



Cambio y transformación universitaria

Carlos
Tünnermann
Bernheim



Cambio y transformación universitaria

Carlos
Tünnermann
Bernheim

Oaxaca de Juárez, Oax., 2003

© Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca
© Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Carlos Tünnermann Bernhelm

Diseño de portada e interiores:
PACHUCOgráfico - estudio de diseño

Queda estrictamente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier sistema o método mecánico, electrónico o digital, incluso fotocopiado, sin la autorización del autor.

Índice

Presentación

Cambio y transformación universitaria

- ¿Una época de cambios o un cambio de época?
- El fenómeno de la globalización.
- Las Universidades frente al cambio.
- Las Universidades como organizaciones.
- Factores que inciden en una institución y le dificultan adoptar procesos de cambio.
- De la administración tradicional a la gestión estratégica.
- Diferentes enfoques sobre la gestión del cambio.

La función de la Universidad en el desarrollo del conocimiento

- El conocimiento contemporáneo.
- Las Conferencias Regional y Mundial sobre la Ciencia y la Tecnología.
- Respuestas de la Educación Superior a la naturaleza del conocimiento contemporáneo.
- Educación Superior basada en aprendizajes y competencias. El ideal del profesional del siglo XXI.

Un nuevo concepto de la extensión universitaria

- Antecedentes.
- El aporte conceptual de la Segunda Conferencia

Latinoamericana

Cultural (México, febrero de 1972).

- La revalorización de la Extensión Universitaria en las Declaraciones Regional y Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI.
- Las nuevas tecnologías y la Extensión Universitaria.
- Conclusiones.

Tendencias contemporáneas en la transformación de la Educación Superior

- Redefinición de la Misión en el contexto de la sociedad del siglo XXI.
- El Reto de la pertinencia.
- Los desafíos de la calidad. Evaluación institucional y sistemas nacionales de acreditación.
- Estructuras académicas flexibles.
- Gestión y planificación estratégicas.
- Los retos de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- El reto de la generación de la Ciencia y la Tecnología.
- Educación Superior y Sector Productivo.
- La Internacionalización de la Educación Superior.

Presentación

La universidad pública mexicana tiene como rasgo característico de los últimos quince años su actitud abierta al cambio y la transformación.

En este espíritu de transformación que se deben considerar las tareas prioritarias para la educación superior para el período 1989-1995 que fueron el sustento para la aparición del Fondo para la Modernización de la Educación Superior, FOMES, cuyos recursos permitieron a las universidades públicas emprender procesos de modernización durante la década de los noventa y el inicio de la presente.

A finales de la década de los ochenta, denominada como la década perdida para América Latina, se planteaba que la universidad pública mexicana atravesaba por una severa crisis y que poco había por salir de ella, lo cual no era correcto y que habría que demostrar que las universidades públicas estaban en un proceso de cambio y transformación pese a las circunstancias financieras restrictivas.

Se puede expresar que el trabajo central del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines, CUPIA, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, en su primera parte de sus trabajos tuvo como preocupación el realizar un balance sobre los avances y transformaciones de la universidad pública mexicana que permitiera tener una imagen objetiva del estado que guardaba este subsistema de educación superior.

Este balance mostró que la universidad pública estaba en un proceso de cambio y transformación que era necesario no sólo estimularlo y fortalecerlo sino el de generar condiciones que permitieran detonarlo con una mayor dinámica. Así mismo mostró que era necesario orientar el rumbo y contenido de las transformaciones para los siguientes años.

El trabajo realizado por el CUPIA concluyó con la estructura del libro que lleva por nombre "Avance y transformación de la Universidad Pública Mexicana: 1985-1989" y sirvió para que aprobarán :

- a. Las tareas prioritarias para la Educación Superior.
- b. El fondo para la modificación de la Educación Superior

Bajo este panorama se han dado con mayor acento y por ende con resultados visibles proceso de cambio y transformación universitario en el caso de un buen número de Instituciones, destacando entre ellos los que se unen en las siguientes Universidades:

Universidad de Guadalajara, U. de G.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP.

En contraste con estos procesos se tienen otros que les falta no solo ambientes culturales propicios sino de una atención especial para llevar adelante un cambio y transformación exitosos, entre estos procesos se encuentran el de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

Ante una realidad en la cual queremos aspirar como Universidad, la UABJO, y para la cual tenemos como referentes clásicos los correspondientes a la U de G y a la BUAP, la interrogante que nos debemos plantear es:

¿ Por qué la necesidad de un cambio de transformación de la Universidad?

Para dar contestación con una perspectiva que no sólo reflexione sobre la necesidad de un proceso de transformación universitaria sino que estimule y contribuya a crear condiciones de cultura y de ambiente no existe otra persona que el Dr. Carlos Tünnermann B., quien es un experto reconocido internacionalmente.

El libro que tiene en sus manos es a petición de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, UABJO, un material de primer orden para orientar no sólo la reflexión sino la práctica de la transformación y el cambio universitario.

Hermenegildo Velásquez Ayala
RECTOR
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
Mayo, 2003

Cambio y transformación universitaria

Carlos Tümmermann Bernheim

- ¿Una época de cambios o un cambio de época?
- El fenómeno de la globalización
- Las Universidades frente al cambio
- Las Universidades como organizaciones
- Factores que inciden en una institución y le dificultan adoptar procesos de cambio
- De la administración tradicional a la gestión estratégica
- Diferentes enfoques sobre la gestión del cambio.

I. ¿Una época de cambios o un cambio de época?

La humanidad ha entrado en un proceso acelerado de cambios, que se manifiesta en todos los ámbitos del acontecer político, social, científico y cultural, de suerte que puede afirmarse que estamos viendo el inicio de una nueva era civilizatoria. Asistimos a cambios en la cosmovisión, en los modelos de desarrollo, en los paradigmas científicos y tecnológicos y hasta en las creencias.

Al borde del final del siglo XX, el Consejo Ejecutivo de la UNESCO encargó a un grupo de eminentes intelectuales, presididos por el pensador francés Jerome Bindé, que elaborara un documento sobre las principales tendencias que se advierten en el mundo actual y que pueden transformarse en verdaderos desafíos para la humanidad en el siglo XXI. El Grupo identificó diez tendencias principales, a las cuales vamos a referirnos, muy brevemente.

1. El rápido desarrollo de la tercera revolución industrial, el continuo progreso de la globalización y sus crecientes efectos, que están realmente conmoviendo los fundamentos de la sociedad, pero cuyo principal riesgo es que están generando a nivel mundial, una sociedad dual, cada vez más inequitativa, entre las naciones y al interior de éstas. La globalización se caracteriza por su asimetría: concentra la riqueza en sectores muy reducidos y conduce a la miseria a capa cada vez más extendidas de la población. De esta suerte, genera tendencias disociadoras. El reto es qué hacer para transformar la en una globalización incluyente y liberadora, en vez de excluyente y dominadora. En otras palabras ¿cómo hacer para que se inspire no en la acumulación de utilidades sino en la solidaridad humana?
2. La pobreza, inequidad y exclusión ¿están indefectiblemente ligadas a la mundialización? ¿Pueden modificarse estas tendencias, o más bien serán reforzadas? Pese a los progresos hechos en los últimos años mediante la promoción del paradigma del desarrollo humano sustentable, la mitad de la población mundial lucha por sobrevivir con menos de dos dólares diarios. La humanidad enfrenta así el reto de gobernar la globalización desordenada, a fin de que ésta no sea

- destruictiva sino constructiva del tejido social, para lo cual se requiere que responda a la ética y la equidad. En una palabra: una globalización para el bienestar de la gente y no únicamente para el mercado y la acumulación de ganancias por parte de las transnacionales.
3. La emergencia de nuevas amenazas a la paz, la seguridad y los derechos humanos. Surgen nuevas formas de violencia y de conflictos, con las características que ahora son más frecuentes al interior de los Estados que entre los Estados (racismo, xenofobia, intolerancia religiosa o étnica, discriminación, ultranacionalismo). Los conflictos al interior de los Estados y las confrontaciones interétnicas o intercomunales podrían ser los conflictos *par excellence* del siglo XXI. De ahí el reto de promover el paradigma de cultura de paz, la solución pacífica de los conflictos, la tolerancia y el *aprender a vivir juntos*, uno de los pilares de la educación para el siglo XXI.
 4. Los problemas provenientes del crecimiento excesivo de la población mundial. La población mundial alcanzó 1.000 millones de personas en 1804, 2.000 en 1927, 4.000 en 1974 y 6.000 millones en octubre de 1999. De seguir las tendencias actuales, en 2028 llegará a 8.000 millones y a 9.000 millones en 2054. Luego, por la adopción de políticas de población vendrá una regresión y disminución, hasta estabilizarse en unos 8.000 mil millones. Pero, si no se adoptan programas para el control de la población, principalmente en el campo educativo, llegará a 14.000 millones en 2050, 52.000 millones en 2100 y 255.000 millones en el 2150. El planeta tierra no podría soportar una población de tal magnitud. Curiosamente, los países más desarrollados experimentarán una constante declinación de su población joven y un incremento de sus jubilados, de manera que en Europa se estima que para equilibrar el balance entre su población económica activa y la no activa, se van a necesitar, entre ahora y el año 2050, nada menos que 159 millones de inmigrantes. El reto consiste, entonces, en promover la educación, sobre todo de las mujeres, pues está demostrado que la mujer educada está más capacitada para controlar su fecundidad. Un estudio realizado en Brasil de mostró que las mujeres sin ninguna educación tienden a procrear 6.5 niños como promedio, frente a 2.5 las mujeres con educación secundaria. Si la población sigue creciendo con el ritmo actual, será necesario construir, en los próximos años, cerca de un mil nuevas

ciudades de tres millones de habitantes, es decir, tantas como las que ahora existen.

