy enfrenta la humanidad.

Lo planteado anteriormente motiva a buscar *nuevas formas de organizar los contenidos*, tales como: resolución de problemas, tópicos, ideas, temas, conceptos, módulos, por períodos históricos, etc. Se requiere descubrir los nexos entre las disciplinas y detectar qué estructuras conceptuales, destrezas, procedimientos, valores, son más interdependientes y cómo se pueden coordinar y cuándo es factible hacerlo.

Las innovaciones planteadas reorientan los *cambios en lo metodológico*. La metodología didáctica debe responder a las características de la disciplina de que se trate y al estilo que se emplee para abordar los contenidos, de acuerdo a los estilos de dependencia-independencia; impulsivo-reflexivo, etc. Las cualidades comunicativas del profesor son imprescindibles y condicionan el clima de interrelaciones de la clase. La implicación, la motivación y las expectativas de los estudiantes, son determinantes en el éxito que se logre en esta fase. Los estudiantes deben ser expuestos además a experiencias “fuertes”, que los obliguen a romper la rutina y a proponer respuestas originales y novedosas. El aporte que puedan brindar las nuevas tecnologías y diversos tipos de recursos, constituye un valor agregado importante. En esta etapa no debe descuidarse la atención personal y el apoyo a los estudiantes a través de una buena tutoría.

Las estrategias diversificadas a que deberá recurrir el docente podrán ser complementadas con la incorporación de materiales de apoyo, como son: los textos autoprogramados, las guías, los *dossier*, los módulos y otros tipos de materiales complementarios, los que facilitan la comprensión y el procesamiento más elaborado de la información. Su objetivo básico consiste en neutralizar la “soledad del estudiante en la construcción del conocimiento”, mientras se familiariza con el sistema de autoaprendizaje y va configurando un estilo propio de aprender.

Este nuevo rol docente se orientará a guiar a los alumnos en el uso de las bases de información, en la selección y organización de estas. Deberá potenciar la construcción dialógica y crítica del

conocimiento, gestionar ambientes de aprendizaje estimulantes, facilitar la articulación de teoría y práctica, orientándolos hacia el aprendizaje autónomo.

Todo ello trae como resultado implicaciones en su preparación profesional, como guía y conductor de un proceso activo de aprendizaje.

La globalidad de los cambios propuestos requiere de reorientar la función, modalidades e instrumentos utilizados en la *evaluación de los procesos* de aprender y enseñar. Necesitamos conocer lo que sabe cada estudiante –*evaluación inicial*–, cómo aprenden, qué dificultades presentan para adecuar el plan de intervención a sus necesidades –*evaluación reguladora o formativa*–, qué resultados lograron; las diferencias entre lo logrado y los estándares mínimos de desempeño aceptable –*evaluación final o sumativa*–. Junto a las modalidades de evaluación presentadas, se debe incorporar la autoevaluación del propio estudiante y la evaluación de sus pares –*coevaluación*–, si fuese necesario. Existen numerosas experiencias de aplicación de instrumentos y procedimientos para evaluar procesos de aprendizaje, como por ejemplo: los mapas conceptuales, los portafolios, diarios anecdóticos, gráficas de síntesis, ideogramas, proyectos, etc. En forma gradual, se ha ido aceptando el carácter de retroalimentación y de mejora del proceso evaluativo.

–CÓMO USAR ADECUADAMENTE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

Cómo lograr cambios significativos del proceso enseñanza-aprendizaje, posibilitando que los estudiantes aprendan y usen adecuadamente las estrategias cognitivas, se ha constituido en uno de los pilares de la educación desde la década del noventa. El “aprender a aprender” supone dotar al estudiante de estrategias para un desempeño efectivo; capacitarlos para lograr su independencia intelectual y tener conciencia de sus propias potencialidades. Las estrategias cognitivas, metacognitivas, no pueden ser enseñadas aisladamente. Se enseñan mejor en combinación con los conocimientos de un ámbito específico, por ej. Matemáticas, Historia, Arte, Ciencias. Existe interdependencia de las habilidades del pensamiento y el conocimiento.

Entre las estrategias que deben ser enseñadas en el proceso de aprendizaje destacamos: estrategias para la adquisición de información, para la comprensión y organización conceptual de la información, para la interpretación, análisis de la información y realización de inferencias, estrategias afectivo-moti-vacionales, asociativas, elaborativas, para la comunicación e información, para la regulación y control, para la transferencia, para la evaluación.

A continuación se presentan algunos ejemplos de *resultados de estudios sobre las estrategias de aprendizaje* y los factores que inciden en el rendimiento académico.

- A) En un estudio realizado en Concepción para conocer las estrategias de aprendizaje en educación media y en alumnos de 1^{er} año universitario (Segure, Solar, Brickmann, 1990), se concluye en relación a los factores del Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Schmeck aplicado a la muestra, lo siguiente: “Los factores “Procesamiento Elaborado” (F.1), “Estudio Metódico” (F.2) y “Procesamiento Profundo” (F.3), están relacionados en forma directa con el rendimiento de los alumnos, en cambio el factor “Retención de Hechos” (F.4), en forma inversa. Esto significa que mientras las estrategias de estudio realizadas por los estudiantes son más elaboradas, profundas y sistemáticas y menos memorísticas, mejor será el rendimiento en los estudios. De acuerdo a los resultados obtenidos en la muestra de Concepción, “solo el 16,7% de los alumnos de educación media poseen esta combinación de factores”.
- B) El estudio realizado por Díaz A. y colaboradores (2000) sobre Estrategias de Aprendizaje en Asignaturas de Ciencias Exactas, en la Universidad de Concepción; encontraron que algunos de los factores que estarían influyendo en la interacción profesor-alumno serían: las expectativas de profesores hacia el desempeño del alumno; la relación profesor-alumno; la capacitación a los estudiantes en habilidades de solución de problemas. En relación a los aspectos de la personalidad que influyen en el aprendizaje escolar o académico, las variables más relevantes son: el autoconcepto (autoimagen, percepción de sí mismo); las atribuciones causales frente al éxito y al fracaso académico (creer en las propias habilidades, despliegue de esfuerzo); y las metas de estudio (objetivos que mueven al estudiante para estudiar). En el Informe Final de este Proyecto se resalta que los objetivos de formación profesional, idealmente, deberían abarcar no

solo el aprendizaje de contenidos conceptuales y de contenidos de procedimientos del área de especialización temática, sino además el aprendizaje de contenidos actitudinales referidos a competencias sociales y la facilitación del crecimiento o desarrollo personal.

- C) En el estudio de Martínez F. (1993), sobre los procesos de pensamiento, se detectó que “los estudiantes de alto desempeño académico, tienen altas expectativas y emplean estrategias cognoscitivas de orden superior para el aprendizaje; mientras que los estudiantes de bajo y medio desempeño (70% de los alumnos), emplean estrategias instrumentales para aprender y reportan bajas y medianas expectativas frente a su futuro profesional. En cuanto a las atribuciones causales, encontró que todos los estudiantes atribuyen sus éxitos a causas internas, estables y controlables y sus fracasos a factores externos, inestables e incontrolables. Sin embargo, a pesar de las diferencias, la mayoría de los estudiantes aprueban las diversas asignaturas y culminan un grado universitario, presentando aún deficiencias básicas de estudio y razonamiento.

A partir de estos y otros estudios se ha logrado establecer que la mayoría de las deficiencias detectadas, tienen su origen en la formación académica de los estudiantes, en la cual se enfatiza el aprendizaje memorístico de conocimientos aislados, carentes de significado y trascendencia, desvinculado de la realidad, y que generan pasividad y dificultades, que interfieren sobre el desarrollo de sus habilidades intelectuales y la aplicación de estas, en la resolución de problemas de la vida académica y cotidiana.

Se ha detectado, además, que los estudiantes egresan como profesionales con un mayor cúmulo de información, pero casi con las mismas deficiencias de razonamiento que tenían al inicio de sus estudios.

Las instituciones de Educación Superior deberán ofrecer a sus estudiantes un abanico de posibilidades en la oferta educativa, para ajustarse a una diversidad de necesidades. Serán necesarios los servicios que proporcionan cursos y materiales de aprendizaje de carácter básico y conocimientos profesionales, al mismo tiempo que organizar y ofrecer servicios y programas orientados a la formación integral.

El contacto temprano con la realidad laboral, el intercambio de experiencias de alto nivel en las empresas e instituciones, proporcionarán a los estudiantes experiencias valiosas que contribuyan a prepararlos como profesionales y ciudadanos para el mundo que les toca vivir. En este contexto, el uso de las nuevas tecnologías, es fundamental en la inserción a la sociedad del conocimiento.

—NUEVOS RECURSOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Es innegable el reto que las nuevas tecnologías aportan al sistema educativo, en especial, el pasar de un modelo unidireccional de formación, a modelos más abiertos y flexibles, donde la información situada en grandes bases de datos tiende a ser compartida entre diversos estudiantes. Además se rompe la exigencia de que el docente esté presente en el aula y tenga bajo su responsabilidad un único grupo de estudiantes.

La función docente se transforma asumiendo como tarea básica el canalizar y/o facilitar el acceso a la información y asegurar que esta sea significativa. Esta dinámica se enriquece por la elaboración de mensajes partiendo de las distintas técnicas de tratamiento de la información, que el docente proporciona a los estudiantes.

De las experiencias evaluadas sobre la utilización de las NTI’C en la docencia universitaria, se desprende que los entornos multimediales interactivos favorecen la motivación de los estudiantes, el procesamiento de la información, la comunicación, la colaboración entre profesor y alumno, y generan una mayor interactividad. En este sentido se mejoran ciertas habilidades básica y el estudiante tiene que comprender, pensar e interpretar las instrucciones.

En general, en los proyectos desarrollados se impone el concepto de imagen y sonido, que se expresa por medio de videos, grabaciones, manipulación de imágenes, etc. El gran problema es cómo usarlos óptimamente para determinados fines educativos, tales como la asimilación de conocimientos, utilizando *software*. Ello implica un aprendizaje que requiere de un proceso de apropiación e internalización de saberes, incluyendo diferentes dimensiones. Todo lo cual es

bastante más complejo, que la similar transmisión de información.

Una de las virtudes de la nueva tecnología es que generan la capacidad de visualizar un fenómeno dinámico, lo cual marca una diferencia con el libro, que es estático. Asimismo, permite transferir una presentación del profesor, a la casa del estudiante donde puede este repetir la presentación o la demostración. Esto aporta un valor agregado que es innegable. Sin embargo, queda aún por ver en qué medida estos recursos inciden mayormente en el desarrollo de habilidades, aptitudes, valores y hábitos, por ejemplo.

Los multimedia estimulan la capacidad para resolver problemas y las habilidades intelectuales superiores de: análisis, síntesis y de toma de decisiones. Sin embargo, falta desarrollar el pensamiento crítico, el pensamiento creativo en las presentaciones.

Las experiencias sobre la evaluación de medios aún son muy limitadas y esporádicas, no habiendo continuidad en el proceso. Hacer un seguimiento para determinar la profundidad del procesamiento y el tipo de conocimiento adquirido requiere un trabajo inmenso, que actualmente no es suficientemente valorado por la comunidad académica.

Claramente es necesario incrementar la investigación con respecto al tipo de medio elegido, al estilo cognitivo, a la estrategia de aprendizaje de los estudiantes y a la combinación de los diversos factores recurrentes.

Con este propósito a través de un Proyecto FDI-CINDA y 10 universidades chilenas –1999–, se elaboró un catastro de proyectos de innovación y uso de recursos tecnológicos en la docencia universitaria (Letelier y otros). Se seleccionaron: a) proyectos orientados al desarrollo de nuevas metodologías para la enseñanza universitaria y que contribuyen a lograr una mayor efectividad en el aprendizaje (últimos 3 años); y b) proyectos con estructura definida que emplean recursos tecnológicos avanzados (proyectos de creación de *software*, *CD Room*, Teleconferencia, etc.). Se clasificaron 160 proyectos centrados en: elaboración de *software*, programas computacionales, multimedia, uso de internet, diseño y elaboración de videos o materiales audiovisuales. De los resultados de este estudio se constata:

- . • La existencia de una relativa ausencia de orientaciones teóricas sólidas.
- . • Inicio de procesos de evaluación de las innovaciones docentes.
- . • Que los recursos tecnológicos aportan sin duda, expresiones que los medios tradicionales no tienen: animaciones, simulaciones, numéricas, combinan imagen/texto/sonido, entregan información sin límites de espacio, entregan un manejo tridimensional del espacio, forman una actitud activa, facilitan la interactividad, la comunicación, la cooperación.
- . • Existe una toma de conciencia creciente, sobre la necesidad de evaluar las experiencias de aplicación de tecnologías y determinar su impacto.

CONSIDERACIONES FINALES

Es innegable que la docencia universitaria debe asumir las demandas y desafíos que se le plantean en este nuevo escenario, donde la valoración de su función es una tarea prioritaria.

El profesorado se comprometerá con la docencia y la realizará con calidad, cuando la perciba y la valore con sentido de proyecto formativo, como un reto de investigación, creación y reflexión crítica a sus propias prácticas y al momento de integrar la autoevaluación, como herramienta básica para mejorar y conducir procesos innovadores.

La función docente debe ser entendida como un proceso que genera aprendizaje, desde la perspectiva de compartir el conocimiento y que debe centrarse en provocar la reconstrucción de la cultura intuitiva y experiencial de cada estudiante, que supone conocerla, respetarla y estimular su utilización y su contraste, para que ante la evidencia de sus lagunas, el estudiante se incentive, no a rechazarla, sino a reconstruirla críticamente. Esta orientación o facilitación de la construcción de conocimientos incluye otorgar mayor libertad de expresión a los estudiantes, mayor posibilidades de interactividad entre los estudiantes entre sí y entre estos y el profesor. Implica además, ofrecer preguntas creativas, situaciones desafiantes y provocadoras del pensamiento, incentivarlos a reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento e implementar variados procedimientos

evaluativos. No puede quedar fuera, la preocupación por el desarrollo emocional de los estudiantes.