5. La rápida degradación del medio ambiente, provocada por el calentamiento del planeta, los modelos consumistas contrarios al desarrollo sustentable, la contaminación del aire, de las aguas y de los suelos, todo esto acompañado de una reducción sin precedentes de la biodiversidad de los ecosistemas del mundo. Desde el comienzo del siglo XX, la temperatura del globo ha subido un grado en los continentes y 0.6 grados en los océanos, en buena parte debido a las emanaciones de dióxido de carbono, el gas de efecto invernadero, principal responsable del calentamiento y de la destrucción de la capa de ozono, producido por la quema de combustibles fósiles. La capa de hielo que cubre el Océano Ártico es hoy día 40% más delgada que hace 40 años. Cerca de la cuarta parte de la humanidad carece de agua potable. La Organización Mundial de la Salud estima que 30 millones de personas mueren cada año por enfermedades infecciosas o epidemias causadas por la contaminación del agua. Mientras en los Estados Unidos un habitante consume para uso doméstico 425 litros diarios de agua, Francia solo dispone de 150 litros y en las zonas rurales de Asia y África no más de 10 litros. Hay una acentuada tendencia a la escasez del vital líquido. El reto consiste en crear una nueva *cultura del agua*, que estimule su ahorro y una *ética del agua* que la distribuya globalmente con más equidad. Por otra parte, el tamaño del agujero de la capa de ozono encima de la Antártida, que protege la vida del planeta de los rayos ultravioleta, ya es igual a dos veces y media el tamaño de Europa y tiende a crecer por el incremento de la contaminación generada por las industrias. Si continúa al ritmo actual la destrucción de los bosques tropicales húmedos, que contienen el 50% de las especies conocidas y la gran mayoría de las desconocidas, hacia el año 2025 el 25% de las especies animales habrán desaparecido del planeta. El filósofo francés Michel Serre, ha propuesto un *contrato natural* entre la especie humana y la naturaleza, que sobre la base de principios éticos conserve la *Terre Patrie*, la *Tierra Patria*, como Edgard Morin llama a la *Madre Tierra*, para las presentes y las futuras generaciones.
6. La emergencia de la *sociedad de la información* es otra de las tendencias identificadas, pero que es susceptible de generar una nueva

desigualdad: la desigualdad digital, que divide a la humanidad entre los que tienen acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y quienes no lo tienen. De las seis mil millones de personas que forman la población mundial sólo cerca de 45 millones tienen acceso a la INTERNET (2.4% de la población total). El 80% de esa población ni siquiera tiene acceso a las telecomunicaciones básicas. Menos de tres individuos de cada 100 tiene acceso a las nuevas tecnologías de la información. Además, surge el desafío de establecer normas éticas para la navegación en el ciberespacio, de suerte que la *cibercultura* esté acompañada de ciberético.

7. Pueden también avizorarse cambios en los sistemas democráticos y en el sistema mundial de las Naciones Unidas como consecuencia de la globalización, que demanda una participación más democrática de las naciones en la adopción de las decisiones que tienen *repercusión mundial*. Hay delitos, por ejemplo, que trascienden las fronteras de los estados, como el narcotráfico, el crimen organizado, la corrupción y el genocidio. Se estima que el narcotráfico internacional genera utilidades del orden de los 400 mil millones de dólares por año, equivalente al 8% del comercio mundial. Las mafias internacionales, a su vez, controlan ingresos hasta por 1.5 trillones de dólares por año. Se habla sí de reformar el sistema de las Naciones Unidas para suprimir el Consejo de Seguridad y establecer órganos más democráticos para el gobierno del planeta, con representantes de los Estados, la sociedad civil y las corporaciones, a fin de redistribuir las responsabilidades.
8. La relevancia mundial del rol de la mujer y una nueva perspectiva hacia una mayor equidad de género en la educación y en la representatividad, en todas las esferas de la actividad humana. El siglo XX no logró cancelar las inequidades existentes entre los géneros, las que aún persisten en casi todas las regiones del mundo, incluyendo países avanzados y subdesarrollados. Una mayor acumulación de riquezas en las naciones, no es de por sí un factor determinante para superar las desigualdades de género. Sin embargo, notables progresos se han hecho hacia una mayor igualdad de géneros, de suerte que puede asegurarse que existe una tendencia irreversible en tal sentido.
9. El siglo XXI debería ser el siglo del pluralismo cultural, de la diversi-

dad y la creatividad, en un mundo globalizado y de redes informáticas. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información favorecen el diálogo intercultural, aunque también se corre el riesgo del dominio de unas culturas sobre las otras. En la actualidad, el 80% de los sitios de la Internet están en idioma inglés, no obstante que solo una de cada diez personas en el mundo habla esa lengua. Debería existir una mayor diversidad lingüística, especialmente si se toma en cuenta que los especialistas estiman que al final del siglo XXI al menos la mitad de las 6,700 lenguas que se hablan hoy día en el mundo habrán desaparecido. Algunos estiman que a la humanidad le aguardan dos escenarios posibles: uno pesimista, que sería el *choque de civilizaciones* como lo predice Samuel Huntington; y otro optimista, que implicaría un clima cada vez más consolidado de tolerancia, pluralismo y convivencia multicultural. Que prevalezca uno u otro dependerá de los valores que transmitan los sistemas educativos. También se observa una tendencia a la *tecnologización de la cultura*, es decir de la aplicación a la cultura de las tecnologías industriales. ¿Estaremos a las puertas de una *sociedad programada*? El reto consiste en permitir el acceso a todas las culturas y de todas las culturas. En Internet existen 12.000 redes de acceso público frente a 28.000 redes cerradas (*closed networks*) similares a los clubs privados.

10. Finalmente, la sociedad emergente del conocimiento asigna a la ciencia y a la tecnología un rol cada día más estratégico e importante. Si bien este rol puede augurar grandes beneficios a la humanidad en la lucha contra las enfermedades, por ejemplo, también suscita una serie de retos de naturaleza ética, como sucede con las posibilidades de la manipulación genética, la donación de seres humanos, etc. El reto es darle mayor relevancia a la *bioética*, es decir al tratamiento ético de las inmensas posibilidades que representa la biotecnología. Como nunca antes será cierto el aforismo de Rabelais: *ciencia sin conciencia es la ruina del alma*. Una vez más la educación tiene aquí un gran papel que jugar pues, en definitiva, la educación está llamada a ser, como lo dice el documento de la UNESCO, *la maestra más importante de la humanidad*. Una educación que nos enseñe a ser, a conocer, a hacer, y a vivir juntos en la aldea planetaria, como propone el Informe Delors. En su última obra *Un Mundo Nuevo*, el Profesor Federico Mayor afirma: El siglo XX nos legó dos

transformaciones de gran calado que han alterado profundamente nuestra visión del mundo: *la revolución científica*, que al par de extraordinarios descubrimientos nos ha llevado de una edad de certeza y dogmatismo a un océano de dudas e incertidumbres; y *la tercera revolución industrial*, que está cambiando radicalmente la sociedad contemporánea por el influjo de los avances de la informática y la telemática, que paradójicamente acercan a las naciones por el fenómeno de la mundialización y, a la vez, las alejan al generar desigualdades cada vez más abismales entre ellas en cuanto acceso a los beneficios de la globalización, el conocimiento y la información. *Basada en la revolución cibernética y el orden de los códigos -informático hoy, genético mañana -la tercera revolución industrial supedita la sociedad de la producción material, afirma Mayor, a un nuevo imperio, inmaterial, al de los signos de la sociedad programada, anunciada por Alain Touraine.* La mundialización, continúa el autor, que acompaña a la tercera revolución industrial, está a punto de partir al mundo en dos: el mundo de los *globalizantes*, que es la quinta parte de la humanidad que disfruta del 80% del Producto Interno Bruto Mundial y el de los *globalizados*, que sólo tiene acceso al 20% restante. *Un fantasma recorre el mundo: la sociedad disociada... Una nueva era de segregaciones rompe ahora la sociedad, el trabajo, la familia, la escuela y la patria.*

Tras examinar los retos y desafíos que enfrenta la humanidad, sobre la base de la más reciente información científica disponible, el autor aboga por un cambio de rumbo, pues son evidentes los signos del deterioro que hemos producido en el medio ambiente y en la disponibilidad de recursos, incluyendo el agua, verdadero *oro azul* del planeta. Hay un *malestar en la globalización*, como el malestar en la civilización que detectó Freud en su tiempo. Asistimos a un *crepúsculo civilizatorio*, cuya raíz más profunda se encuentra en la crisis de valores y las llamadas *enfermedades del alma*. Pero, estamos aún a tiempo de conjurar el *crimen perfecto* que es la autodestrucción de la especie humana.