En este nuevo modelo de docencia será preciso capacitar a los profesores a partir de su propia práctica, sustentada en la capacidad de reflexión e indagación acerca de su función, de sus propias experiencias, en diálogo permanente con colegas, afianzando los procesos docentes y mejorando de manera continua la acción educativa, innovando el propio currículo e investigando sobre sus procesos y componentes. La investigación en pedagogía universitaria deberá ser apoyada desde la institución y reconocida en la carga académica de los docentes.

Los profesores podrán aprender nuevos modos de trabajar, si disponen de los recursos y condiciones para ello, si entienden la pedagogía como un instrumento de resolución de problemas y pueden combinar las estrategias formativas con el trabajo colaborativo, como herramienta de enriquecimiento profesional.

Las universidades deberán promover políticas y estrategias que permitan potenciar una cultura orientada hacia el cambio, dentro de la organización, creando o fortaleciendo organismos que movilicen las iniciativas internas, articulen proyectos a mediano y largo plazo, apoyen la capacitación, las acciones innovadoras, vía proyectos y la investigación en pedagogía universitaria. La experiencia generada en universidades nacionales y extranjeras de contar con programas de apoyo a proyectos de innovación docente, ha tenido gran impacto en el mejoramiento de la docencia y el logro de aprendizajes que mejoran la comprensión, la transferencia y el análisis crítico de la información. Junto a los programas de apoyo a proyectos, los talleres de capacitación en pedagogía universitaria, que se ofrecen permanentemente, pretenden dar respuestas a las necesidades e intereses formativos de los participantes, posibilitan el intercambiar experiencias y vivenciar estrategias innovadoras que pueden ser aplicadas en su propia práctica. Los Talleres en que participan docentes de distintas disciplinas se conciben como espacios de trabajo donde se facilita el aprendizaje a través de la reflexión, la práctica y la discusión colectiva, espacio que también se ofrece a profesores de la misma área, preocupados por desarrollar propuestas de mejoramiento de la enseñanza de sus respectivas asignaturas.

Es urgente la revisión crítica de los perfiles profesionales, el enfoque de las carreras, programas y planes de estudio, en una concepción curricular más abierta, flexible e integrada. El potencial que poseen las NTIC's, requiere de su inserción como apoyo al proceso docente, destacando el impacto que están teniendo y que van a tener como potencial para incrementar el procesamiento y utilización de la información, incentivando la autonomía del aprendizaje.

No podemos dejar fuera de lo señalado la preocupación por contar con ambientes de aprendizaje acogedores, estimulantes y creativos. El profesor es el mediador entre el estudiante y su mundo, le ayuda a estructurar sus percepciones en síntesis significativas. Los jóvenes están abiertos a todas las posibilidades, a todos los desarrollo y a todas las sorpresas. Por tanto, las actividades en el aula tienen que moverse sobre la línea de innovar y deben inspirarse en la creatividad.

Como reflexión final, deseo reiterar que la docencia innovadora y de calidad, se concreta cuando los docentes tienen vocación para enseñar, se sienten atraídos por esta función y asumen permanentemente, el desafío de su desarrollo profesional, su crecimiento personal y se comprometen con el proyecto formativo institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRERIZO, D. (1999) *Diseño, desarrollo e innovación curricular: teoría y práctica*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá. España
- CINDA (1998) *Gestión de la Docencia e Internalización en Universidades Chilenas*. Alfabetas Artes Gráficas, Santiago, Chile.
- CINDA (2000) *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicaciones para la docencia universitaria*. Alfabetas Artes Gráficas, Santiago, Chile.
- CINDA (2001) *“Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior”*. Alfabetas Artes Gráficas, Santiago, Chile.
- DAS J., KAR B.
- PARRILA R. (1998) *Planificación Cognitiva*. Bases psicológicas de la conducta inteligente. BARCELONA, Ediciones Paidós Ibérica. S.A., Barcelona
- Torre, S. (2001) *“Creatividad en la educación y la cultura. Creatividad, valor educativo y bien*

social”, en Revista Creatividad y Sociedad N° 0, Barcelona. GARDNER, H. (1995) “*Inteligencias Múltiples*”. Editorial Paidós, I. Barcelona GOLEMAN, D., (1996) “*La inteligencia emocional*”. Editorial Verpal, S.A. Bue

nos Aires. GREENSPAN S. (1997) *El crecimiento de la mente y*

los ambiguos orígenes de la inteligencia.

EDICIONES PAIDOS IBÉRICA S.A., Barcelona.

LETELIER, M. (2002) “*Comunicaciones*”. CICES (www.usach.cl/cices), Santiago.

MARINA, J. (1993) “*Teoría de la Inteligencia Creadora*”. Edit. Anagrama S.A.,

Barcelona. MARTÍNEZ, F. (1995): *La nueva filosofía de la mente.* Edit. Gedisa, Madrid. MATURANA

H. (1991) *El sentido de lo humano.* Edic. Pedagógicas, Santiago MEDINA, A., GENTO, S. (1996)

Organización pedagógica del nuevo centro edu

cativo. Edic. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. MOLINA S., FANGOS M.

(1995): *Educación Cognitiva.* Mira Editores, Zaragoza NICKERSON R., PERKINS, SMITH E. (1990):

Enseñar a pensar. Paidós Ibérica

S.A., Barcelona. PÉREZ A., Pérez J., López, R (1998): *La cultura*

escolar en la sociedad neoliberal. Edic. Morata, Madrid. PERALTA M^a D.,

MURICIO, P (2001) *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos*

y evaluación. Edic. Marcea S.A., Madrid. POZO J. (1996): *Teorías*

cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata, IV Edición,

Madrid. ROMÁN M, DIEZ M. (1998): *Aprendizaje y currículum.* Ediciones FIDE, Santiago SOLAR R.,

M. I. (1999): *Creatividad en Educación.* Universidad de Concepción,

Concepción, Chile. SOLAR, M. I. (1999) “*El desarrollo del*

pensamiento creativo en el aula e institución educativa” en revista

PAIDEIA N° 27. Edit. U. de Concepción, Concepción, Chile.

SOLAR, M.I., SEGURE, J. T. (1997) “*Estrategias docentes: su efecto en la creatividad de los alumnos*”, en

Revista PAIDEIA N° 27. Edit. U. de Concepción, Concepción, Chile.

ZURITA, R. (1999) Tradición y cambio: inserción de integración de las TIC, en la formación profesional. En

Nuevos Recursos Docentes y sus implicancias para la Educación Superior, CINDA, 1999, Santiago.

NUEVOS REQUERIMIENTOS DE GESTIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA E INDICADORES DE CALIDAD

ÁLVARO ROJAS MARÍN*

1. INTRODUCCIÓN

El concepto tradicional universal de la Educación Superior está sometido a fuertes tensiones y cambios.

Revolución Tecnológica, Globalización, Integración Física y Comercial, Nuevas Demandas del Mercado y Masificación del Acceso son las palabras claves que inducen este proceso de cambio.

Las universidades en su conjunto y las más dinámicas y emergentes están realizando importantes movimientos, con carácter de migración conceptual, en lo que a sus funciones respecta.

Han surgido en el último tiempo nuevos referentes universitarios y de la educación superior con propuestas atractivas para los gobiernos, las empresas y los futuros profesionales.

Los nuevos referentes han planteado cambios a nivel de paradigma, con implicancias que abarcan una gama de acciones mucho más amplia que la función docente universitaria.

El modelo de universidad republicana, gestada en el siglo XIX, pero cuyos rasgos externos apreciamos con toda claridad durante la segunda mitad del siglo XX, parece agotarse y en la actual dinámica de la educación superior y sus múltiples imbricaciones, corre serio peligro de perecer.

Algunos componentes del cambio en nuestro país dicen relación con:

- . • Masificación de la matrícula en el nivel terciario (crecimiento del 8% anual en la última década.
- . • Búsqueda de nuevos sistemas de selección y acceso a la universidad.
- . • Desarrollo de bachilleratos y ciclos básicos.

* Rector Universidad de Talca, Chile.

- . • Generalización de la formación profesional con especialización a nivel de máster
- . • Nuevas tecnologías educativas
- . • Disminución de los tiempos de estudio

Uno de los rasgos más característicos de los nuevos modelos emergentes dice relación con el reposicionamiento de la enseñanza como función académica, desplazada por décadas por la investigación, la asistencia técnica y la extensión.

Shulman estima que *“a medida que la preocupación académica por la enseñanza y el aprendizaje se muevan hacia un lugar más central en el trabajo de los académicos, se seguirán o implicarán una cantidad importante de cambios”*.

2. LA GESTIÓN ESTRATÉGICA DE LA DOCENCIA REQUIERE:

- . • Reconocer las nuevas demandas y necesidades de la sociedad.
- . • Definiciones claras de la importancia de la docencia.
- . • Gestión orientada a la innovación y calidad en la docencia (incentivar la creatividad

y proactividad).

- . • Recursos.
 - .a. Utilización de recursos humanos, tecnológicos y económicos.
 - .b. Focalización de esfuerzos que hagan la gestión estratégica de la actividad docente una actividad oportuna.
- . • Plan de acción.
 - .a. La gestión estratégica requiere de definiciones de parámetros de aplicación en los aspectos docentes
 - .b. Requiere de procedimientos que aseguren el avance de las acciones institucionales en este ámbito.
 - .c. Los procedimientos deben estar conforme a las aspiraciones corporativas.
- . • Indicadores de gestión de docencia.
 - a. Se hace necesaria la creación de indicadores efectivos que aporten información relevante, confiable y oportuna para gestionar el tema docente.

3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS INDICADORES DE GESTIÓN DOCENTE

- . • En el ámbito universitario, la gestión estratégica docente requiere:
 - .a. Liderazgo; visión, con la capacidad de producir cambios y generación de confianza.
 - .b. Consenso.
 - .c. Motivación.
 - .d. Estímulo a la innovación estratégica.
- . • La gestión de la calidad docente pretende satisfacer las expectativas de los alumnos y de la propia institución.
- . • Los datos permiten mejorar procesos, analizar tendencias, innovar y planificar el futuro.
- . • Los indicadores tienen el propósito de servir de instrumento de regulación, pero también como herramienta de rendición de cuentas, evaluación con pares y medición de la gestión interna de la docencia
- . • Un indicador se entiende como un elemento constitutivo de una característica observable, a partir de la cual se realiza una medición cualitativa o cuantitativa.
 - . • Los indicadores deben referirse a rasgos estables de la institución
 - .a. Deben ser claros y sintéticos.
 - .b. Suministrar información relevante y fácilmente comprensible.
 - .c. Contar con aceptación y credibilidad.
 - .d. Ser viables de obtener.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

- . • El sistema de indicadores debe disponer de magnitudes objetivas, que permitan medir el desempeño desde los resultados obtenidos y de los recursos utilizados
- . • Se debe recolectar información de manera sistemática y confiable, cuya naturaleza y fuente se determina de acuerdo a la finalidad del proceso y características de lo que se está evaluando.
- . • Los indicadores deben ser comparados con un referente o estándar, el cual define el desarrollo deseable que se debe tener y hacia el cual hay que aproximarse.
- . • Los indicadores deben tener capacidad de monitoreo.
- . • La selección de los indicadores deberá reflejar un adecuado equilibrio entre la pertinencia de la información requerida y la capacidad para transmitir información clara a sus usuarios.

5. RESUMEN

• El mejoramiento de la gestión universitaria de la docencia se convierte hoy día en un tema de sustentabilidad institucional.

- Para ello se hace necesario:
 - a. Saber qué es lo que se quiere medir (Misión - Plan de Acción).
 - b. Determinar la información necesaria a utilizar.
 - c. Seleccionar los indicadores más adecuados.
 - d. Definir los estándares de medición que se deben considerar.
 - e. Diseñar un procedimiento de recolección de datos.
 - f. Obtener dichos datos.
 - g. Realizar una comparación de los resultados.

1. 6. EJEMPLOS DE INDICADORES

2. 6.1 UN INDICADOR QUE RESULTA RELEVANTE ES EL QUE REFLEJA LA RELACIÓN DE LAS HORAS DIRECTAS DE DEDICACIÓN DOCENTE.

TASA DE DISTRIBUCIÓN DE LA DEDICACIÓN DOCENTE			
	1999	2000	2001
Facultad de Ciencias Empresariales	14,7%	12,5%	16,1%
Facultad de Ciencias Forestales	10,2%	11,9%	12,8%
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	17,3%	23,7%	17,6%
Facultad de Ciencias de la Salud	52,3%	33,6%	52,7%
Facultad de Ciencias Agrarias	9,0%	9,3%	10,2%
Facultad de Ciencias de la Ingeniería	15,9%	14,0%	14,8%
Instituto de Estudios Humanísticos "Abate Molina"	20,2%	20,2%	18,0%
Instituto de Biología Vegetal y Biotecnología	9,6%	14,1%	21,5%
Instituto de Investigación y Desarrollo	-	-	16,8%
Instituto de Química y Recursos Naturales	11,1%	16,7%	14,3%
Instituto de Matemática y Física	22,4%	23,3%	23,1%
Promedio Universidad	18,3%	17,9%	21,8%

Fuente: Dirección de Acreditación.

6.2 LA SIGUIENTE TABLA MUESTRA UN PROMEDIO EN LA EVALUACIÓN DOCENTE REALIZADA POR LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE TALCA, EN RANGO DE PUNTAJE QUE VA DESDE CERO HASTA CUATRO PUNTOS.