Los retos que la humanidad debe enfrentar los resume el Profesor Mayor en la construcción de la paz, la lucha contra la pobreza y la exclusión, el desarrollo humano sostenible, la sana gestión del medio ambiente planetario y la búsqueda de un nuevo rumbo, pues, como escribió

Séneca: *No hay viento favorable para quien no sabe adónde va. ¿Será el siglo XXI sinónimo de desigualdades crecientes y vertiginosas?* se pregunta el autor. ¿Lograremos superar la propensión al consumismo? nos preguntamos nosotros. Un estudio reciente afirma que se necesitarían tres planetas Tierra si toda la población del mundo accediera a los estilos de consumismo que prevalecen en los Estados Unidos. El planeta Tierra no resistiría la existencia de seis mil millones de tarjetas de crédito.

II. El fenómeno de la globalización

Uno de los fenómenos característicos de esta época finisecular es la aparición de la *globalización* o *mundialización*, que modifica el paradigma de las relaciones interestatales hasta ahora vigente.

La globalización no es un fenómeno nuevo. La conquista de las Américas (siglo XV y XVI), el comercio triangular de algodón y esclavos (siglos XVII y XVIII), la construcción del cable telegráfico transatlántico en 1860 y la colonización por las potencias europeas de gran parte de África y Asia (siglo XIX y principios del XX), fueron factores claves. Lo que hoy vemos, dice Jamil Salmi, es una aceleración del fenómeno por el aumento del comercio internacional y de la interdependencia de los mercados de capital. La globalización se origina en Occidente por una parte por el desarrollo del capitalismo y, por otra, en la idea de la modernización. Pero ha sido un factor determinante el extraordinario desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información. Estas tecnologías son hoy en día el símbolo de la postmodernidad. Influyen incluso en el imaginario mundial. Según Wallerstein, la *economía-mundo* es ahora universal, en el sentido de que todos los estados nacionales están, en diferentes grados, integrados en su estructura central.

El concepto de *globalización* no se limita al aspecto puramente económico; en realidad, es un proceso multidimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, etc. Sin embargo, como vimos antes, el proceso de globalización no está generando un incremento uniforme de progreso y desarrollo en todas las regiones del

mundo. La polarización económica, a nivel planetario, se incrementa constantemente, siendo América Latina, según el Banco Mundial, la región que presenta *la más extrema polarización distributiva en el mundo*. Frente a los procesos de globalización y de conformación de los grandes bloques económicos, los Estados necesitan nuevos enfoques y políticas lúcidas para fortalecer su capacidad de negociación y mejorar su inserción en la economía internacional, teniendo presente que la globalización está dominada por la *intensidad del conocimiento* y la competitividad internacional. Sin embargo, la globalización es inescapable e irreversible. El Informe Delors nos dice que *la globalización es el fenómeno más dominante en la sociedad contemporánea y el que más influye en la vida diaria de las personas*. La Educación para el siglo XXI debe enseñarnos a vivir juntos en la *aldea planetaria* y a desear esa convivencia. Ese es el sentido del *aprender a vivir juntos*, uno de los pilares de la Educación para el siglo XXI, de suerte de transformarnos en ciudadanos del mundo, pero sin perder nuestras raíces culturales, ni nuestra identidad como naciones. Las sociedades actuales oscilan, contradictoriamente, entre la globalización y la tribalización.

Dice al respecto Manuel Castells: *No hay otro remedio que navegar en las encrespadas aguas globales. Por eso es esencial, para esa navegación ineludible y potencialmente creadora, contar con una brújula y un ancla. La brújula: la educación, información, conocimiento, tanto a nivel individual como colectivo. El ancla: nuestras identidades. Saber quienes somos y de donde venimos para no perdernos a donde vamos.*

Los países o regiones que aspiren a competir en los nuevos espacios económicos tienen que dar atención preferente a la formación de sus recursos humanos del más alto nivel, al desarrollo científico, al progreso técnico y a la acumulación de información, todo lo cual significa priorizar las inversiones en educación, ciencia, tecnología e investigación. Los indicadores que sobre estas inversiones nos revelan los Informes Mundiales publicados por la UNESCO señalan que nuestra región se encuentra en gran desventaja. La educación, la ciencia y la tecnología están llamadas a constituirse en la inversión prioritaria, en la inversión estratégica del siglo XXI. Porque, indudablemente, vamos hacia una sociedad basada en el conocimiento y el aprendizaje, hacia

una *economía del saber*. El capital intelectual deviene hoy en día en el principal activo de la empresa contemporánea. Al finalizar el siglo, la cantidad de materia prima por unidad de producción industrial representa dos quintas partes de la utilizada en 1930. La demanda mundial de productos con alta tecnología aumenta 15% al año; la de materias primas no llega al 3%. Las industrias dinámicas de la sociedad del conocimiento son las llamadas *industrias de la inteligencia*, a saber, informática, biotecnología, ingeniería genética, microelectrónica, robótica, industria espacial y los nuevos materiales.

La globalización no es ni enteramente buena ni mala. Depende de cómo se utilice. Su problema principal es que no es realmente global sino fragmentada y que, como resultado, acumula las ventajas en un sector cada vez más reducido de la población de los países avanzados y de los subdesarrollados, y extiende las desventajas a sectores cada vez más amplios. Es selectiva, como nos señala Aldo Ferrer, ya que suele abarcar las esferas en que predominan los intereses de los países más avanzados. Además, debe tenerse presente, como lúcidamente apunta Ferrer que, en realidad, la globalización coexiste con espacios nacionales en los cuales se realiza la mayor parte de las transacciones económicas y se genera el proceso de desarrollo. En promedio, más de 80% del consumo y la inversión se abastece con la producción interna de los países.

Es decir, que menos del 20% de la producción mundial de bienes y servicios traspone las fronteras nacionales. La experiencia histórica y la contemporánea son concluyentes: sólo tienen éxito los países capaces de emprender una concepción propia y endógena del desarrollo y, sobre estas bases, integrarse al sistema mundial.

Los gobiernos de todos los países y la sociedad civil organizada (ONG's) deberían tratar de incidir más en su gobierno, de manera que se promueva una globalización más globalmente compartida, socialmente responsable y solidaria.

El Informe del PNUD sobre el Desarrollo Humano (1999), nos dice que es necesario pasar de la globalización de los mercados a la globalización de la sociedad. Para que la mundialización funcione para la gente, no sólo

basta acumular utilidades, se necesita globalización con ética, equidad, inclusión, seguridad humana, sostenibilidad y desarrollo humano. Es decir, una globalización con rostro humano, con solidaridad, que es el nuevo nombre de la fraternidad, según Octavio Paz. En última instancia, de lo que realmente se trata es de globalizar la dignidad humana.

Y en materia de nuevas tecnologías de información y comunicación, ese mismo Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD, nos dice que si bien dichas tecnologías impulsan la mundialización, también polarizan al mundo entre los que tienen o no acceso a las mismas. El contraste está entre los *infoglobalizantes* y los *infoglobalizados*, los *infóricos* y los *infopobres*. Es la *desigualdad digital*, que antes aludimos y que arranca del hecho de que la mitad de los habitantes del planeta no tiene acceso a las líneas telefónicas y un tercio de la población mundial no tiene acceso a la energía eléctrica.

En marzo de 1998, al inaugurar la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo, celebrada en Estocolmo, el Ministro holandés para el Desarrollo Jan Pronk, advertía: *No podemos impedir la globalización, pero podemos canalizarla. La globalización no es un proceso metafísica, es un proceso dirigido por fuerzas económicas y tecnológicas.* Similar criterio inspira al Consenso de Brasilia, adoptado por más de un centenar de intelectuales y políticos de América Latina y el Caribe, convocados por la UNESCO en julio del año pasado: *Sin ignorar la globalización, pero sin someterse a ella, nuestros pueblos tienen ante sí la tarea de gobernar la globalización. Gobernar la globalización es un cambio de responsabilidad compartida. Si estamos frente a problemas globales, se necesitan soluciones globales.*

Frente a esta problemática mundial, que desafía a la inteligencia, creatividad y responsabilidad de la *nación humana*, surge como impostergable una nueva visión del mundo y del futuro de la especie humana, si ésta ha de sobrevivir al siglo XXI. *Nunca antes, en la historia de la humanidad, nos dice Edgard Morin, las responsabilidades del pensamiento fueron tan abrumadoras.* El gran desafío es si seremos capaces de elaborar un nuevo sistema de ideas de repensar el mundo, porque ha llegado el momento de redefinir el rumbo y el sentido de la vida, si

es que queremos que no se extinga sobre la faz de la tierra. Esta crisis de la concepción del mundo y de la vida sólo la podremos superar si somos capaces de inventar un nuevo humanismo y dar un horizonte ético a nuestro rumbo.

Y si la globalización es el fenómeno más dominante y es, además, inescapable, qué hacer para que ella en vez de ser excluyente y dominadora se transforme en fuerza de liberación e inclusión. ¿Cómo lograr que los llamados dividendos de la paz, acumulados por la disminución de la carrera armamentista por las grandes potencias no sólo sirvan para reducir su déficit fiscal, sino que se inviertan también en dar un rostro humano a la globalización, por la vía de promover los paradigmas del desarrollo humano sustentable y la Cultura de Paz?