PROMEDIO DE EVALUACIÓN DOCENTE

1998199920002001

Facultad de Ciencias Empresariales Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Facultad de Ciencias de la Ingeniería
 Facultad de Ciencias de la Salud Facultad de Ciencias Forestales Facultad de Ciencias Agrarias Instituto de Matemática y
 Física Instituto de Química y Recursos Naturales Instituto de Biología Vegetal y Biotecnología Instituto de Estudios
 Humanísticos "Abate Molina" 3,067 3,129 2,885 3,168 3,065 3,007 3,074 2,924 3,044 3,109 3,032 3,071 3,118 3,300
 3,180 3,210 3,019 2,997 3,012 3,332 3,229 3,256 3,075 3,191 3,140 3,132 3,069 2,903 3,063 3,131 3,116 3,076 3,163
 2,820 3,213 3,091 3,241 3,101 3,130 3,209

Fuente: Dirección de Acreditación.

6.3 ESTE CUADRO MUESTRA LOS AVANCES EN LA DOCENCIA VÍA WEB, PARA CURSOS DICTADOS ON LINE
DATOS RELEVANTES SOBRE LA PLATAFORMA EDUCANDUS (WEBCT)

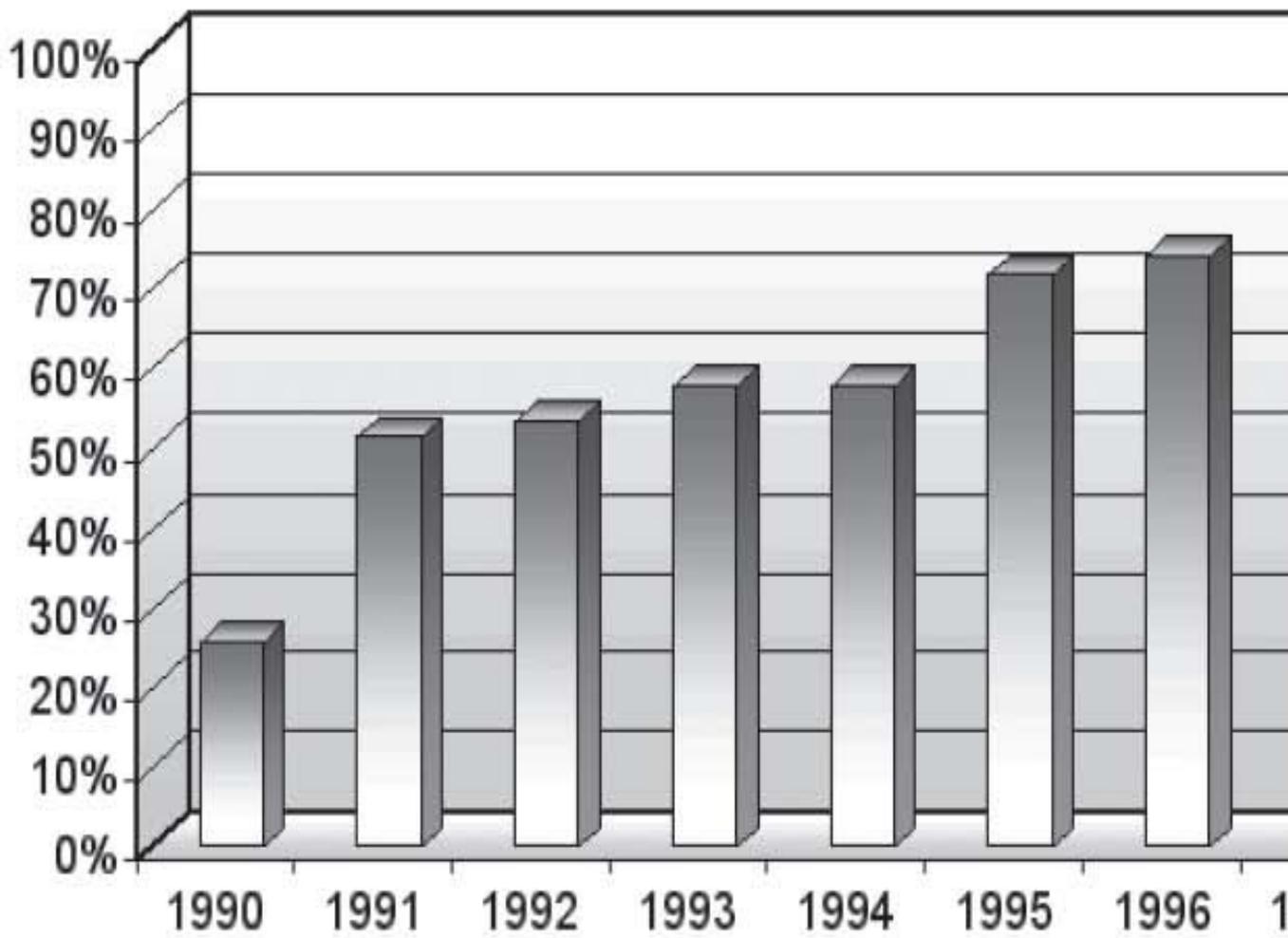
Estadísticas de Cursos

Item	Año 2000	Primer	Segundo	Primer	Segundo
		Semestre (julio) 2001	Semestre (diciembre) 2001	Semestre (julio) 2002	Semestre (diciembre) 2002
Nº de Docentes diseñadores	3	22	89	96	114
Nº de Cuentas de alumnos	30	400	1087	2151	4548
Nº de Asignaturas en Diseño	2	13	101	95	105
Nº de Asignaturas en Implementación	1	13	24	58	83
Nº Total de Asignaturas	3	26	125	153	188
Estadísticas de Capacitación					
Nº de Docentes asistentes a las Capacitaciones de Uso de la Plataforma	3	14	16	29	8
Nº de Docentes asistentes a Jornadas sobre Diseño Instruccional	-	18	-	22	-
Nº de Ayudantes asistentes a las Capacitaciones de Uso de la Plataforma	-	-	-	-	19

6.4 FINALMENTE, SE MUESTRA A CONTINUACIÓN LA TASA DE ACADÉMICOS CON ESTUDIOS DE POSTGRADO.

TASA DE ACADÉMICOS CON ESTUDIOS DE POSTGRADO

1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
25.6%	51.2%	57.3%	57.8%	57.7%	71.6%	74.1%	76.1%



GESTIÓN ACADÉMICA: REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA

NICOLÁS VELASCO F.*

“Para emprender un viaje, lo más importante es conocer su destino” (conversaciones con Peter Fraile, 1999).

En este artículo pretendo compartir algunos conceptos básicos, que creo necesarios para lograr una adecuada gestión académica. Lo anterior es fruto de un aprendizaje desestructurado acerca del tema, cuya metodología básica ha sido el ensayo-error, el estudio ávido de documentos o libros que reflejen la experiencia de otros y la observación, análisis y aprendizaje acerca de las experiencias vividas en la práctica. Para esto último, he hecho un uso no tradicional de mi entrenamiento como médico internista. Debo agregar a todo lo anterior la asistencia a múltiples seminarios, reuniones, dinámicas y retiros de las que he obtenido motivación y estímulo para persistir, algunos conocimientos nuevos y, por sobre todo, una red de apoyo de personas que hacen lo mismo que yo.

1. GESTIÓN ESTRATÉGICA

La sentencia que encabeza este documento refleja el sentido que debe tener la gestión universitaria. Es claro que tener una idea certera del para qué hacemos lo que hacemos en la universidad, da sentido a dichas acciones y estimula su ejecución. Una buena manera de lograr ese sentido en el accionar es a través de una planificación estratégica.

Contar con una misión clara, una visión compartida por la comunidad universitaria y un plan de acción coherente con ambas, son elementos cruciales para dar sentido a las actividades, orientar las acciones de toda la

* Vicerrector Académico, Pontificia Universidad Católica de Chile.

comunidad, asignar prioridades con mayor facilidad y, en definitiva, poner orden en la casa. Las condiciones básicas para tener éxito en la gestión estratégica de una universidad son las siguientes:

- a) El plan debe ser construido por toda la comunidad universitaria. El líder de la universidad debe entender que todos los componentes del plan de desarrollo deben ser producidos con la intervención activa de toda la comunidad o corre el riesgo de que dicho plan se transforme en letra muerta. Cada universidad, según los códigos de su propia cultura, deberá elaborar los mecanismos necesarios para la participación de la comunidad.
- b) No se puede hacer un plan de desarrollo eficiente a plazo breve. En la universidad las cosas no se logran al ritmo de una empresa privada. Por lo menos así sucede en las instituciones que cuentan con una comunidad académica importante y con excelencia académica. Lo anterior no

es un elogio a la lentitud, sino un reconocimiento a la importancia de las sinergias positivas que se producen cuando un proyecto es discutido y perfeccionado en el seno de una comunidad como la descrita previamente. Por lo tanto, lo ideal es encontrar mecanismos y líderes capaces de articular participación efectiva con eficiencia. Junto a las características de gestión mencionadas, es propio de nuestra cultura ser rigurosos en la evaluación de lo que hacemos, para ir logrando un perfeccionamiento continuo de las actividades. Lo mencionado, más la necesaria concatenación de actividades para lograr ciertos objetivos, hace necesario plantear planes estratégicos a plazo largo, en general mayor a cuatro años. Lo mencionado se relaciona, necesariamente, a reglamentos y estatutos propios de cada institución los que incluyen, entre otras cosas, los períodos de duración de las autoridades universitarias. a) El plan debe ser liderado con habilidad y firmeza. Cuando las unida

des académicas concuerdan un plan de acción común consideran, en muchas oportunidades, que las acciones de dicho plan no los afecta a ellos. Distinto es entonces aprobar la reforma en un consejo que ponerla en práctica. Este es el momento en el cual se requieren líderes hábiles y convincentes, que sean capaces de ir encontrando los caminos que permitan aplicar el plan a base de seducción y sin imposiciones autoritarias, ya que estas últimas solo garantizan éxitos de corto plazo.

b) El plan debe ser difundido. Profusamente, una y otra vez. En forma escrita, por la web y, por sobre todo, oralmente. Es curioso constatar que nuestra cultura universitaria y de algún modo toda nuestra “cultura nacional” es oral. Esto significa explicar una y otra vez, con paciencia y caridad, el mismo plan a diferentes grupos de la comunidad académica, hasta que la mayoría de ellos se sienta informado y pueda haber emitido alguna opinión o hecho un aporte; “en vivo y en directo”. Junto a lo previo, el establecer canales para una adecuada comunicación al interior de la universidad o de dicha universidad con su entorno, es línea estratégica esencial a considerar en todo plan de desarrollo y en las acciones que este genera. c) El plan debe ser sencillo en su presentación y, por lo tanto fácil de leer y entender. Deben considerarse anexos con mayor cantidad de antecedentes y de material de estudio para aquellos (pocos) que quieran indagar en mayor profundidad en algún aspecto del plan. d) Debe, en fin, ser bien articulado y coherente con las grandes tradiciones de la propia universidad.

1.1 A MODO DE EJEMPLO: EL PLAN DE DESARROLLO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE Y LA FORMACIÓN GENERAL.

Tanto las nuevas tendencias en educación superior como el Magisterio de la Iglesia, coinciden en varias de las características que debe tener un programa universitario de pregrado, de cara al tercer milenio. Entre dichas características se destaca la necesidad de que dichos programas sean “integrales” o “integradores”. Lo anterior significa entregar a los estudiantes oportunidades de una formación mayor en las materias profesionales o disciplinarias de su preferencia, más un ciclo complementario de cursos, en general de carácter electivo y destinados a ampliar el ámbito de experiencias y conocimientos del futuro profesional.

Se supone que un programa con las características antes mencionadas provee de una visión amplia del mundo, favorece el desarrollo de actitudes positivas como la tolerancia y el respeto, facilita el trabajo en equipo mediante las actitudes previas, permite una mejor inserción laboral dado todo lo mencionado y la mayor polifuncionalidad de un profesional así formado y, por último, favorece una mejor articulación de los estudios, dado la existencia de objetivos educacionales comunes. Junto a lo programático, se ha insistido en la necesidad de modificar métodos docentes de manera de proveer habilidades de aprendizaje autónomo, ya que este es el modo más eficiente para aprender a aprender, capacidad imprescindible dado la obsolescencia del conocimiento. Además, se ha considerado certificar y promover habilidades de redacción y comprensión en el propio idioma y destrezas en el uso del inglés, lengua franca a nivel mundial.

En el año 2000, nuestra universidad aprobó su Plan de Desarrollo 2000-2005 el que incluye los objetivos generales para nuestros programas de pregrado: “*Formar personas cultas, competentes, emprendedoras y solidarias, animadas por los valores cristianos y los deseos de servir a la sociedad*”. Junto a lo anterior, el mencionado plan de desarrollo enfatiza la necesidad de incorporar, con mayor intensidad, métodos de aprendizaje autónomo.

Fruto de lo anterior es el programa de formación general establecido para todas las carreras de nuestra universidad, en diciembre de 2001. Dicho programa consiste en asegurar que en cada carrera existan como mínimo seis ramos básicos (“disciplinas fundantes”), en a lo menos tres disciplinas distintas. Junto a lo anterior se estableció un paquete de ocho ramos electivos, pertenecientes al currículo de otras carreras, en disciplinas diferentes de las del propio plan de estudios. De estos ocho ramos, dos deben ser tomados en área de teología, antropología o ética. El resto de este conjunto es de libre elección por parte del alumno.

Todo lo anterior ha significado una intervención profunda en cada carrera, sin prolongar su duración, al incorporar los cursos electivos que ocupar entre el 12 (caso Medicina, duración 7 años) y 20% (Educación Básica) del plan de estudio de dichas carreras. Previamente esta proporción era de 4-5.5%.

La suma de los seis ramos básicos más los ocho electivos de formación general corresponde a un año medio de estudios, lo que permite, al agregar otros seis cursos propios de la carrera, entregar el grado de bachiller. A este último conjunto se le denomina “concentración disciplinaria”.

Resulta evidente que los espacios de electivos y el grado de bachiller facilitarán la articulación de estudios.

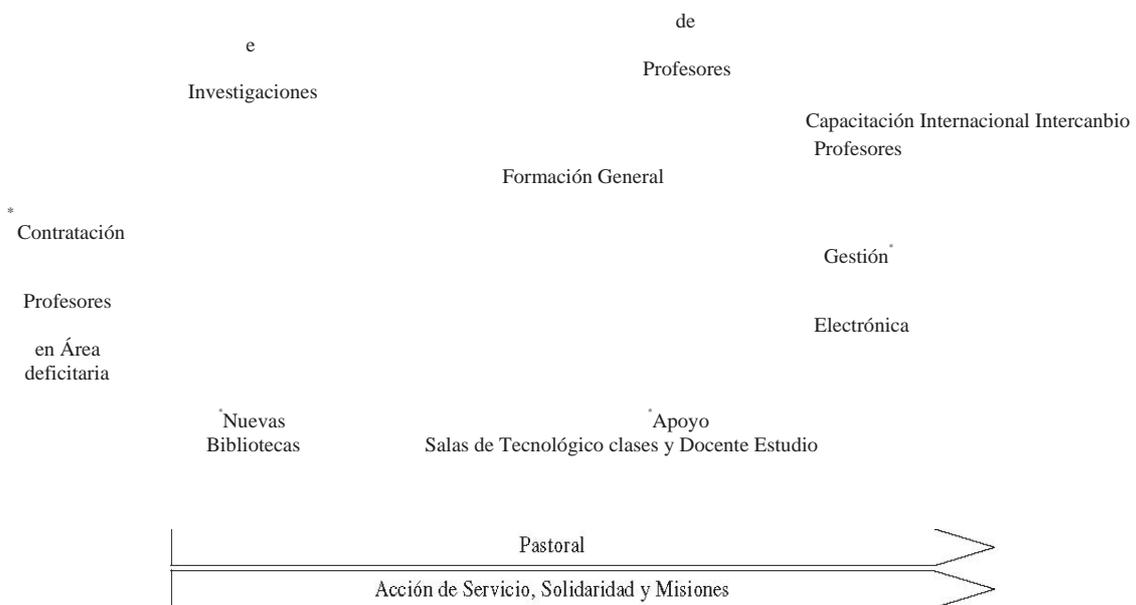
Junto a los cambios curriculares, se han definido requisitos obligatorios de lectura en Inglés y de redacción en Castellano, los que deberán aprobarse previo al egreso de la licenciatura. Dichos requisitos se acompañan de actividades remediales específicas para cada caso.

1.2 LA FORMACIÓN GENERAL COMO ARTICULADORA DEL DESARROLLO

Hacia fines de 2002 todas las carreras, menos una, habían incorporado las modificaciones curriculares indicadas previamente. Esto no significa haber obtenido éxito. Tal como se observa en la Figura 1, la modificación curricular es solo una parte del proceso de reforma. Junto a ella es necesario modificar varios otros aspectos del quehacer universitario, a fin de proveer las condiciones necesarias para establecer una verdadera paideia. Para lograr los objetivos generales del plan de desarrollo, es necesario contar con profesores capacitados en aspectos de docencia y seleccionados acorde el perfil que la institución desea para sus profesores. Estos dos aspectos son esenciales para generar las bases del cambio en la cultura universitaria. La incorporación de una importante flexibilidad al currículo, fruto del nuevo proyecto educativo, obliga a efectuar varias maniobras administrativas, para así garantizar que los alumnos tomen cursos que desean y que los puedan cursar sin dificultades generadas por falta de salas de clase o tope horario. Las salas de clases son recurso finito. En la medida que se incrementa la movilidad interna de alumnos, es necesario contar con más de estas salas o bien administrarlas con eficiencia.

Para evitar las incompatibilidades horarias, es imprescindible estandarizar los horarios de clases y respetarlos, para así permitir la movilidad de los estudiantes.

Cambio Cultural



* Financiado por Mecesus Figura 1: La formación general obliga a la articulación de la gestión académica.

En nuestra universidad se dio prioridad al desarrollo de sistemas computacionales integrados para la planificación de cursos, la inscripción de dichos cursos por parte del estudiante y la asignación de salas de clases. Este sistema integrado permite velocidad y certeza en la gestión de cursos, facilita la obtención de lo que el alumno desea y evita construir salas de clases. Junto a lo anterior, se está desarrollando un sistema seguro para calificación de alumnos vía web.

A pesar de lo previo, se han necesitado algunas salas de clases nuevas y, especialmente, nuevas salas de estudio. En la medida del incremento de la movilidad estudiantil, es de suponer que los alumnos permanecerán más tiempo en la universidad. Por otra parte, si impulsamos efectivamente una docencia que promueva la autonomía del aprendizaje, ello hace necesario proporcionar mayores facilidades para estudiar, solo o en grupo, y para acceder a la web. Por último, todo lo anterior redundará en una mayor convivencia entre los estudiantes, de una o varias facultades, lo que facilita el desarrollo de actitudes positivas como el respeto, la tolerancia y sirve de base para el desarrollo de la interdisciplina.

Por otra parte, el desarrollo de un sistema bibliotecario distribuido, accesible, bien dotado con amplias áreas de consulta en línea y de estudio, es fundamento indispensable para un proyecto educativo como el que impulsamos.

La apertura de electivo presiona por cursos en determinadas áreas, las que deben ser apoyadas reforzando su planta académica. Lo anterior actúa también como estímulo para aquellos menos demandados, quienes aguzan su ingenio para desarrollar cursos que atraigan a los estudiantes. Todo este movimiento, provoca un incremento temporal en los costos ligados a docencia. Se espera que luego de la estabilización del sistema (4 o 5 años), los costos de docencia vuelvan a los niveles originales, ya que el número de alumnos-curso total de la universidad no variará significativamente.

El intercambio internacional se considera una herramienta para la formación integral. El viajar solo, administrando recursos escasos, en país extranjero, con cultura y a veces idioma diferente es, por sí mismo, una experiencia formativa. A eso se agrega una vivencia universitaria en sitio ajeno a la propia cultura, logrando experiencias que pueden significar un alto desafío intelectual o, al menos, la posibilidad de convivir con estudiantes, profesores y costumbres ajenas. Lo anterior amplía horizontes, es una experiencia cultural significativa y desarrolla el respeto por la diversidad.

El desarrollo de la investigación y la interdisciplina son estímulos para lograr una formación integral. Se ha dicho que la docencia y la investigación son actividades que compiten entre sí y que un investigador no es necesariamente el mejor docente. Ambas cosas pueden ser ciertas, sin embargo no son inherentes a las actividades en sí, sino más bien a la manera en que las persona armonizan su quehacer. Por el contrario, una actividad de investigación cobra toda su dimensión universitaria cuando colabora a crear escuela. Un docente investigador tiene mayores argumentos y vivencias para señalar el sentido de lo que enseña y nutre de contenido propio a su docencia. Por lo tanto, no debe culparse a la investigación por la desidia docente de unos pocos.

La interdisciplina es la concurrencia de diferentes disciplinas al estudio, la investigación y/o la solución de un tema relevante. Si se analiza con detención, todos los grandes problemas de la humanidad (salud, educación, pobreza, adicciones y otros), son de base interdisciplinaria y es probable que la carencia de soluciones globales y efectivas a dichos problemas, se deba en parte a nuestro análisis monodisciplinario y tubular de ellos. Para que los alumnos adquieran "actitud" de interdisciplina, deben exponerse a experiencias de este tipo, lo que constituye un acicate al desarrollo de centros y programas interdisciplinarios por parte de la universidad.

Como se puede apreciar, para que un programa de formación integral tenga éxito, el desarrollo de un modelo curricular determinado es solo un aspecto de la multiplicidad de acciones paralelas que se deben impulsar. A toda este conjunto de actividades paraprogramáticas se le denomina currículo implícito. Es a través de este último que se logra generar el humus necesario para el desarrollo de una real paideia. Por otro lado, poner en marcha un programa formativo integrador, es acicate para el desarrollo del mencionado currículo implícito.

2. SEGUNDO FOCO: LOS PROFESORES

El concepto “Universitas” alude a una comunidad de profesores y alumnos en búsqueda de la verdad. Dentro de dicha comunidad, los profesores son la componente permanente y, por lo tanto, constituyen el elemento diferenciador principal para una universidad.

Ser profesor universitario es una segunda profesión. Más allá del grado o profesión que se posea, para ser un profesor universitario efectivo se requiere un conjunto de habilidades y destrezas complementarias. Entre dichas habilidades se necesita principalmente capacidad docente y de relación con los pares. Lo anterior es independiente del grado obtenido y de la brillantez de los antecedentes en el campo de la investigación. El ser doctor no garantiza habilidad docente o capacidad para relacionarse, por lo que algunas de estas capacidades básicas deben ser evaluadas en el proceso de selección y otras desarrolladas, en forma estructurada, al interior de la universidad. No hacerlo, es dejar parte importante de la vida académica al azar.

Las universidades son comunidades que aprenden y enseñan. Los académicos, cuando ingresan a la universidad, se integran a grupos que le son extraños, con códigos culturales propios. La integración a dichas comunidades, fuera de ser difícil, se basa en una metodología de ensayo-error que muchas veces tiene características darwinianas. Es imprescindible entonces que se generen programas de acogida o inserción, para favorecer el ingreso e incorporación de los profesores.

A la desorientación de inicio, muchas veces se asocia la presencia de líderes poco asertivos (en rigor, un líder es asertivo. Se usa entonces el término “líderes” como concepto taxonómico). No saca nada un profesor con insertarse adecuadamente en su unidad académica, si no tiene guía permanente a través de la compleja maraña de la vida académica. En nuestras latinas universidades tiende a gestionarse por resultados (cuando se hace) y se olvidan los procesos. Una de las actividades esenciales de las universidades del primer mundo es la gestión de procesos. En dichas instituciones, el jefe de departamento es principalmente un guía y lo que se denomina “pastoreo” académico constituye su más importante labor. Esta labor consiste en seleccionar académicos y guiar y corregir su trayectoria dentro de la institución. Esto requiere voluntad, método y valentía para enfrentar, “cara a cara”, a cada profesor, y así enmendar posibles desviaciones con respecto a la ruta propia de la academia.

En muchas instituciones se prefiere gestionar por resultados, al final de un proceso. Para esto se usan indicadores y esto no está mal, Sin embargo, el uso aislado de indicadores, sin una gestión adecuada de procesos es una gestión académica trunca, en la que se pierde un valioso tiempo, el que se pudo usar en “pastorear”, y así evitar el desarrollo de los malos indicadores presentes. Debe estimarse entonces que el fracaso de un académico es al mismo tiempo problema del profesor y de su guía. Por último, para que esta labor de coordinación, orientación y rendición de cuentas sea coherente, se requiere contar con políticas y objetivos institucionales claros.

Junto a la guía, deben establecerse programas permanentes de capacitación docente. La estructura, los contenidos y las maneras para hacer atractivo el programa varían mucho. Sin embargo, debiera ser obligatorio para todos los profesores, o bien para aquellos con menores capacidades didácticas o para los que no tengan formación docente previa.

Los contenidos de un programa de capacitación docente, además de lo característico de estos (metodología, evaluación, audiovisuales), debe poner énfasis en los alumnos: quiénes son y cómo aprenden. La metodología más apropiada es una activa (resolución de casos, talleres), de orientación práctica y, en lo posible, dictado por y/o con la participación de profesores senior de la misma disciplina del “profesor-alumno”.

Por último, lo menciono al último no por poco importante, sino porque es obvio, el gestor académico debe preocuparse de las remuneraciones de los profesores. Dichas remuneraciones deben ser justas, es decir, acordes las calidades personales, similares a las de sus pares, suficientes para una vida digna y con un costo-oportunidad razonable (es evidente que los conceptos “vida digna” y el de “costo oportunidad razonable” son por demás resbalosos y difíciles de establecer. La sabiduría del gestor es la metodología adecuada para definir ambos conceptos) . Además de justas, la retribución económica debe ser coherente con la productividad, es decir, debe tener una base estable

y un componente variable acorde la actividad académica del profesor, estimada en cantidad y calidad.

Lo que se pretende en fin es lograr lo que el adagio popular dice: “Que donde esté tu cabeza, esté tu corazón y tu estómago”.

3. LOS INDICADORES

Tal como dijimos previamente, los indicadores son un signo que refleja el resultado final de un proceso. Por otra parte, son objetivos y permiten la comparación entre unidades e individuos, a nivel nacional e internacional. Todo lo anterior explica su popularidad para medir gestión. Sin embargo, los indicadores, aisladamente y sin referencia a estándares tienen un significado menor. Esto nos lleva a plantear uno de los problemas más importantes de la gestión por indicadores: *la cuestión de los estándares*. Dado que no existen *gold standard* la gestión por indicadores debe, obligatoriamente, mirar los del propio sistema universitario o los de instituciones de reconocido prestigio a nivel nacional o internacional. Cuando se mira al propio sistema, se tiene la ventaja de compararse con aquellos que pertenecen a la cultura propia y que, por lo tanto, sufren de las mismas penurias nuestras. Sin embargo, cuando se usa esta referencia se corre el riesgo de perpetuar la mediocridad, ya que es inevitable la tentación de usar el promedio del sistema como referencia. Si en el grupo evaluado hay varios que lo hacen mal el promedio, inevitablemente, significará mediocridad. Es poco probable que en sistemas nacionales de corte ganancial (por ejemplo de acreditación; lo que permite el acceso a varios beneficios), la autoridad use referencias internacionales de alta exigencia, pues ello dejaría sin beneficios a gran parte del sistema. Ninguna autoridad correrá los riesgos políticos que conlleva una actitud como la descrita, a pesar del estímulo para progresar que ella significa.