Consecuente con estos conceptos, el Encuentro de Madrid se pronunció:

- Frente a la globalización del individualismo y la indiferencia, por la globalización de la solidaridad.
- Frente a la globalización de la desigualdad, por la globalización de la equidad y la dignidad humana.
- Frente a la globalización economicista, por la globalización humanista.
- Frente a la globalización de la exclusión y la marginación, por la globalización de la inclusión y la participación.
- Frente a la globalización pensada exclusivamente en términos de mercados, por la globalización de la sociedad.
- Frente a la globalización de la desigualdad informática, por la globalización del acceso de todos a la información y el conocimiento.
- Frente a la globalización del consumismo destructivo de los recursos del planeta, por la globalización de la reconciliación del hombre con la naturaleza.
- Frente a la globalización desprovista de valores, por la globalización guiada por principios éticos y morales.
- Frente a la globalización basada en el lucro, por la globalización en beneficio de todos los seres humanos.
- Y frente a la globalización gobernada por unos pocos, por la globalización gobernada por todos, porque a todos nos concierne como ciudadanos del mundo.

III. Las Universidades frente al cambio

El proceso de globalización ofrece un gran potencial de crecimiento económico y abre nuevas oportunidades, pero reservadas para los que tienen capacidad competitiva, pues excluye, en forma creciente, a los que no la tienen. Los países que aspiren a competir en los nuevos espacios económicos tienen que dar atención preferente a la formación de sus recursos humanos del más alto nivel, al desarrollo científico, al progreso técnico y a la acumulación de información, todo lo cual significa priorizar las inversiones en educación, ciencia, tecnología e investigación. La educación, y de manera particular la de nivel superior, está, pues, llamada a constituirse en la inversión prioritaria, en la inversión estratégica del siglo XXI. Porque, indudablemente, vamos hacia una sociedad basada en el conocimiento y el aprendizaje. Existe una irreversible tendencia a la *desmaterialización* del proceso productivo, hasta el punto que se afirma que el siglo XX es el *siglo del derrumbe de la materia*, pues hay cada vez menos uso de materias primas y mayor incorporación de los llamados *intangibles*, es decir conocimiento e información. Se habla así de una *economía del saber*. El capital intelectual deviene hoy en día en el principal activo de la empresa contemporánea. Al finalizar el siglo, la cantidad de materia prima por unidad de producción industrial representa dos quintas partes de la utilizada en 1930. La demanda mundial de productos con alta tecnología aumenta 15% al año; la de materias primas no llega al 3%. Las industrias dinámicas de la sociedad del conocimiento son las llamadas *industrias de la inteligencia*, a saber, informática, biotecnología, ingeniería genética, microelectrónica, robótica, industria espacial y los nuevos materiales.

El mejoramiento substancial de nuestra competitividad implica, entonces, conocimiento, tecnología, manejo de información, destrezas; significa elevar la calidad de nuestros sistemas educativos y la preparación de nuestros recursos humanos al más alto nivel posible, formar la inteligencia científica de nuestros países. Competitividad implica incorporar el progreso técnico a la actividad productiva. Hoy en día no solo compiten los aparatos económicos y las empresas, sino también las condiciones sociales, los sistemas educativos y las políticas de desarro-

llo científico y tecnológico. En realidad, es la sociedad entera, el país mismo, quien compete y no sólo el sector empresarial. *La carrera económica y geopolítica del siglo XXI, afirma Hernán Gómez Buendía, es una carrera entre los sistemas educativos.*

La época de cambios que vivimos genera un sentimiento de crisis por las incertidumbres que han tomado el sitio de antiguas certidumbres. Tal sentimiento abarca los sistemas educativos, sin que escapen las propias universidades. El reto consiste en transformar la incertidumbre en creatividad. Será preciso educar para el cambio y la incertidumbre. *La comunidad académica, ha escrito don Federico Mayor, deberá tener el coraje de decirle a la juventud que las prerrogativas y certezas ya no forman parte del presente: es en la incertidumbre donde está la esperanza al filo de las sombras y las luces. Una teoría verdadera, afirma Popper, no es más que una hipótesis que ha resistido hasta ahora los esfuerzos por refutarla.. La realidad parece más bien un sistema inestable, como una nube, agrega Popper. Es el resultado del caos y del orden, agrega Prigogine. Las mismas leyes físicas, en vez de expresar certidumbres hoy se afirma que expresan probabilidades. Vivimos así una nueva era científica: la era de las posibilidades o probabilidades, en materia científica. Como dice Ilya Prigogine: venimos de un pasado de certidumbres conflictivas ya estén relacionadas con la ciencia, la ética, o los sistemas sociales a un presente de cuestionamientos. La saturación de información incrementa la incertidumbre. Vivimos en la incertidumbre y nos sentimos desbordados por los cambios. El pensamiento mágico, la religiosidad, el consumismo hedonista o el nihilismo escéptico vienen a cubrir el gigantesco vacío de sentido que hoy padece la humanidad, afirma el filósofo argentino Augusto Pérez Lindo.*

¿Cuál es el papel de la educación superior en el umbral de un nuevo siglo y de un nuevo milenio, en un mundo en proceso de cambio y transformación? Ante un mundo en proceso de cambio, la educación permanente aparece como la respuesta pedagógica estratégica que hace de la educación asunto de toda la vida y dota a los educandos de las herramientas intelectuales que les permitirán adaptarse a las incesantes transformaciones, a los cambiantes requerimientos del mundo laboral y a la obsolescencia del conocimiento, característica de la ciencia contem-

poránea que se renueva en períodos cada vez más cortos, a la vez que se incrementa a un ritmo cada vez más acelerado.

En Europa han llegado a la conclusión de que hoy día las personas tienen que estar preparadas para cambiar de empleo o carrera cinco o seis veces a lo largo de su vida laboral. Datos recopilados por el educador peruano León Trahtemberg señalan que en los Estados Unidos se estima que para el siglo XXI todo empleado profesional requerirá aproximadamente treinta créditos de estudios superiores adicionales, cada siete años, si quiere mantenerse vigente en el mercado laboral.

No debe, entonces, extrañarnos que la revalorización del concepto de educación permanente sea quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación de la segunda mitad del presente siglo. Decimos revalorización, por cuanto la idea de la continuidad del proceso educativo no es nueva, aunque ha sido en estas últimas décadas que los teóricos de la educación han señalado, con mayor precisión, las fecundas consecuencias que para el porvenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene la adopción de la perspectiva de la educación permanente. Ya el francés Claparede había escrito: *La educación es vida y no preparación para la vida.* Y José Martí nos había advertido que el hombre se educa desde que nace hasta que muere.

Esta nueva visión de la educación, que es la visión para el nuevo siglo, implica cambios en el quehacer de los docentes y en su formación inicial y continúa. Ellos también necesitan ser formados en la perspectiva de la educación permanente. *El educador para el siglo XXI, escribe el profesor colombiano Alvaro Rocio, será un pedagogo-investigador con una honda formación humana y social, de modo que se convierta en agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y de la comunidad circundante... La enseñanza se orientará, también, a que el alumno aprenda a trabajar, a investigar, a inventar, a crear y a no seguir memorizando teorías y hechos. Debe participar en el proceso educativo. Debe prepararse para la auto-formación, auto-educación y auto-evaluación. Lo cual significa que el estudiante debe adquirir la responsabilidad de orientarse a sí mismo y de manejar su propia formación. En una educación bajo esta concepción el educador debe ser un animador o estimulador y, además,*

debe trabajar en equipo con sus alumnos para identificar y seleccionar los problemas, para que no memoricen sino que aprendan a utilizar todos los medios de información desde la biblioteca, la radio, el cine, la TV, Internet, y a cómo acceder a las bases de datos nacionales e internacionales.

Los educadores para el próximo milenio, necesitan formarse en un nuevo paradigma: el paradigma del aprendizaje, en el cual los educadores son primordialmente diseñadores de métodos y ambientes de aprendizaje, que trabajan en equipo junto con los estudiantes, de suerte que en realidad devienen en co-aprendices. El educador, a la vez que forma, se está formando, y a la vez que enseña, aprende.

En la educación para el siglo XXI, como ya lo dice la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* (Jomtien, 1990), lo importante son los aprendizajes realmente adquiridos por los educandos, y que estos se traduzcan en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad, de suerte que adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.

La vocación de cambio que imponen la naturaleza de la sociedad contemporánea y la globalización, implica una Universidad al servicio de la imaginación y la creatividad, y no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización, como desafortunadamente ha sido hasta ahora entre nosotros. La educación superior, de cara al siglo XXI, debe asumir el cambio y el futuro como consubstanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad como norma de trabajo en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables. A su vez, la instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva en su labor; harán que las universidades contribuyan a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto al ambiente. En suma, proyectos de desarrollo humano endógeno, integral y sostenible.

Las Universidades y las instituciones de educación superior, en general, tal como lo recomienda la *Declaración Mundial sobre la Educa-*

ción Superior para el siglo XXI (París, 1998), deberían transformarse en centros de educación permanente para todos. Asumir este reto implica para ellas una serie de transformaciones en su organización académica y métodos de trabajo. Pero, al actuar como centros de formación y actualización permanente del conocimiento, la persona humana sería el núcleo de sus preocupaciones y la justificación de su quehacer, lo que equivaldría a decir que un nuevo humanismo encontraría albergue en la antigua Academia.