La solución al dilema previo es difícil. Lo común es que suceda una de dos cosas, o bien el sistema se diferencia en varios tipos de instituciones (de investigación, de docencia y categorías mixtas) o no se usan estándares y solo se certifica la información entregada en la autoevaluación, poniéndola luego a disposición de los usuarios, a fin de que ellos discriminen.

En todo caso, una administración sana, que persigue el mejoramiento continuo, exige compararse con instituciones de prestigio, a fin de obtener metas de desarrollo ambiciosas.

3.1 ALGUNOS INDICADORES FUNDAMENTALES

Entre los indicadores de mayor importancia están los siguientes:

- A) Calificación y productividad creativa del cuerpo académico. Se considera que contar con profesores con altos grados académicos o con especialización a nivel internacional, garantiza experiencia y conocimientos en la disciplina a enseñar y capacidad para desarrollarse como investigador independiente. Junto a lo anterior, si los profesores son productivos en investigación básica, en investigación aplicada y/o en la relacionada a la enseñanza de la disciplina, se presume que ello redundará en un cuerpo académico al día en sus conocimientos y con contenido vivencial, no libresco, para entregar.
- B) La deserción estudiantil. Este componente de la gestión académica es un indicador complejo. Significa varias cosas. Por un lado, desertan más aquellos alumnos con menores puntajes en las pruebas de selección a la universidad y los que ingresan a carreras como segunda o tercera opción. Obviamente lo primero puede ser condicionante de lo segundo y, mientras el ingreso a la universidad sea segmentado por carreras, siempre habrá una cifra de deserción “dura”, difícil de evitar. Por otra parte, también existe deserción entre los alumnos de altos puntajes de ingreso y que estudian la carrera que desean. Si bien es cierto que incluso en estas circunstancias puede haber problemas vocacionales, lo más frecuente es que esta última deserción refleje la gestión universitaria a nivel de programas (y su grado de exigencias), en métodos docentes, reglamentos, tutoría y la actitud de los profesores. En los EE.UU., el nivel de deserción es uno de los indicadores más importantes para calificar a una universidad (mientras más bajo es, se supone que la institución selecciona bien, da facilidades para aprender y se preocupa del proceso de aprendizaje individual). Por último, nunca se ha cuantificado cuál es la pérdida

económica que significan altas tasas de deserción. Esto cobra especial importancia en el sistema de educación superior chileno, ya que se espera que el número de alumnos de dicho sistema crezca, lo que significa ingresar a estudiantes con menores competencias académicas. Lo anterior requerirá de sistemas remediales y de apoyo para evitar una mayor deserción, pues se supone que el nivel de exigencias no disminuirá. En los actuales tiempos, cuando lo que se pretende es acortar las carreras, lo anterior puede inducir, en muchos casos, el alargue de las mismas.

- C) Pertinencia. La inmensa mayoría de los egresados universitarios pretende obtener un trabajo y desarrollar un proyecto personal de vida. La pertinencia de lo enseñado y la percepción que la sociedad tiene de los egresados de cada universidad se refleja, entre otras cosas, en los empleos y posiciones que logran y, en parte, en las remuneraciones percibidas. Contar con un observatorio de empleo a nivel nacional es una de las acciones más relevantes para promover el mejoramiento continuo del sistema universitario.
- D) Profesores de jornada completa. Una vida universitaria plena exige contactos maestro-aprendiz en forma estructurada y no estructurada. Para parte del primer tipo de contacto (tesis, consulta de problemas de clases, participación en investigaciones, etc.) y para el no estructurado se requieren profesores que dispongan de horario mayor que el necesario para dictar clases. Todo lo anterior, es cierto, inclusive para una universidad docente. Las mejores instituciones de tipo docente, cuentan con una suficiente cantidad de profesores de jornada completa para darle vida universitaria a la universidad.
- E) Opinión de los miembros de la comunidad académica. La existencia de vías de comunicación expeditas para estar permanentemente percibiendo el sentir de dicha comunidad, es una herramienta imprescindible para una gestión efectiva.
- F) Otros indicadores: 1- Relación alumnos/ Jornada completa de profesor; indicador de mayores o menores oportunidades de contacto alumno profesor y tiempo para ocio académico creativo. Es variable según el tipo de carreras que tenga la universidad. 2- Metros. De estanterías de libros, de construcción (debe especificarse cuáles están a disposición de los alumnos). 3- Infraestructura docente. Salas de clases, de estudio, laboratorios, disponibilidad de computadoras. 4- Biblioteca. Formar una biblioteca competente tarda mucho. El espacio físico, la cantidad de volúmenes, la suscripción a publicaciones periódicas y el número de visitas de alumnos y profesores son indicadores típicos de una biblioteca tradicional. Dada la evolución hacia lo electrónico, es importante conocer el portal web, el tamaño de la colección electrónica (revistas y bases de datos) y los sistemas de acceso a los servicios tales como la autorreserva y el catálogo en línea.

EPÍLOGO

Todo lo que he escrito en este artículo corresponde a mis percepciones como gestor académico en una universidad de tamaño mediano-grande. No hay, como el lector puede apreciar, referencias bibliográficas, pues he tratado de traspasar especialmente vivencias. La selección temática corresponde al autor y muestra lo que para él es esencial. Por último, para algunos lo propuesto en este artículo puede ser no aplicable y, supongo, tendrán la sabiduría de considerar de este escrito la información entregada y no el modelo de gestión propuesto.

NOVOS RECURSOS E MODALIDADES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

SONIA TERESINHA DE SOUSA PENIN*

I. UNIVERSIDADE E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

As universidades sempre tiveram como preocupação o cumprimento do que, segundo Karl Jaspers, acabou tornando sua missão eterna, concedida pelo Estado e pela sociedade, ou seja: cultivar a mais lúcida consciência de uma determinada época (apud Santos, 1966). Tal missão de reflexão desinteressada não impediu, todavia, a presença, desde o início, de faculdades profissionalizantes no seu interior, como Direito e Medicina. Mas a Faculdade de Artes Liberais, ensinando cultura geral, era propedêutica às demais e assegurava a verdadeira missão da Universidade.

No Brasil, os cursos profissionalizantes de instituições isoladas, existentes alguns desde o século XIX, se unem, na década de 30, para fundar as primeiras Universidades Brasileiras, com o mesmo espírito das universidades do século XII, na Europa. Nesse sentido, o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, enuncia como fins da Universidade: *eleva o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento humano; habilitar ao exercício das atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade*, (apud Fetizon, p. 390).

De forma semelhante, o decreto de fundação da USP, datado de 25 de janeiro de 1934, define como fins da Universidade: *promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; transmitir, pelo ensino, conhecimentos*

* Pró-Reitora de Graduação, Universidade de São Paulo, Brasil.

que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (apud Fetizon, 1986, v II, p. 389-90).

Mais recentemente, de acordo com o debate em nível nacional, buscando maior democratização do ensino superior e aumento de responsabilidade das instituições públicas e gratuitas, a USP, no cumprimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, definiu o *objetivo geral da Graduação*: *“formação de um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto-sustentável”*

Cumprir com a função social da universidade, hoje, pressupõe um profundo conhecimento e

sensibilidade das modificações e atuais características tanto da sociedade na qual cada universidade está inserida, quanto da própria contemporaneidade. A mais arguta compreensão dessa realidade local e global melhor assegurará o nível das propostas de curso para a formação profissional das novas gerações e, igualmente, a qualidade da docência universitária.

No Brasil, as mudanças de caráter sócio-cultural têm definido, entre outros aspectos, modificações na grandeza e nas especificidades do alunado. Mais alunos chegam à universidade e são muito mais heterogêneas as suas condições de existência.

Em relação aos números, passamos de 1.600 milhão de alunos matriculados no ensino superior em 1994, para 3.030 milhões em 2001, com aumento de 82,46%. Esses números acompanharam o aumento das matrículas no ensino médio: 3.500 milhões em 1991 e 7.700 milhões em 1999, cerca de 120% a mais, no período.

O maior número do alunado é proveniente do crescente e saudável processo de democratização nos níveis anteriores da escolarização, assim como do aumento diferenciado na oferta diferenciada no ensino superior, sobretudo em cursos noturnos.

Juntamente com o aumento numérico, foi ampliada a gama de diversidade da população universitária. Esses dois fenômenos trouxeram para a escola básica e para a universidade parte dos problemas existentes numa sociedade ainda muito desigual. Assim, o que é socialmente positivo torna-se uma dificuldade profissional para os docentes que necessitam melhor conhecer esses alunos e acompanhá-los na consecução dos objetivos de sua formação.

O crescimento do número e da heterogeneidade do alunado cruza de diferentes modos com as profundas modificações que ocorrem na sociedade contemporânea, interferindo nas condições de trabalho, no cotidiano das pessoas e em toda a cultura.

Tais mudanças, advindas principalmente da ciência, da tecnologia e dos meios de comunicação, têm levado muitos autores a denominar o atual momento civilizatório como era da comunicação ou do conhecimento. As informações acumulam-se e modificam-se constantemente; os conhecimentos sistematizados não estão mais reunidos unicamente nas bibliotecas e nem o acesso a eles se dá apenas nas salas de aula. O conhecimento circula em complexas redes de informação e não apenas pelos meios tradicionais de comunicação. Pensar o ensino escolar em qualquer nível é também pensar sua relação com os equipamentos e meios de comunicação, os profissionais da educação precisam estar cientes de que hoje a relação das pessoas com o conhecimento passa por muitas outras alternativas, além da escola.

Outra característica da atualidade, a rapidez com que novos conhecimentos são criados, provoca a necessidade de se rever continuamente o já sabido, reorganizando em novas bases todo o saber acumulado. A formação obtida com o diploma universitário é apenas o início de um projeto de formação profissional que continuará por toda a vida produtiva do egresso.

As características relativas à contemporaneidade e ao alunado demandam uma outra instituição escolar, um novo jeito de ensinar e de aprender, novos papéis de professor e de aluno. Daí, a necessidade de os professores do ensino superior repensarem, constantemente, a sua ação pedagógica.

A capacitação pedagógica de docentes para o ensino superior tem enfrentado alguns problemas históricos. No Brasil, provavelmente como em vários outros países, não é exigido do professor universitário um curso de formação para a docência, como ocorre para o professor que leciona no ensino básico (infantil, fundamental e médio). São admitidos para dar aulas na Graduação e também na pós-graduação, cientistas, literatos, pensadores de diferentes áreas e conhecimento, com título de mestre ou doutor, mas não necessariamente professores formados. Assim, grande parte dos professores que lecionam na universidade aprenderam a ser docentes na prática.

Interessante notar, contudo, que, na história da educação, a determinação da exigência para a formação docente, se deu na ordem inversa do nível de ensino considerado. Se, primeiro, foram criadas as universidades, depois, os cursos preparatórios para elas e, por último, as escolas das primeiras letras, sentido contrário ocorreu com o aparecimento da instituição formadora de docentes

para o ensino nesses diferentes níveis de ensino: primeiro, criaram-se os cursos de formação do professor primário (século XVIII, na Europa e meados do século XIX, no Brasil), depois, os de formação do professor secundário (no Brasil, apenas em 1931, com o aparecimento das universidades) e, até hoje, não é obrigatório que um professor da Universidade tenha passado por algum curso de formação para a docência nesse nível de ensino superior (Haidar, 1971). O domínio do conteúdo de uma área de conhecimento tem sido o parâmetro fundamental para a admissão de docentes para o ensino superior. Não lhes são solicitados conhecimentos educacionais e pedagógicos relativos às metodologias, aos recursos, às características do alunado, às relações interpessoais, à avaliação e seus significados, entre outros.

Como ocorreu no nível fundamental e médio, a escolarização no nível superior está se tornando de massa, pela grandeza e diversidade do alunado. Tal fato, aliado à complexidade da vida contemporânea, que exige profissionais cada vez melhor preparados, tem desafiado os professores e também as instituições na busca da melhoria da qualidade de ensino.

II. AÇÕES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA DOCÊNCIA

No Brasil, a melhoria da docência universitária, além dos esforços individuais de professores, tem sido buscada pelos governos e instituições. As ações utilizadas são de dois tipos: avaliação, com oferta de indicadores e incentivo à melhoria das condições de trabalho, principalmente, a obtenção de novos equipamentos e a preparação ou capacitação docente.

1. AVALIAÇÃO DO PROCESSO E DO RESULTADO DOS CURSOS

Em nível do governo central, a partir de 1996, com a implantação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que propugna pela avaliação dos cursos, foi iniciado um processo de avaliação da graduação de duas formas: um, relativo às condições de oferta dos cursos pelas instituições proponentes e, outro, um exame nacional de cursos –*provão*– que pretende avaliar o aprendizado dos alunos no final dos cursos, os egressos. A avaliação das condições de curso examina, entre outras questões, o grau de formação dos docentes (se têm mestrado ou doutorado), o tempo que destinam à instituição, às condições da biblioteca, dos laboratórios, das aulas. A avaliação de condições de curso pode ser delegada aos estados, no caso das instituições estaduais e municipais. Essas ações de avaliação, principalmente o *provão*, têm sido objeto de muita polêmica em nível nacional, seja pela metodologia que adotam, seja por seus próprios méritos. Certamente, há necessidade de debates constantes sobre as ações de modo a garantir maior legitimidade nos procedimentos e melhor utilização dos resultados da avaliação.