En la educación superior del siglo XXI deberá darse una gran diversificación de ofertas de oportunidades educativas de tercer nivel. Cada vez más triunfa el criterio de concebir la formación postsecundaria como un todo, sistemáticamente organizado, de suerte que se contemplen interrelaciones entre las distintas modalidades y vinculaciones muy claras con el mundo del trabajo, así como posibles salidas laterales, acreditadas con títulos o diplomas intermedios. El criterio de diversidad deberá también aplicarse a la diversificación de las formas de financiación de la educación superior, procurando una creciente participación del sector privado en el financiamiento global de la educación superior, sea ésta pública o privada. Para ello se requiere una más estrecha y fructífera relación entre las universidades y el sector productivo.

Después de la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI*, que tuvo lugar en París, en octubre de 1998, varios organismos internacionales de financiamiento han venido modificando su visión sobre el papel estratégico de la educación superior en los esfuerzos conducentes al desarrollo. El Informe elaborado por un grupo de especialistas convocados por la UNESCO y el Banco Mundial e intitulado: *La Educación Superior en los países en desarrollo. Riesgo y Promesa*, se inicia con una frase del Presidente de la Rice University, Malcolm Gillis, que le sirve de epígrafe: *Hoy día, más que nunca antes en la historia de la humanidad, la riqueza o pobreza de las naciones dependen de la calidad de la educación superior...* El Informe reconoce que en los Estados Unidos se estima que el capital humano es ahora tres veces más importante que el capital físico.

Pero, para que la educación superior juegue ese rol estratégico que se le reconoce, ella también necesita emprender, como lo advirtió la Declaración Mundial de París, *la transformación más radical de su historia*, a fin de que su labor sea más pertinente a las necesidades sociales y eleve la calidad de su docencia e investigación a niveles internacionales aceptables.

IV. Las Universidades como organizaciones

Las universidades, y demás instituciones de educación superior, son organizaciones. De ahí que se esté transfiriendo a su administración una serie de conceptos e instrumentos que provienen de las teorías más modernas sobre la administración de las organizaciones, entre ellas el concepto de estrategia. *Aunque esta conceptualización, nos advierten los especialistas, se aplica principalmente a las empresas productivas y de servicios, es igualmente utilizable en instituciones educativas en general y a las universidades en particular.* A su vez, Luis Ernesto Romero nos dice: *El hecho de que la disciplina administrativa haya surgido en principio para resolver los problemas de las organizaciones productivas, no le resta posibilidades para su aplicación en otro tipo de organizaciones sociales como la universidad. Para la comprensión de los fenómenos organizacionales de cualquier institución, es necesaria una perspectiva organizacional y de gestión administrativa, que enriquezca el análisis de las actividades específicas que desarrolla para cumplir sus fines.*

El Profesor Adrién Payette, de la Escuela Nacional de Administración Pública de Québec, en su conocida obra *La Eficacia de los gestores y las organizaciones*, (Presses de l'Université du Québec), publicada por la OUI en 1990, afirma que: Las organizaciones son seres muy complejos, sorprendentes y poco conocidos. Aun si actualmente somos más conscientes de que vivimos en una sociedad de organizaciones, la organización no es una invención contemporánea. La organización es la forma para que el hombre viva en sociedad. Cuando no están organizados, los hombres se organizan. Los hombres son organismos que producen organización. Ellos no pueden ponerse a vivir juntos, espontáneamente, como sueña el anarquista. La organización es el medio social. La sociedad es un tejido de organizaciones. Las

organizaciones son consideradas entonces como trozos de sociedad más densos, trozos cuyas articulaciones, papeles y funciones son más explícitos. Pero si de manera más simple usted le preguntara a la gente: *¿Qué es una organización?*, la respuesta sería: *Es donde voy todos los días a ganarme el pan.* Organización es asociada con: el pan y el sudor; el salario; la necesidad de trabajar. Si una organización no es sinónimo de trabajo, puesto que hay organizaciones donde no se trabaja, el trabajo, parece bien, ser sinónimo de organización. Trabajo hace referencia a obligaciones, dificultades, necesidades. Y pese a los lindos discursos que hacemos, es el trabajo obligatorio el que se encuentra en el corazón de la organización; la necesidad de ganar su pan es el centro de motivación de todos los miembros de la organización. De esta forma, la organización se vuelve sinónimo de dificultad, obligación, necesidad... por lo menos para quienes el trabajo no tiene ni tendrá fácilmente, el sentido de entretenimiento, realización de sí, completo desarrollo.

En su clásica obra *La estructuración de las organizaciones*, Editorial Ariel, S.A., Barcelona, 1988), Henry Mintzberg analiza las que él considera las cinco partes fundamentales de la organización, que aquí nos limitamos a mencionar: a) El núcleo de operaciones, que abarca a aquellos miembros (los operarios) que realizan el trabajo básico directamente relacionado con la producción de productos y servicios; b) El ápice estratégico, que se ocupa de que la organización cumpla efectivamente, con su misión y de que satisfaga los intereses de las personas que controlan o tienen algún poder sobre la organización (accionistas, sindicatos laborales, grupos de presión, por ejemplo); c) La línea media, que es la cadena de directivos intermedios, con autoridad formal, que unen el ápice estratégico con el núcleo de operaciones; d) La tecnoestructura, que son los analistas de control que sirven para afianzar la normalización en la organización; y e) El staff de apoyo, que es el personal de las unidades especializadas cuya función consiste en proporcionar un apoyo a la organización fuera del flujo del trabajo de operaciones.

Si asumimos las Universidades como organizaciones, nos resulta muy útil recurrir al texto del Dr. Luis Ernesto Romero, Profesor del

Magister en Dirección Universitaria de la Universidad de Los Andes, en Bogotá, Colombia, intitulado: *Administración Superior (Una aproximación a la modernización de la Dirección Universitaria en Latinoamérica)*, Santafé de Bogotá D.C., 1996), quien nos ofrece los conceptos siguientes:

Fenómenos como el surgimiento y desarrollo de la profesión académica, la conformación de una burocracia administrativa y los conflictos de valores al interior de las instituciones universitarias hacen aparecer a éstas también como organizaciones complejas, ambiguas y paradójicas.

Las instituciones universitarias están enfrentadas a múltiples audiencias y a una diversidad muy amplia de demandas por parte de diferentes grupos de actores internos y externos, todo lo cual presupone un gran reto para quienes son responsables de su funcionamiento y dirección. Esto le exige que sea administrada con base en principios y prácticas de gestión moderna, para su correcto y eficiente funcionamiento.

Para la comprensión de los fenómenos organizacionales de cualquier institución, es necesaria una perspectiva organizacional y de gestión administrativa, que enriquezca el análisis de las actividades específicas que desarrolla para cumplir sus fines. Asumir una perspectiva organizacional y de gestión administrativa para el estudio de una organización o una parte de ésta, significa considerar inicialmente dos categorías centrales: la conformación organizacional y la forma de gestión predominante. En lo referente a la primera categoría, se consideran a su vez la estructura organizacional y los procesos organizacionales.

La división del trabajo, establece la distribución de las tareas que deben realizar los miembros de una institución universitaria en la búsqueda de cumplir con sus finalidades. Formalmente, se estipula una división entre: i) las funciones administrativas de dirección, ejecución y apoyo administrativo y ii) las funciones académicas de docencia e investigación. En la práctica, esta división parece no existir en muchas instituciones. El personal docente -casi siempre insuficiente- se encuentra desempeñando funciones diferentes de aquellas que por definición debería realizar.

Entre tales funciones, aparece la dirección de programas académicos, la coordinación de comités, la elaboración de informes no-académicos (financieros por ejemplo), la búsqueda y tramitación de créditos y donaciones e incluso de actividades secretariales, funciones que con mucha frecuencia deben realizar investigadores y docentes con la lógica sobrecarga de trabajo y la pérdida de un tiempo valioso -además de costoso- que incide en sus posibilidades de producción intelectual. Cada una de las grandes agrupaciones de funciones -las académicas y las administrativas- tiene también su propia división interna del trabajo.

Para el funcionamiento de estas unidades organizacionales en forma coordinada, aparece la prescripción de normas y reglamentos que formalizan las diferentes actividades que realizan los funcionarios y las unidades. Tales normas regulan las relaciones entre los miembros de la organización y estandarizan los procesos administrativos y académicos que se realizan dentro de la misma.

El grado y calidad de la normatización y reglamentación de una universidad, incide en forma definitiva en su vida académica y en los resultados de sus actividades. Estos agilizan o entran las actividades que realizan sus miembros y les facilitan o restringen su comportamiento para el logro de los fines institucionales.

Como consecuencia de la necesidad de dirigir el trabajo agrupado por áreas y velar por el cumplimiento de las normas y reglamentos, se presenta la división del poder entre organismos y/o individuos a quienes se les asigna un determinado grado de autoridad y responsabilidad por la totalidad (p.e: rectoría) o una porción (p.e: decanatura) de las funciones requeridas para que la institución cumpla de la mejor manera posible sus finalidades.

Este aspecto organizacional relacionado con el poder, es uno de los aspectos más complejos y difíciles de enfrentar en la dirección universitaria. Los numerosos grupos de interés dentro y fuera de una entidad de educación superior, con visiones diferentes -y muchas veces contrapuestas- sobre sus finalidades y tareas, son fuente permanente de conflictos y tensiones que afectan la vida institucional.

La división del poder conduce a la jerarquización o establecimiento de niveles de dirección, ejecución y operación que reflejan ámbitos y niveles de autoridad diversos.

Con relación a los procesos organizacionales, se consideran en este componente entre otros, los mecanismos de toma de decisiones, las interacciones entre los miembros de la organización (o de las áreas que la conforman) y los flujos de información y comunicación que definen la dinámica de sus miembros y la asignación de responsabilidades, objetivos y metas.

El grado de centralización o descentralización de las actividades de una unidad organizacional (área, facultad, departamento, etc.), depende de su ubicación dentro de la estructura orgánica de la institución e incide directamente sobre su autonomía en la toma de decisiones relacionadas con sus funciones y responsabilidades.

El proceso decisorio está a su vez influido por la mecánica formalmente definida para llegar a una decisión y por los niveles de decisión establecidos acorde a la importancia e impacto que pueda tener una decisión en particular sobre la vida institucional en conjunto o sobre una parte de ella.

El grado de centralización y descentralización dentro de una universidad, predetermina también los flujos de información y los canales de comunicación necesarios para coordinar y para apoyar el desarrollo de las actividades de las diferentes unidades organizacionales.

V. Factores que inciden en una institución y que les dificultan adoptar procesos de cambio

Los seis puntos que siguen son tomados del libro de Nordvall: *The Process of change in Higher Education Institution* (1988).

1. Las instituciones universitarias funcionan como organizaciones cerradas y muy poco receptivas a incorporar iniciativas y sugerencias de su entorno. Esta resistencia al cambio es un hecho natural en

- todos los sistemas como una forma de preservar la identidad de la institución y de mantener su homeóstasis.
2. La cultura de la organización (sistema de normas, creencias, valores, etc.) condiciona la forma de actuar de las personas dentro de una institución. Cambiar una organización exige, por tanto, modificar su cultura (creencias, valores, normas, símbolos, etc.) (De MIGUEL, 1993). Por ello, es necesario que se produzca un ajuste entre las innovaciones que se promueven y la cultura existente dentro de la institución. Cuando ambas culturas discrepan la innovación es una utopía.
 3. Los cambios, a su vez, son promovidos por personas, lo que exige que se incida especialmente sobre los individuos. Es necesario aprovechar las potencialidades de todas las personas de una organización. Mientras no se consiga un grupo significativo de personas que manifiestan una actitud favorable a la innovación, ésta será entendida como algo poco creíble. Por tanto, sensibilizar e incentivar a los grupos es un requisito imprescindible para la innovación. La universidad debe hacer creíble que existe una preocupación real por la función docente, dándole el necesario valor añadido para movilizar sus recursos humanos en dicha dirección, consiguiendo, de este modo, que la docencia logre un mejor posicionamiento con relación a la función investigadora.
 4. Además de la cultura, existen otros problemas relativos a la estructura de las organizaciones universitarias, que también condicionan los procesos de innovación. Las sub unidades (principalmente los Departamentos) en las que se organizan las universidades tienen sus propias metas y contenidos, diferentes una de otras, lo que dificulta que puedan ejercer su función como agentes internos de cambios. En realidad es incluso difícil, poder hablar de una cultura universitaria, sería más correcto hacerlo de las múltiples culturas que conviven en el seno de la universidad.
 5. Otro de los problemas, más acentuados si cabe en la Enseñanza Superior, es la definición y delimitación del propio concepto de innovación. Aunque es cierto que, desde el punto de vista teórico, la innovación se interpreta como un producto y como tal, puede ser identificado por aspectos muy diversos, la realidad es distinta, pues se la suele relacionar con la investigación científica, lo que conlleva un cierto sesgo a la hora de decidir que un producto o estrategia pueda ser aceptado como innovación. Este hecho, además, provoca

el escepticismo de los profesores ante la complejidad de las tareas y difícil compatibilidad con la actividad cotidiana, sin olvidar que muchos de los resultados de la llamada investigación no tienen una repercusión clara en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

6. Por último hay que resaltar que son muchos los factores que influyen sobre los procedimientos de creación y desarrollo de innovaciones, por lo que es preciso analizar todos los elementos presentes en la cultura universitaria para poder diseñar estrategias apropiadas. Entre dichos elementos cabe resaltar las resistencias de los profesores a adoptar nuevos modos de trabajo en su práctica docente y la escasa dedicación a desarrollar nuevos productos que incidan en su modo de actuar cuando, para muchos de ellos, la investigación constituye la ocupación a la que dedican más tiempo (GUIN, 1990).

VI. De la administración tradicional a la gestión estratégica.

Acudimos, una vez más, al texto del Dr. Luis Ernesto Romero de la Universidad de los Andes (Colombia).

Los rápidos y profundos cambios en el contexto económico, político y social de nuestra región, han hecho que los diversos actores sociales le demanden a nuestras universidades, respuestas igualmente ágiles y pertinentes para enfrentar tales cambios. Estas, podrán atender las demandas si cuentan no sólo con comunidades académicas de primer nivel, sino también con estructuras de organización y sistemas de gestión igualmente modernos. Así, la dirección universitaria adquiere una dimensión tan importante como la dimensión académica dentro de nuestras instituciones por su papel en la administración de los recursos humanos, técnicos y financieros tradicionalmente escasos en nuestras universidades.

Aspectos como la mayor preocupación por la pertinencia y utilidad de los resultados sociales de la universidad al evaluar su eficacia organizacional, el trabajo en equipo, los procesos de descentralización administrativa, la búsqueda permanente de innovación en la cartera

de servicios y la importancia de los conceptos de cultura y el clima organizacional, adquieren especial relevancia en esta nueva concepción sobre cómo hacer más eficiente la dirección universitaria.

Como producto de la denominada modernidad, la dirección universitaria, responsable de los centros de educación superior, se ve enfrentada a nuevas condiciones, cuyas características son la turbulencia, la continuidad del cambio, su elevado nivel de aceleración y la transformación constante del entorno de las instituciones universitarias en todos los órdenes, en lo que podría denominarse una explosión de complejidad.

Esta complejidad da origen a una permanente inestabilidad en los escenarios dentro de los cuales actúan los directivos universitarios. Las universidades requieren con urgencia ser orientadas por directivos con capacidad para interpretar esta complejidad y para contribuir a reconfigurar sus instituciones y hacerlas más flexibles a escenarios cambiantes. Tal capacidad está asociada simultáneamente al uso de modelos y herramientas administrativas obtenidos por el directivo universitario mediante el aprendizaje formal y a la utilización de la intuición y el sentido común en sus procesos decisorios.

Así como la dirección universitaria tiene hoy más que nunca antes la responsabilidad de orientar la educación superior hacia el cumplimiento de las nuevas demandas sociales para ofrecer conocimiento relevante, presentar propuestas y participar activamente en la vida de nuestros países, también tiene el reto de modernizar su forma de organizar y administrar sus entidades universitarias.

La modernización académica está íntimamente ligada a la modernización de la dirección de nuestras universidades. Para enfrentar este reto, sus directivos requieren conocer, aprender y adaptar de otras organizaciones del sector público y privado, nuevas formas de hacer gestión y atreverse a poner en práctica nuevos modelos de administración actualmente en boga.

Surge entonces un desafío para el futuro cercano de las instituciones de educación superior: éstas podrán atender mejor las demandas

de los diversos actores de su entorno en la medida en que ellas mismas se modernicen no solamente en sus procesos científico-técnicos sino también en sus estructuras organizacionales y en su gestión directiva. En esto último, tienen mucho que aprender de otras organizaciones sociales de su contexto.

Las anteriores consideraciones sobre la dirección universitaria requieren asumir una perspectiva organizacional y de gestión administrativa. Esto significa considerar inicialmente dos categorías centrales de análisis: la conformación organizacional de la entidad universitaria y la forma de gestión predominante reflejada en el estilo de trabajo de sus directivos. En lo referente a la primera categoría, analíticamente se consideran a su vez la estructura organizacional y los procesos organizacionales en tanto que en la segunda, es necesario considerar las habilidades y capacidades del directivo junto con los enfoques, modelos y herramientas que este utiliza en su labor de gestión universitaria.

La forma de gestión hace referencia de una parte al uso de técnicas y herramientas administrativas utilizadas por la dirección universitaria para ejercer su acción sobre una entidad de educación superior y de otra al estilo de dirección imperante -autocrático o participativo- de quienes ejercen la función administrativa en la misma.

En este punto, es posible que el lector haya podido intuir el valor y la incidencia que tiene considerar en la dirección universitaria los aspectos de organización y gestión en relación con el desarrollo y funcionamiento de las universidades. La importancia de complementar la perspectiva académica de análisis con la perspectiva administrativa es un hecho evidente o al menos sugiere la necesidad de prestarle una mayor importancia.

Las características de la dirección tradicional y la dirección moderna, surgen de analizar los discursos sobre los principios en que se basan cinco propuestas modernas de gestión a saber: gestión estratégica, gestión de la calidad total, gestión del servicio, gestión de la innovación y reingeniería administrativa, las cuales están hoy siendo apropiadas por organizaciones latinoamericanas de diverso orden.