Em nível das instituições, inúmeros tipos de avaliação têm sido adotados. Na USP, além das iniciativas desenvolvidas nas unidades, nos departamentos e mesmo individualmente pelos professores, há 10 anos é realizada uma avaliação centralizada de disciplinas pelos alunos. Inicialmente em forma de formulários escritos, hoje essa avaliação se faz via Internet. Os alunos avaliam a disciplina de cada professor, a metodologia adotada, a bibliografia, os instrumentos de avaliação, o desempenho do docente. Ao longo do tempo essa avaliação tem sido criticada de diferentes formas por alunos e professores. Recentemente, tem diminuído o número de alunos que respondem a esse instrumento. Por esse motivo, mas também pelo interesse de analisar os cursos de graduação de uma forma mais ampla: a partir do projeto pedagógico definido para o curso –seus objetivos específicos na interação com o objetivo geral da formação universitária e o perfil hegemônico do alunado– atualmente, está em discussão toda a avaliação até hoje desenvolvida.

Indicadores estão sendo organizados para alimentar as análises relativas à avaliação dos cursos (por exemplo, fluxo dos alunos ao longo dos cursos, taxas de evasão) e um Seminário sobre a questão acaba de ser realizado, esperando-se avançar na direção de uma proposta de avaliação partilhada e mais eficaz para a efetiva melhoria da qualidade dos cursos. Essa melhoria é perseguida também como meio de motivar os alunos para a aprendizagem, evitando o aumento da evasão, que ocorre em alguns cursos. É consenso que uma universidade pública não pode perder alunos e ter vagas ociosas nos seus cursos.

2. INCENTIVO À PREPARAÇÃO/CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA

No tocante à capacitação pedagógica, também há iniciativas provenientes do governo central e

das universidades. A medida do governo central é de natureza essencialmente preparatória, destinada aos alunos matriculados nos programas de pós-graduação que, em geral, se encaminham para a docência em nível superior, ainda que muitos deles aí já estejam. Trata-se do PAE-Programa de Aperfeiçoamento do Ensino, procurado pelos alunos por oferecer bolsas, tanto para o mestrado, quanto para o doutorado. Os pós-graduandos cumprem disciplinas de caráter pedagógico e acompanham seus professores em suas classes de graduação. A forma de organizar os cursos de preparação pedagógica fica a cargo de cada instituição e unidade e a USP tem experiências muito ricas nessa direção, divulgadas recentemente num *workshop* organizado com esse objetivo.

Além dessa medida de capacitação pedagógica, direcionada aos futuros professores, algumas unidades da USP têm realizado iniciativas de modo a garantir professores com melhor preparo pedagógico. Entre essas medidas está a de priorizar tal preparação nos processos seletivos para admissão de professores e também, como é o caso da Politécnic, de condicionar a admissão de um professor à frequência a um curso preparatório para o magistério em nível superior.

Também são várias as iniciativas tomadas por diferentes unidades para viabilizar espaços de reflexão ou mesmo cursos aos seus professores em exercício. As unidades que mais demandam tais espaços são as das áreas de exatas e biológicas, provavelmente porque na graduação dessas áreas são pouco abordadas questões de educação e ensino, diferente do que ocorre na das humanidades.

Para atender a essas demandas por capacitação, na USP, grupos de professores ou departamentos, ou programas de pós-graduação, têm promovido cursos, em geral denominados *Educação Superior* ou *Metodologia do Ensino Superior*. A Faculdade de Educação, a Unidade mais solicitada para responder a essas demandas, formalizou uma proposta de curso.

Devido à dificuldade de atendimento em cursos apenas presenciais, uma idéia em discussão é a de que cursos relativos à docência, no ensino superior, sejam oferecidos utilizando-se das mídias interativas, para as quais já existem equipamentos instalados na Universidade.

III. NOVOS RECURSOS E MODALIDADES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA (A UNIVERSIDADE COMO USUÁRIA E COMO GERADORA DE TECNOLOGIA PARA A DOCÊNCIA)

A procura pela melhoria da docência universitária na atualidade inclui esforços para aproveitar as possibilidades provenientes das novas tecnologias da comunicação e da informação. Experiências utilizando-se dessas tecnologias têm sido desenvolvidas em diversas universidades do país. Na USP, em 2001, foram cadastradas mais de 300 iniciativas realizadas por professores, das diferentes áreas de conhecimento, individualmente ou em grupo¹.

Além das iniciativas que partem de professores e unidades, as universidades têm sido instadas a atender demandas provenientes de diferentes instituições e setores da sociedade. Entre essas demandas, três devem ser citadas pela sua importância social, pela grandeza de atendimento e pela metodologia inovadora, envolvendo diferentes mídias interativas. Os interessados são professores da educação básica, sendo dois programas de formação inicial (graduação) e um de formação em serviço (capacitação).

Dos programas de formação, um deles está em fase final, após dois anos de funcionamento. Trata-se de um programa especial de formação de docentes, realizado em convênio com a Secretaria de Estado da Educação, que viabilizou aos seus professores o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, que até o ano 2007, todos os professores de qualquer nível de ensino tenham formação em nível superior. No estado de São Paulo, além da USP, mais duas Universidades: a UNESP e a PUC-SP estão envolvidas no programa, atendendo ao todo cerca de 7000 professores (1700 na USP).

O segundo programa de formação é também de graduação de professores que lecionam nos níveis iniciais da educação básica (infantil e 1 à 4 série). O sucesso do primeiro programa muito ajudou à organização deste, de iniciativa de uma associação que congrega os sistemas de ensino municipais do estado de São Paulo (UNDIME). Tendo em vista a experiência

Para identificação dessas iniciativas, conferir o site www.edist.usp.br

acumulada, esse programa, que terá início em dezembro de 2002, com duração prevista de dois

anos, atenderá aproximadamente 8000 participantes, comprometendo-se a USP com cerca de 4000.

O programa de formação em serviço refere-se à capacitação de professores já graduados, que lecionam no nível médio da rede pública de ensino, nas áreas de Língua portuguesa, matemática, geografia, história e as ciências – biologia, química e física, podendo atender até 2400 professores. Este curso terá seu primeiro módulo realizado no final deste ano e os outros dois, no início de 2003.

A dinâmica de funcionamento desses programas prevê: teleconferências (estas, somente para os cursos de formação), videoconferências (cada circuito atendendo cinco a seis turmas de 40 alunos cada uma, em diferentes pontos e/ou cidades, com interações entre os participantes); trabalho monitorado *on-line*, utilizando-se da plataforma *learning-space*, que possibilita a interação dos alunos/professores via *internet* com assistentes virtuais (doutorandos, com orientação de um professor). O material dos módulos também é produzido na forma escrita. Nos cursos de formação referidos, os módulos se organizam por temas e unidades, numa perspectiva de trabalho interdisciplinar.

Essas experiências que permitem o encontro entre professores da USP e professores da educação básica, têm se mostrado altamente promissoras para ampliar o alcance da atuação da universidade, sobretudo quando se sabe que é muito pequena a parcela de contribuição dessa instituição com a formação inicial dos professores desse nível de ensino, a maioria deles formados por Instituições particulares.

Experiências como essas e outras, desenvolvidas em menor escala, têm uma importância estratégica fundamental, pois são espaço de aprendizagem exemplar para os próprios professores universitários, no domínio dessas mídias. Espera-se que num futuro próximo essas experiências se proliferem para a grande parte dos professores, potencializando seu trabalho e aprimorando as próprias atividades presenciais. O esmero necessário no planejamento das aulas e na elaboração dos materiais e recursos utilizados nas atividades dos cursos que envolvem mídias interativas, já se constitui em diferencial para a qualidade de qualquer tipo de aula.

Importante considerar, finalmente, que os cursos da USP, tanto quanto os das universidades públicas de modo geral, são paradigmas para outras instituições, sobretudo as particulares, que atendem maior número de alunos. Por isso, a modernização dos cursos das universidades públicas representa investimento, no futuro, de toda uma geração de jovens construtores de uma sociedade, que se deseja mais desenvolvida e mais justa.

As experiências registradas exemplificam algumas formas de como as universidades brasileiras têm usado as tecnologias inovadoras da comunicação para melhorar seus cursos ou potencializar o alcance de sua ação educativa para amplos setores da sociedade. Mostram a forma como a Universidade tem progredido como *usuária* de tecnologia. Resta, contudo, uma questão fundamental a ser discutida, para além do uso das novas tecnologias da comunicação, considerando a tecnologia em si mesmo: qual o papel da universidade na *geração* das novas tecnologias?

Certamente é consensual a afirmação de que, no tocante à ciência, a universidade é o local privilegiado de sua geração. Essa é a tarefa dada por sua função social, por sua missão histórica e pelos objetivos atuais, conforme enunciados no início deste texto: ela deve conservar a história e ajudar a projetar e construir o futuro, desenvolvendo a ciência e criando as bases da nova tecnologia. Mas, e para o desenvolvimento da tecnologia, propriamente dita, qual é o seu papel na atualidade?

PAPEL DAS UNIVERSIDADES NOS ESFORÇOS DE NOSSOS PAÍSES NA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA

Presenciamos, nos dias atuais, acentuar-se dramaticamente as diferenças entre os países centrais e os periféricos, assim como entre os diversos segmentos sociais em um mesmo país. As diferenças referem-se cada vez mais a aspectos relacionados à posse de conhecimentos do que à posse das matérias primas. Os produtos gerados pelas matérias primas, de forma crescente, agregam mais conhecimentos de natureza tecnológica, que fazem a diferença do seu sucesso.

Os países latinos americanos, embora com vários exemplos de sucesso de inovação, têm apresentado dificuldades crescentes para manter seus produtos em posição de destaque no cenário

econômico mundial. As análises mostram que tem havido uma reprodução perversa de dependência: nossa incapacidade de investir em inovação tecnológica estimula-nos na direção da venda de produtos com menor agregado tecnológico e, em contrapartida, à aquisição de produtos mais elaborados.

Nesse complexo cenário, firma-se a indagação: deve, a universidade, privilegiar, exclusivamente, a criação científica, deixando para os institutos científico-tecnológicos e para as empresas a responsabilidade da inovação tecnológica?

A atuação da Universidade, no caso do Brasil, tem privilegiado a ciência básica, aliás, condição necessária para a alavancagem tecnológica. É sabido, e motivo de orgulho nacional, o fato de que o país aumentou consideravelmente a participação nas publicações científicas mundiais de reconhecida qualidade, com a expressiva participação de mais de 1,3% atualmente. Entretanto, é também conhecido o fato de que tal sucesso não se verificou no campo da inovação tecnológica, onde o nosso número de patentes apresenta um desempenho menos brilhante.

Nos países avançados, as empresas são o principal *locus* de geração de novas tecnologias. Entretanto, na maior parte dos países da América, chamados em desenvolvimento, como o Brasil, as maiores empresas, as que possuem maior capacidade de investimentos em P&D (Pesquisa e Desenvolvimento), são multinacionais. É natural que, nos países de suas sedes, concentrem as maiores verbas para pesquisa e desenvolvimento.

É nesse cenário que a pergunta acima emerge, acrescentando, se a riqueza dos recursos humanos existentes no interior das Universidades, não poderia compensar, parcialmente, essa desvantagem, ou alavancar de maneira mais significativa os avanços tecnológicos.

Na USP, e em muitas outras Universidades brasileiras, já existem parcerias com outras instituições na criação das chamadas “incubadoras tecnológicas”, que têm como objetivo central a utilização por parte de empreendedores privados, dos vastos recursos laboratoriais e humanos da Universidade.

Por outro lado, as novas Agências Reguladoras, como a ANEEL –Agência Nacional de Energia Elétrica– a ANATEL –Agência Nacional de Telecomunicações– etc. que objetivam regular, fiscalizar e orientar as concessionárias dos serviços públicos privatizados, obrigam, contratualmente, as empresas a aplicar de 1 a 2% do seu faturamento em P&D. Esses formidáveis recursos têm estimulado as concessionárias a procurar parcerias com as Universidades, criando-se aí um vínculo muito promissor de desenvolvimento tecnológico para o país.

Essas e outras iniciativas, como as desenvolvidas no campo da nanotecnologia, da genômica, da proteômica e da vacina contra o câncer, realizadas no país com a colaboração direta de cientistas da universidade, sugerem um caminho já experimentado com sucesso.

Percebe-se, assim, que a universidade é o lugar onde estão os recursos humanos mais capacitados no Brasil (diferentemente de outras nações, por exemplo, os EUA, onde 79% dos cientistas estão nas empresas). Assim, é natural e, talvez, necessário incentivar essas incursões dos cientistas da universidade no campo da inovação tecnológica, alavancado a produção desse tipo de bem, tão necessário ao desenvolvimento da nação.

No que se refere às tecnologias da comunicação, uma das vertentes importantes da melhoria da docência universitária, também há exemplos na USP de trabalhos desenvolvidos com a participação direta de professores: equipamentos didáticos, livros, metodologias específicas, CD-roms, plataformas *e-learning*. Buscar e incentivar parcerias dos mais diferentes tipos parece ser uma função fundamental da universidade hoje. Melhorar a qualidade da docência nos cursos universitários, sobretudo os de graduação, onde se inicia a trajetória de formação de toda uma geração e de pósgraduação, é um objetivo vital para a universidade, mesmo para as que se notabilizam pela qualidade da pesquisa que realizam.