La transformación de una Dirección Tradicional hacia una Dirección Moderna

LA DIRECCIÓN TRADICIONAL	LA DIRECCIÓN MODERNA
Eficiencia y eficacia en función de obtener resultados para satisfacer intereses particulares del corto plazo.	Orientada a obtener resultados pertinentes y útiles a la sociedad y con visión a largo plazo.
Centrada en los aspectos internos, rutinarios de la vida institucional con bajo interés por el entorno.	Considera el contexto para definir estrategias de integración de la institución y su medio externo.
Estilo de dirección autocrático, con niveles jerárquicos numerosos y muy centralizado.	Estilo participativo con estructura plana de pocos niveles y unidades descentralizadas de autonomía relativa.
Empleo asociado al salario y con bajos estímulos por eficiencia y por resultados.	Empleo asociado a opciones de autorrealización personal y con estímulos por resultados.
Control exhaustivo de lo existente y gran énfasis en minimizar costos, aún a costa de calidad.	Control selectivo y asignación de recursos a la innovación que permita la generación de valor agregado.
Moderniza prioritariamente en recursos físicos y técnicos.	Moderniza a través de valores y de educación y entrenamiento.

El directivo universitario debe hoy buscar un adecuado equilibrio entre el corto y el largo plazo en sus decisiones y en sus procesos planificadores. Se espera que la institución a su cargo no solamente realice bien -con eficiencia- las tareas propias de su misión, sino que éstas deben contribuir al desarrollo y elevación del nivel de bienestar de la sociedad en la cual ejerce su acción. Una de las funciones más exigentes para el directivo universitario, es la formulación de una visión de futuro de su organización. Esta visión implica estimular a los miembros de la institución universitaria hacia la definición de un estado futuro deseado y construido colectivamente con la flexibilidad necesaria para adaptar continuamente la visión institucional a los continuos cambios ambientales.

Los diagnósticos sobre la educación superior señalan el cortoplacismo de las decisiones y las acciones de nuestras universidades. En parte se explica esta ausencia de visión al largo plazo, por el énfasis en la obten-

ción de resultados individuales de muchos directivos universitarios, cuya estadía en un cargo, depende esencialmente de los resultados que muestre en el corto plazo -un semestre o un año generalmente-.

Tales estudios enfatizaron en la consideración del impacto de las organizaciones sobre su medio externo olvidando el proceso inverso; el impacto del medio sobre las mismas, lo cual limitaba su utilidad práctica. Una evolución posterior de los enfoques sistemático y contingencial, es el concepto de planeación estratégica, el cual incorporó en una visión empresarial -y posteriormente universitaria- las consideraciones sobre el entorno de las organizaciones para la formulación de sus objetivos y acciones para competir.

De hecho, uno de los autores precursores de la visión contingencial, Alfred Chandler, planteó la relación entre la estrategia de un organización y su estructura que es fundamental en la denominada gestión estratégica. Esta, surge como sistema administrativo en la década de los 70 y alcanza su mayor utilización en la actividad directiva durante los años 80 en todo el mundo. Este modelo de gestión, enfatiza en la necesidad de que el directivo y su equipo de dirección, evalúen en forma permanente el entorno de su institución y sobre la base de este análisis, estructuren y definan la operación interna de la misma, es decir las decisiones se toman con base en una visión de afuera hacia adentro.

El renovado interés por el ambiente externo de las organizaciones desde el punto de vista administrativo, trae como consecuencia la exigencia para la dirección universitaria, de una visión estratégica de su trabajo, es decir, un trabajo orientado hacia el análisis del contexto para rediseñar su institución y ajustar sus objetivos, con consideraciones sobre el largo plazo y con preocupación sobre los aspectos más globales de la misma antes que sólo en sus operaciones de rutina.

Desde el punto de vista de la teoría de la administración, una propuesta inicial hacia una mayor participación de los miembros de una organización en las decisiones, es decir una mayor distribución social del poder dentro de las mismas, surge en latinoamérica hacia finales de los años 60, con el auge del denominado Desarrollo Organizacional

o D.O. que mediante programas de formación de directivos (especialmente del sector empresarial), buscó desarrollar entre otras, habilidades en la formación de equipos de trabajo y delegación.

Este proceso de reconceptualización desde la teoría administrativa sobre el ejercicio del poder, alcanza su mayor nivel de desarrollo a comienzos de la década de los ochenta, con las primeras experiencias sobre círculos de participación en Latinoamérica, de clara influencia japonesa.

La transición desde una dirección universitaria con poder y autoridad altamente centralizados, hacia una dirección que dé participación efectiva a quienes forman parte activa de sus instituciones, es producto entre otras razones, de las mayores demandas sociales por igualdad, democracia y libertad, característicos de la denominada modernidad.

Para la dirección universitaria, surge así un gran reto: cómo diseñar instituciones con unidades organizacionales más auto-controladas y menos normatizadas, en cuyo seno surja la iniciativa personal y la toma de responsabilidades personales de las personas que la integran. Esto implica por supuesto, también cambios en la conducta administrativa de sus directivos, para aceptar funciones ambiguas, conflictivas y sujetas a cambios de los diferentes estamentos en su concepción sobre: i) el ejercicio del poder, y ii) acerca de quiénes son los que deben ejercerlo legítimamente en el interior de la universidad.

VII. Diferentes enfoques sobre la gestión del cambio

En primer lugar, contestemos la pregunta ¿qué entendemos por gestión? Adrien Payette, en la obra que ya mencionamos, se refiere primero a los que él considera los clásicos del pensamiento administrativo moderno: Henri Fayol y Henry Mintzberg.

Fayol supo expresar con una extrema simplicidad lo esencial de la gestión que él llama gobierno (término mucho más justo en francés que el horrible americanismo management). Subrayemos que para H. Fayol la función administrativa, que ha llegado a ser el tan célebre

proceso de gestión caricaturalmente POC- sólo es una de las seis funciones que componen el gobierno. Hemos esquematizado su definición para hacer resaltar ese importante maliz.

Gobernar es conducir la empresa hacia su objetivo buscando cómo sacar el mayor provecho posible a todos los recursos de que dispone; es asegurar la marcha de las diez funciones esenciales.

Las seis funciones o grupos de operaciones esenciales: Función técnica; Función comercial; Función financiera; Función de seguridad; Función de contabilidad; Función administrativa.

Función administrativa:

- Prever; es decir escudriñar el porvenir y elaborar el programa de acción;
- Organizar; es decir constituir el doble organismo, material y social, de la empresa;
- Mandar; es decir, hacer funcionar el personal;
- Coordinar; es decir vincular, unir, armonizar todos los actos y todos los esfuerzos;
- Controlar; es decir vigilar que todo suceda conforme a las reglas establecidas y a las órdenes dadas.

En los 64 años transcurridos se han cincelado los diferentes matices hasta llegar a la fórmula sintética del American Management Association (AMA):

Gerenciar, es canalizar recursos humanos y materiales hacia unidades organizadas y dinámicas que alcanzarán sus objetivos a satisfacción de aquellos para los cuales se hace el trabajo, buscando siempre como mantener en los ejecutores la mejor moral posible.

Sin embargo, estas fórmulas inalterables contienen una ambigüedad sobre la que H. Mintzberg, profesor de la Universidad de McGill de Montreal, ha profundizado con éxito.

¿Esas fórmulas expresan lo que hacen los gestores o lo que deberían hacer? Y Mintzberg le responde: Se piensa tradicionalmente que el dirigente organiza, coordina, planifica y controla; la realidad es diferente (Mintzberg, 1976: 11).

Partiendo de observaciones sistemáticas, Mintzberg (1973) describe el desmembramiento del trabajo del gestor, la preponderancia de la intuición, la omnipresencia de lo oral y de las redes no oficiales de información. Llega a definir el trabajo del gestor por medio de una constelación integrada (gestalt) de diez papeles:

La autoridad formal da lugar al nacimiento de tres papeles interpersonales (figurín, conductor de hombres, agente de vinculación) los que, a su vez, engendran tres papeles informativos (piloto, informador, portavoz); estos dos tipos de papeles permiten al gerente jugar papeles decisorios (empresario, árbitro, financiero, negociador). Mintzberg, 1976: 16-17).

Nos permitiremos, aquí, hacer tres observaciones. La primera para decir que en última instancia, esas tres definiciones, para quien desee profundizarlas, contienen lo esencial de la gestión. La gestión es, en efecto, ese género de realidades que pueden reunirse en algunas fórmulas sintéticas cuya masticación no terminará nunca de librar su sustancia medular. Y a la inversa, la gestión es ese género de realidades sobre las cuales es necesario discurrir sin fin, si queremos llegar a una especie de síntesis química de sus principales ingredientes.

Una segunda observación para corregir una ilusión de óptica histórica bien generalizada: dado que las ciencias administrativas se organizan efectivamente hacia finales de siglo XIX, se ha permitido decir que la realidad misma de la gestión comenzó con Fayol y Taylor. La gestión existe desde hace miles de años y la reflexión sobre este tipo de actividad no esperó, para expresarse, la invención de la palabra mágica management (gerencia). Quienes estén interesados en la historia de las ideas encontrarán un gran placer exhumando las teorías implícitas de las monumentales realizaciones organizativas de las civilizaciones chinas, indias y egipcias, así como en las aztecas, mayas sumerias...

La esencia de la gestión en seis proposiciones.

Intentando formular nuestras creencias en un número limitado de proposiciones nos inscribimos en una vieja tradición (Hodgkinson, 1978, 1983) y aplicamos el consejo de Handy (1977: 379) el cual le sugerimos seguir al final de este trabajo.

Seis proposiciones.

- La gestión es una actividad bien personalizada y bien coyuntural.
- Administrar, es siempre administrar alguna cosa.
- El trabajo de los gestores sólo es un componente de la función global de gestión que anima cualquier organización.
- Administrar, es hacer lo necesario para que lo que debe hacerse se haga.
- Administrar es asumir un papel de autoridad.
- La esencia de la gestión es distinguir lo esencial de lo accesorio.