Finalmente, é importante assinalar que, quaisquer que sejam os avanços da tecnologia da comunicação e informatização na docência, segue sem concorrente a figura do docente. Todo o avanço possível tem como limite transformar-se em recurso para o sujeito fundamental do ensino-o professor. O bom professor usará as tecnologias a serviço de sua tarefa: possibilitar a aprendizagem

de seus alunos para que alcancem os objetivos de sua própria formação profissional e humana, dentro do espírito da universidade e das necessidades de desenvolvimento de seu país.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/INEP. Evolução do Ensino Superior – Graduação. Brasília, 1980
1998. ———— Perfil do Magistério da Educação Básica. Censo do Professor, 1997. FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo, VI e II. São Paulo, 1986. Tese (doutoramento), Faculdade de Educação da USP. SANTOS, Boaventura Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996 HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. O ensino secundário no Império. São Paulo, 1971. Tese (doutoramento), Universidade de São Paulo.

GESTIÓN ACADÉMICA: REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA

NICOLÁS VELASCO F.*

“Para emprender un viaje, lo más importante es conocer su destino” (conversaciones con Peter Fraile, 1999).

En este artículo pretendo compartir algunos conceptos básicos, que creo necesarios para lograr una adecuada gestión académica. Lo anterior es fruto de un aprendizaje desestructurado acerca del tema, cuya metodología básica ha sido el ensayo-error, el estudio ávido de documentos o libros que reflejen la experiencia de otros y la observación, análisis y aprendizaje acerca de las experiencias vividas en la práctica. Para esto último, he hecho un uso no tradicional de mi entrenamiento como médico internista. Debo agregar a todo lo anterior la asistencia a múltiples seminarios, reuniones, dinámicas y retiros de las que he obtenido motivación y estímulo para persistir, algunos conocimientos nuevos y, por sobre todo, una red de apoyo de personas que hacen lo mismo que yo.

1. GESTIÓN ESTRATÉGICA

La sentencia que encabeza este documento refleja el sentido que debe tener la gestión universitaria. Es claro que tener una idea certera del para qué hacemos lo que hacemos en la universidad, da sentido a dichas acciones y estimula su ejecución. Una buena manera de lograr ese sentido en el accionar es a través de una planificación estratégica.

Contar con una misión clara, una visión compartida por la comunidad universitaria y un plan de acción coherente con ambas, son elementos cruciales para dar sentido a las actividades, orientar las acciones de toda la

* Vicerrector Académico, Pontificia Universidad Católica de Chile.

comunidad, asignar prioridades con mayor facilidad y, en definitiva, poner orden en la casa. Las condiciones básicas para tener éxito en la gestión estratégica de una universidad son las siguientes:

- a) El plan debe ser construido por toda la comunidad universitaria. El líder de la universidad debe entender que todos los componentes del plan de desarrollo deben ser producidos con la intervención activa de toda la comunidad o corre el riesgo de que dicho plan se transforme en letra muerta. Cada universidad, según los códigos de su propia cultura, deberá elaborar los mecanismos necesarios para la participación de la comunidad.
- b) No se puede hacer un plan de desarrollo eficiente a plazo breve. En la universidad las cosas no se logran al ritmo de una empresa privada. Por lo menos así sucede en las instituciones que cuentan con una comunidad académica importante y con excelencia académica. Lo anterior no

es un elogio a la lentitud, sino un reconocimiento a la importancia de las sinergias positivas que se producen cuando un proyecto es discutido y perfeccionado en el seno de una comunidad como la descrita previamente. Por lo tanto, lo ideal es encontrar mecanismos y líderes capaces de articular participación efectiva con eficiencia. Junto a las características de gestión mencionadas, es propio de nuestra cultura ser rigurosos en la evaluación de lo que hacemos, para ir logrando un perfeccionamiento continuo de las actividades. Lo mencionado, más la necesaria concatenación de actividades para lograr ciertos objetivos, hace necesario plantear planes estratégicos a plazo largo, en general mayor a cuatro años. Lo mencionado se relaciona, necesariamente, a reglamentos y estatutos propios de cada institución los que incluyen, entre otras cosas, los períodos de duración de las autoridades universitarias. a) El plan debe ser liderado con habilidad y firmeza. Cuando las unida

des académicas concuerdan un plan de acción común consideran, en muchas oportunidades, que las acciones de dicho plan no los afecta a ellos. Distinto es entonces aprobar la reforma en un consejo que ponerla en práctica. Este es el momento en el cual se requieren líderes hábiles y convincentes, que sean capaces de ir encontrando los caminos que permitan aplicar el plan a base de seducción y sin imposiciones autoritarias, ya que estas últimas solo garantizan éxitos de corto plazo.

b) El plan debe ser difundido. Profusamente, una y otra vez. En forma escrita, por la web y, por sobre todo, oralmente. Es curioso constatar que nuestra cultura universitaria y de algún modo toda nuestra “cultura nacional” es oral. Esto significa explicar una y otra vez, con paciencia y caridad, el mismo plan a diferentes grupos de la comunidad académica, hasta que la mayoría de ellos se sienta informado y pueda haber emitido alguna opinión o hecho un aporte; “en vivo y en directo”. Junto a lo previo, el establecer canales para una adecuada comunicación al interior de la universidad o de dicha universidad con su entorno, es línea estratégica esencial a considerar en todo plan de desarrollo y en las acciones que este genera. c) El plan debe ser sencillo en su presentación y, por lo tanto fácil de leer y entender. Deben considerarse anexos con mayor cantidad de antecedentes y de material de estudio para aquellos (pocos) que quieran indagar en mayor profundidad en algún aspecto del plan. d) Debe, en fin, ser bien articulado y coherente con las grandes tradiciones de la propia universidad.

1.1 A MODO DE EJEMPLO: EL PLAN DE DESARROLLO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE Y LA FORMACIÓN GENERAL.

Tanto las nuevas tendencias en educación superior como el Magisterio de la Iglesia, coinciden en varias de las características que debe tener un programa universitario de pregrado, de cara al tercer milenio. Entre dichas características se destaca la necesidad de que dichos programas sean “integrales” o “integradores”. Lo anterior significa entregar a los estudiantes oportunidades de una formación mayor en las materias profesionales o disciplinarias de su preferencia, más un ciclo complementario de cursos, en general de carácter electivo y destinados a ampliar el ámbito de experiencias y conocimientos del futuro profesional.

Se supone que un programa con las características antes mencionadas provee de una visión amplia del mundo, favorece el desarrollo de actitudes positivas como la tolerancia y el respeto, facilita el trabajo en equipo mediante las actitudes previas, permite una mejor inserción laboral dado todo lo mencionado y la mayor polifuncionalidad de un profesional así formado y, por último, favorece una mejor articulación de los estudios, dado la existencia de objetivos educacionales comunes. Junto a lo programático, se ha insistido en la necesidad de modificar métodos docentes de manera de proveer habilidades de aprendizaje autónomo, ya que este es el modo más eficiente para aprender a aprender, capacidad imprescindible dado la obsolescencia del conocimiento. Además, se ha considerado certificar y promover habilidades de redacción y comprensión en el propio idioma y destrezas en el uso del inglés, lengua franca a nivel mundial.

En el año 2000, nuestra universidad aprobó su Plan de Desarrollo 2000-2005 el que incluye los objetivos generales para nuestros programas de pregrado: “*Formar personas cultas, competentes, emprendedoras y solidarias, animadas por los valores cristianos y los deseos de servir a la sociedad*”. Junto a lo anterior, el mencionado plan de desarrollo enfatiza la necesidad de incorporar, con mayor intensidad, métodos de aprendizaje autónomo.

Fruto de lo anterior es el programa de formación general establecido para todas las carreras de nuestra universidad, en diciembre de 2001. Dicho programa consiste en asegurar que en cada carrera existan como mínimo seis ramos básicos (“disciplinas fundantes”), en a lo menos tres disciplinas distintas. Junto a lo anterior se estableció un paquete de ocho ramos electivos, pertenecientes al currículo de otras carreras, en disciplinas diferentes de las del propio plan de estudios. De estos ocho ramos, dos deben ser tomados en área de teología, antropología o ética. El resto de este conjunto es de libre elección por parte del alumno.

Todo lo anterior ha significado una intervención profunda en cada carrera, sin prolongar su duración, al incorporar los cursos electivos que ocupar entre el 12 (caso Medicina, duración 7 años) y 20% (Educación Básica) del plan de estudio de dichas carreras. Previamente esta proporción era de 4-5.5%.

La suma de los seis ramos básicos más los ocho electivos de formación general corresponde a un año medio de estudios, lo que permite, al agregar otros seis cursos propios de la carrera, entregar el grado de bachiller. A este último conjunto se le denomina “concentración disciplinaria”.

Resulta evidente que los espacios de electivos y el grado de bachiller facilitarán la articulación de estudios.

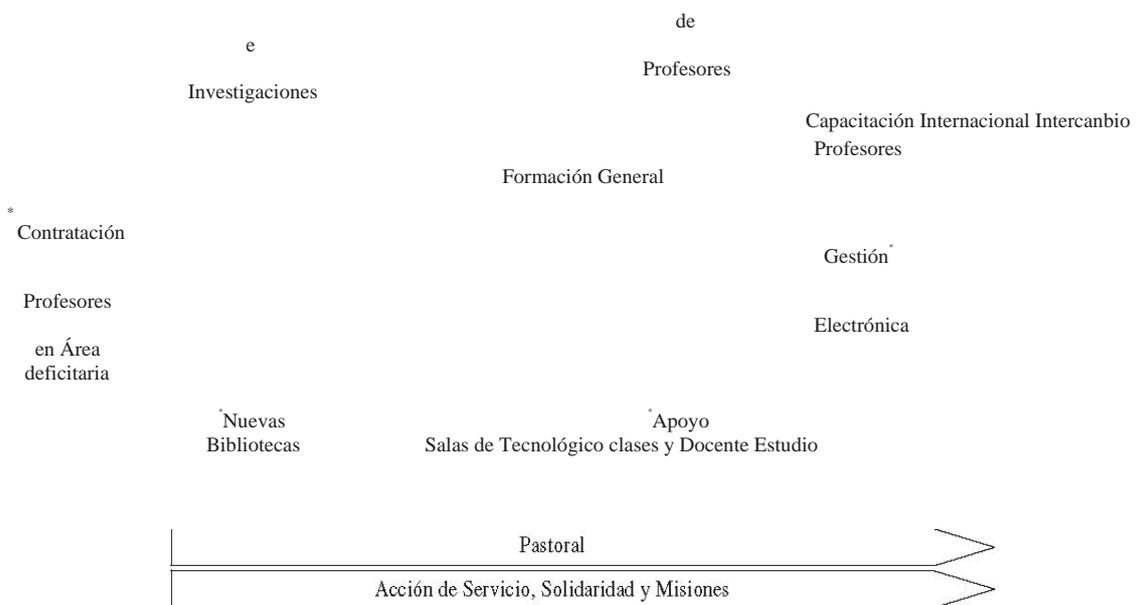
Junto a los cambios curriculares, se han definido requisitos obligatorios de lectura en Inglés y de redacción en Castellano, los que deberán aprobarse previo al egreso de la licenciatura. Dichos requisitos se acompañan de actividades remediales específicas para cada caso.

1.2 LA FORMACIÓN GENERAL COMO ARTICULADORA DEL DESARROLLO

Hacia fines de 2002 todas las carreras, menos una, habían incorporado las modificaciones curriculares indicadas previamente. Esto no significa haber obtenido éxito. Tal como se observa en la Figura 1, la modificación curricular es solo una parte del proceso de reforma. Junto a ella es necesario modificar varios otros aspectos del quehacer universitario, a fin de proveer las condiciones necesarias para establecer una verdadera paideia. Para lograr los objetivos generales del plan de desarrollo, es necesario contar con profesores capacitados en aspectos de docencia y seleccionados acorde el perfil que la institución desea para sus profesores. Estos dos aspectos son esenciales para generar las bases del cambio en la cultura universitaria. La incorporación de una importante flexibilidad al currículo, fruto del nuevo proyecto educativo, obliga a efectuar varias maniobras administrativas, para así garantizar que los alumnos tomen cursos que desean y que los puedan cursar sin dificultades generadas por falta de salas de clase o tope horario. Las salas de clases son recurso finito. En la medida que se incrementa la movilidad interna de alumnos, es necesario contar con más de estas salas o bien administrarlas con eficiencia.

Para evitar las incompatibilidades horarias, es imprescindible estandarizar los horarios de clases y respetarlos, para así permitir la movilidad de los estudiantes.

Cambio Cultural



* Financiado por Mecesus Figura 1: La formación general obliga a la articulación de la gestión académica.

En nuestra universidad se dio prioridad al desarrollo de sistemas computacionales integrados para la planificación de cursos, la inscripción de dichos cursos por parte del estudiante y la asignación de salas de clases. Este sistema integrado permite velocidad y certeza en la gestión de cursos, facilita la obtención de lo que el alumno desea y evita construir salas de clases. Junto a lo anterior, se está desarrollando un sistema seguro para calificación de alumnos vía web.

A pesar de lo previo, se han necesitado algunas salas de clases nuevas y, especialmente, nuevas salas de estudio. En la medida del incremento de la movilidad estudiantil, es de suponer que los alumnos permanecerán más tiempo en la universidad. Por otra parte, si impulsamos efectivamente una docencia que promueva la autonomía del aprendizaje, ello hace necesario proporcionar mayores facilidades para estudiar, solo o en grupo, y para acceder a la web. Por último, todo lo anterior redundará en una mayor convivencia entre los estudiantes, de una o varias facultades, lo que facilita el desarrollo de actitudes positivas como el respeto, la tolerancia y sirve de base para el desarrollo de la interdisciplina.

Por otra parte, el desarrollo de un sistema bibliotecario distribuido, accesible, bien dotado con amplias áreas de consulta en línea y de estudio, es fundamento indispensable para un proyecto educativo como el que impulsamos.

La apertura de electivo presiona por cursos en determinadas áreas, las que deben ser apoyadas reforzando su planta académica. Lo anterior actúa también como estímulo para aquellos menos demandados, quienes aguzan su ingenio para desarrollar cursos que atraigan a los estudiantes. Todo este movimiento, provoca un incremento temporal en los costos ligados a docencia. Se espera que luego de la estabilización del sistema (4 o 5 años), los costos de docencia vuelvan a los niveles originales, ya que el número de alumnos-curso total de la universidad no variará significativamente.

El intercambio internacional se considera una herramienta para la formación integral. El viajar solo, administrando recursos escasos, en país extranjero, con cultura y a veces idioma diferente es, por sí mismo, una experiencia formativa. A eso se agrega una vivencia universitaria en sitio ajeno a la propia cultura, logrando experiencias que pueden significar un alto desafío intelectual o, al menos, la posibilidad de convivir con estudiantes, profesores y costumbres ajenas. Lo anterior amplía horizontes, es una experiencia cultural significativa y desarrolla el respeto por la diversidad.

El desarrollo de la investigación y la interdisciplina son estímulos para lograr una formación integral. Se ha dicho que la docencia y la investigación son actividades que compiten entre sí y que un investigador no es necesariamente el mejor docente. Ambas cosas pueden ser ciertas, sin embargo no son inherentes a las actividades en sí, sino más bien a la manera en que las persona armonizan su quehacer. Por el contrario, una actividad de investigación cobra toda su dimensión universitaria cuando colabora a crear escuela. Un docente investigador tiene mayores argumentos y vivencias para señalar el sentido de lo que enseña y nutre de contenido propio a su docencia. Por lo tanto, no debe culparse a la investigación por la desidia docente de unos pocos.

La interdisciplina es la concurrencia de diferentes disciplinas al estudio, la investigación y/o la solución de un tema relevante. Si se analiza con detención, todos los grandes problemas de la humanidad (salud, educación, pobreza, adicciones y otros), son de base interdisciplinaria y es probable que la carencia de soluciones globales y efectivas a dichos problemas, se deba en parte a nuestro análisis monodisciplinario y tubular de ellos. Para que los alumnos adquieran "actitud" de interdisciplina, deben exponerse a experiencias de este tipo, lo que constituye un acicate al desarrollo de centros y programas interdisciplinarios por parte de la universidad.

Como se puede apreciar, para que un programa de formación integral tenga éxito, el desarrollo de un modelo curricular determinado es solo un aspecto de la multiplicidad de acciones paralelas que se deben impulsar. A toda este conjunto de actividades paraprogramáticas se le denomina currículo implícito. Es a través de este último que se logra generar el humus necesario para el desarrollo de una real paideia. Por otro lado, poner en marcha un programa formativo integrador, es acicate para el desarrollo del mencionado currículo implícito.

2. SEGUNDO FOCO: LOS PROFESORES

El concepto “Universitas” alude a una comunidad de profesores y alumnos en búsqueda de la verdad. Dentro de dicha comunidad, los profesores son la componente permanente y, por lo tanto, constituyen el elemento diferenciador principal para una universidad.

Ser profesor universitario es una segunda profesión. Más allá del grado o profesión que se posea, para ser un profesor universitario efectivo se requiere un conjunto de habilidades y destrezas complementarias. Entre dichas habilidades se necesita principalmente capacidad docente y de relación con los pares. Lo anterior es independiente del grado obtenido y de la brillantez de los antecedentes en el campo de la investigación. El ser doctor no garantiza habilidad docente o capacidad para relacionarse, por lo que algunas de estas capacidades básicas deben ser evaluadas en el proceso de selección y otras desarrolladas, en forma estructurada, al interior de la universidad. No hacerlo, es dejar parte importante de la vida académica al azar.

Las universidades son comunidades que aprenden y enseñan. Los académicos, cuando ingresan a la universidad, se integran a grupos que le son extraños, con códigos culturales propios. La integración a dichas comunidades, fuera de ser difícil, se basa en una metodología de ensayo-error que muchas veces tiene características darwinianas. Es imprescindible entonces que se generen programas de acogida o inserción, para favorecer el ingreso e incorporación de los profesores.

A la desorientación de inicio, muchas veces se asocia la presencia de líderes poco asertivos (en rigor, un líder es asertivo. Se usa entonces el término “líderes” como concepto taxonómico). No saca nada un profesor con insertarse adecuadamente en su unidad académica, si no tiene guía permanente a través de la compleja maraña de la vida académica. En nuestras latinas universidades tiende a gestionarse por resultados (cuando se hace) y se olvidan los procesos. Una de las actividades esenciales de las universidades del primer mundo es la gestión de procesos. En dichas instituciones, el jefe de departamento es principalmente un guía y lo que se denomina “pastoreo” académico constituye su más importante labor. Esta labor consiste en seleccionar académicos y guiar y corregir su trayectoria dentro de la institución. Esto requiere voluntad, método y valentía para enfrentar, “cara a cara”, a cada profesor, y así enmendar posibles desviaciones con respecto a la ruta propia de la academia.

En muchas instituciones se prefiere gestionar por resultados, al final de un proceso. Para esto se usan indicadores y esto no está mal, Sin embargo, el uso aislado de indicadores, sin una gestión adecuada de procesos es una gestión académica trunca, en la que se pierde un valioso tiempo, el que se pudo usar en “pastorear”, y así evitar el desarrollo de los malos indicadores presentes. Debe estimarse entonces que el fracaso de un académico es al mismo tiempo problema del profesor y de su guía. Por último, para que esta labor de coordinación, orientación y rendición de cuentas sea coherente, se requiere contar con políticas y objetivos institucionales claros.

Junto a la guía, deben establecerse programas permanentes de capacitación docente. La estructura, los contenidos y las maneras para hacer atractivo el programa varían mucho. Sin embargo, debiera ser obligatorio para todos los profesores, o bien para aquellos con menores capacidades didácticas o para los que no tengan formación docente previa.

Los contenidos de un programa de capacitación docente, además de lo característico de estos (metodología, evaluación, audiovisuales), debe poner énfasis en los alumnos: quiénes son y cómo aprenden. La metodología más apropiada es una activa (resolución de casos, talleres), de orientación práctica y, en lo posible, dictado por y/o con la participación de profesores senior de la misma disciplina del “profesor-alumno”.

Por último, lo menciono al último no por poco importante, sino porque es obvio, el gestor académico debe preocuparse de las remuneraciones de los profesores. Dichas remuneraciones deben ser justas, es decir, acordes las calidades personales, similares a las de sus pares, suficientes para una vida digna y con un costo-oportunidad razonable (es evidente que los conceptos “vida digna” y el de “costo oportunidad razonable” son por demás resbalosos y difíciles de establecer. La sabiduría del gestor es la metodología adecuada para definir ambos conceptos) . Además de justas, la retribución económica debe ser coherente con la productividad, es decir, debe tener una base estable

y un componente variable acorde la actividad académica del profesor, estimada en cantidad y calidad.

Lo que se pretende en fin es lograr lo que el adagio popular dice: “Que donde esté tu cabeza, esté tu corazón y tu estómago”.

3. LOS INDICADORES

Tal como dijimos previamente, los indicadores son un signo que refleja el resultado final de un proceso. Por otra parte, son objetivos y permiten la comparación entre unidades e individuos, a nivel nacional e internacional. Todo lo anterior explica su popularidad para medir gestión. Sin embargo, los indicadores, aisladamente y sin referencia a estándares tienen un significado menor. Esto nos lleva a plantear uno de los problemas más importantes de la gestión por indicadores: *la cuestión de los estándares*. Dado que no existen *gold standard* la gestión por indicadores debe, obligatoriamente, mirar los del propio sistema universitario o los de instituciones de reconocido prestigio a nivel nacional o internacional. Cuando se mira al propio sistema, se tiene la ventaja de compararse con aquellos que pertenecen a la cultura propia y que, por lo tanto, sufren de las mismas penurias nuestras. Sin embargo, cuando se usa esta referencia se corre el riesgo de perpetuar la mediocridad, ya que es inevitable la tentación de usar el promedio del sistema como referencia. Si en el grupo evaluado hay varios que lo hacen mal el promedio, inevitablemente, significará mediocridad. Es poco probable que en sistemas nacionales de corte ganancial (por ejemplo de acreditación; lo que permite el acceso a varios beneficios), la autoridad use referencias internacionales de alta exigencia, pues ello dejaría sin beneficios a gran parte del sistema. Ninguna autoridad correrá los riesgos políticos que conlleva una actitud como la descrita, a pesar del estímulo para progresar que ella significa.

La solución al dilema previo es difícil. Lo común es que suceda una de dos cosas, o bien el sistema se diferencia en varios tipos de instituciones (de investigación, de docencia y categorías mixtas) o no se usan estándares y solo se certifica la información entregada en la autoevaluación, poniéndola luego a disposición de los usuarios, a fin de que ellos discriminen.

En todo caso, una administración sana, que persigue el mejoramiento continuo, exige compararse con instituciones de prestigio, a fin de obtener metas de desarrollo ambiciosas.

3.1 ALGUNOS INDICADORES FUNDAMENTALES

Entre los indicadores de mayor importancia están los siguientes:

- A) Calificación y productividad creativa del cuerpo académico. Se considera que contar con profesores con altos grados académicos o con especialización a nivel internacional, garantiza experiencia y conocimientos en la disciplina a enseñar y capacidad para desarrollarse como investigador independiente. Junto a lo anterior, si los profesores son productivos en investigación básica, en investigación aplicada y/o en la relacionada a la enseñanza de la disciplina, se presume que ello redundará en un cuerpo académico al día en sus conocimientos y con contenido vivencial, no libresco, para entregar.
- B) La deserción estudiantil. Este componente de la gestión académica es un indicador complejo. Significa varias cosas. Por un lado, desertan más aquellos alumnos con menores puntajes en las pruebas de selección a la universidad y los que ingresan a carreras como segunda o tercera opción. Obviamente lo primero puede ser condicionante de lo segundo y, mientras el ingreso a la universidad sea segmentado por carreras, siempre habrá una cifra de deserción “dura”, difícil de evitar. Por otra parte, también existe deserción entre los alumnos de altos puntajes de ingreso y que estudian la carrera que desean. Si bien es cierto que incluso en estas circunstancias puede haber problemas vocacionales, lo más frecuente es que esta última deserción refleje la gestión universitaria a nivel de programas (y su grado de exigencias), en métodos docentes, reglamentos, tutoría y la actitud de los profesores. En los EE.UU., el nivel de deserción es uno de los indicadores más importantes para calificar a una universidad (mientras más bajo es, se supone que la institución selecciona bien, da facilidades para aprender y se preocupa del proceso de aprendizaje individual). Por último, nunca se ha cuantificado cuál es la pérdida

económica que significan altas tasas de deserción. Esto cobra especial importancia en el sistema de educación superior chileno, ya que se espera que el número de alumnos de dicho sistema crezca, lo que significa ingresar a estudiantes con menores competencias académicas. Lo anterior requerirá de sistemas remediales y de apoyo para evitar una mayor deserción, pues se supone que el nivel de exigencias no disminuirá. En los actuales tiempos, cuando lo que se pretende es acortar las carreras, lo anterior puede inducir, en muchos casos, el alargue de las mismas.

- C) Pertinencia. La inmensa mayoría de los egresados universitarios pretende obtener un trabajo y desarrollar un proyecto personal de vida. La pertinencia de lo enseñado y la percepción que la sociedad tiene de los egresados de cada universidad se refleja, entre otras cosas, en los empleos y posiciones que logran y, en parte, en las remuneraciones percibidas. Contar con un observatorio de empleo a nivel nacional es una de las acciones más relevantes para promover el mejoramiento continuo del sistema universitario.
- D) Profesores de jornada completa. Una vida universitaria plena exige contactos maestro-aprendiz en forma estructurada y no estructurada. Para parte del primer tipo de contacto (tesis, consulta de problemas de clases, participación en investigaciones, etc.) y para el no estructurado se requieren profesores que dispongan de horario mayor que el necesario para dictar clases. Todo lo anterior, es cierto, inclusive para una universidad docente. Las mejores instituciones de tipo docente, cuentan con una suficiente cantidad de profesores de jornada completa para darle vida universitaria a la universidad.
- E) Opinión de los miembros de la comunidad académica. La existencia de vías de comunicación expeditas para estar permanentemente percibiendo el sentir de dicha comunidad, es una herramienta imprescindible para una gestión efectiva.
- F) Otros indicadores: 1- Relación alumnos/ Jornada completa de profesor; indicador de mayores o menores oportunidades de contacto alumno profesor y tiempo para ocio académico creativo. Es variable según el tipo de carreras que tenga la universidad. 2- Metros. De estanterías de libros, de construcción (debe especificarse cuáles están a disposición de los alumnos). 3- Infraestructura docente. Salas de clases, de estudio, laboratorios, disponibilidad de computadoras. 4- Biblioteca. Formar una biblioteca competente tarda mucho. El espacio físico, la cantidad de volúmenes, la suscripción a publicaciones periódicas y el número de visitas de alumnos y profesores son indicadores típicos de una biblioteca tradicional. Dada la evolución hacia lo electrónico, es importante conocer el portal web, el tamaño de la colección electrónica (revistas y bases de datos) y los sistemas de acceso a los servicios tales como la autorreserva y el catálogo en línea.

EPÍLOGO

Todo lo que he escrito en este artículo corresponde a mis percepciones como gestor académico en una universidad de tamaño mediano-grande. No hay, como el lector puede apreciar, referencias bibliográficas, pues he tratado de traspasar especialmente vivencias. La selección temática corresponde al autor y muestra lo que para él es esencial. Por último, para algunos lo propuesto en este artículo puede ser no aplicable y, supongo, tendrán la sabiduría de considerar de este escrito la información entregada y no el modelo de gestión propuesto.