El propio Adrien Payette aporta sobre el tema varios conceptos de mucho interés en relación a la gestión del cambio y que a continuación transcribimos: Nuestra concepción de corto plazo nos hace con frecuencia olvidar que las organizaciones, a su modo, nacen, se desarrollan y mueren. La ebullición constante de la vida social, da continuamente nacimiento a toda clase de organizaciones. Para que exista organización, deben ligarse tres elementos de base: necesidades y recursos, los dos polos del esquema, y un proyecto; es decir, una idea que precisa la forma en que tales recursos serán organizados para satisfacer tales necesidades. Dicho proyecto es la idea de la organización como tal. Entonces, para que una organización nazca, no bastan las necesidades, no bastan los recursos. Es necesario que estos dos ingredientes se articulen en un proyecto. Sin embargo, una vez nacida y bien desarrollada, la organización continúa siempre siendo un proyecto: un proyecto en continua realización; ésta constituiría una buena definición de la organización. Insistamos en ésto, puesto que la gestión se sitúa justamente entre lo que es y lo que debe ser. Una organización es al mismo tiempo, algo que existe y algo que todavía no existe. La organización debe siempre ser proyectada, inventada, imaginada, al mismo tiempo que se debe hacer funcionar su parte ya existente.

Payette distingue en la organización, siguiendo a Mintzberg, una dimensión de sustancia (recursos y materiales que la forman); una dimensión de valores y objetivos, ligados a la Misión; una dimensión psicológica, referida a los actores (personal que trabaja en ella y sus relaciones internas y con el entorno); la dimensión técnica (máquinas y herramientas puestas a su disposición); una dimensión estructural (su gobierno y normas de administración, el staff, sus directores, etc...) y la dimensión de gestión, que según Payette debe jugar, juega o intenta jugar un papel de integración, un papel de síntesis de las diferentes dimensiones y de las diferentes fuerzas de la organización. La gestión es el lugar donde se encuentran y equilibran las otras dimensiones. La función de gestión se encuentra en el corazón de las fuerzas que constituyen la identidad interna y externa de la organización.

¿Es posible administrar el cambio? Peter Drucker, en su conocido bestseller *Los desafíos de la gerencia para el siglo XXI* (Editorial Norma, Bogotá, 1999), sostiene que el cambio no se puede administrar si seguimos utilizando un concepto tradicional de administración. Pero, nos advierte, si una organización -sea un negocio, una universidad, un hospital, etc. no ve como su cometido el de liderar el cambio, esa organización no va a sobrevivir. En un período de cambio estructural veloz, los únicos que sobreviven son los líderes del cambio. Por tanto, un desafío central de la gerencia en el siglo XXI es que su organización se convierta en líder del cambio. Un líder del cambio ve el cambio como una oportunidad. Un líder del cambio busca el cambio, sabe encontrar los cambios acertados y cómo aprovecharlos tanto fuera como dentro de la organización. Esto exige:

- Políticas para forjar el futuro.
- Métodos sistemáticos de buscar el cambio y adelantarse a él.
- La manera correcta de introducir el cambio tanto dentro como fuera de la organización.
- Políticas para equilibrar el cambio y la continuidad.

Estos son, según Drucker los cuatro requisitos para llegar a ser un líder del cambio.

En lo que se refiere a las políticas de cambio, Drucker nos dice: Hay que tener políticas encaminadas a que el presente sea forjador del futuro. La primera política y el fundamento para todas las demás- es abandonar el ayer. La primera necesidad es liberar los recursos para que no se dediquen a conservar aquello que ha dejado de contribuir al desempeño y a producir resultados. Así pues, la primera política de cambio, a lo largo y ancho de la institución, tiene que ser el abandono organizado. El líder del cambio pone cada producto, cada servicio, cada proceso, cada mercado, cada canal de distribución, cada cliente y uso final en el banquillo para hacerle un juicio de vida o muerte. Y lo hace con regularidad. Es necesario hacerse la siguiente pregunta, y muy seriamente: *Si no estuviésemos haciendo esto ya, sabiendo lo que sabemos ahora, ¿nos lanzaríamos a hacerlo?* Si la respuesta es negativa, la reacción no puede ser: *Hagamos otro estudio sino ¿Qué hacemos ahora?* La empresa está comprometida con el cambio. Está comprometida a actuar... Cómo proceder respecto del abandono viene a ser, pues, la segunda pregunta. Es tan importante como la primera. En realidad, es más polémica y más difícil. Por tanto, la solución siempre debe probarse a pequeña escala, a manera experimental. *El abandonar qué y el abandonar cómo* han de practicarse sistemáticamente, pues de lo contrario siempre van a aplazarse por ser políticas que no gustan.

La siguiente política para un líder del cambio es el mejoramiento organizado, lo que los japoneses llaman Kaizen. Todo lo que una empresa haga interna y externamente debe mejorarse sistemática y continuamente. Productos y servicios, procesos de productividad, marketing, servicios, tecnología, capacitación y desarrollo del personal, uso de la información. Tal mejoramiento debe realizarse a un ritmo anual previamente establecido: en la mayoría de las áreas, según han demostrado los japoneses, un índice de mejoramiento del tres por ciento anual resulta realista y alcanzable.

La siguiente política que el líder del cambio debe establecer es el aprovechamiento del éxito. Ciertamente, no se pueden desconocer los problemas, y los graves tienen que atacarse. Mas para ser líder del cambio, las empresas tienen que concentrarse en las oportunidades. Tienen que matar de hambre a los problemas y alimentar las oportu-

nidades. Las empresas que logran hacerse líderes del cambio tienen cuidado de asignar el personal necesario para aprovechar las oportunidades. Ello implica que la primera oportunidad para efectuar un cambio con éxito y generalmente la mejor es aprovechar los éxitos propios y edificar sobre ellos. El mejor ejemplo es quizá la empresa japonesa Sony, que se ha convertido en uno de los líderes mundiales en varios negocios importantes aprovechando sistemáticamente un éxito tras otro, grandes o pequeños.

El aprovechamiento, al igual que el mejoramiento continuo, abarcará tarde o temprano por generar innovaciones auténticas. Llega un punto en que los pequeños pasos de aprovechamiento conducen a un cambio fundamental grande, es decir a algo que es auténticamente nuevo y diferente.

Esto ya lo había dicho, en pleno siglo XVIII, el fraile ilustrado Benito Jerónimo Feijóo cuando afirmó: *De muchas tenues innovaciones se ha de componer la totalidad que se pretende.*

La última política para el líder del cambio en la empresa es, inculcar una política sistemática de INNOVACIÓN, sostiene Drucker. Es decir, una política para crear cambio. Ahora bien, para ser una exitosa líder del cambio, la empresa tiene que tener una política de innovación sistemática. La razón principal quizá ni siquiera sea que los líderes del cambio tienen que innovar (aunque sí tienen que hacerlo). La razón principal es que una política de innovación sistemática produce una mentalidad propicia para que la organización se convierta en líder del cambio. Hace que toda la organización vea el cambio como una oportunidad.

La institución tradicional se diseña con miras a la continuidad. Por ello, todas las instituciones actuales, sean negocios, universidades, hospitales o iglesias, han de hacer un esfuerzo especial por ser receptivas al cambio y por ser capaces de cambiar. Lo anterior explica también por qué las instituciones actuales chocan con la resistencia al cambio. Para la institución tradicional, el cambio es un contrasentido, por así decirlo.

Ahora bien, los líderes del cambio sí están diseñados para el cambio. Sin embargo, también precisan continuidad. Las personas necesi-

tan saber dónde están situadas. Necesitan conocer a los individuos con quienes laboran. Necesitan saber qué pueden esperar. Necesitan saber los principios y normas de la organización. No funcionan si el medio no es previsible, no es comprensible, no es conocido. La continuidad resulta igualmente necesaria afuera de la empresa. Incluso, estamos dándonos cada vez más cuenta de la importancia de las relaciones a largo plazo. Para poder cambiar rápidamente, se precisan relaciones estrechas y continuas con los proveedores y distribuidores. La empresa también tiene que tener una *personalidad* que la identifique entre sus clientes y sus mercados. De nuevo, ello se aplica tanto a las instituciones comerciales como a las no comerciales.

En este equilibrio, en este balance entre la continuidad y el cambio está quizás el secreto del éxito y de la posibilidad de conservar la *imagen institucional*, es decir, su identidad. Al respecto Michael Porter señala que *las compañías tienen que ser muy esquizofrénicas. Por un lado, deben mantener la continuidad de la estrategia. Pero también deben ser buenas en el mejoramiento continuo. El asunto es que la continuidad de una dirección estratégica y el constante mejoramiento en la manera de hacer las cosas son absolutamente consistentes entre sí. De hecho, se refuerzan mutuamente.*

Promover el cambio por etapas es lo que algunos llaman el incrementalismo lógico, en el cual los cambios parciales forman parte de una estrategia global de cambio. Afirma al respecto el Dr. Eduardo Aldana: La alta dirección de la universidad debe utilizar su autoridad, poder e influencia para dirigir el cambio estratégico, ello no significa que se prescriba un modelo autoritario y manipulativo. Muy por el contrario, se considera que el estilo de liderazgo apropiado para utilizar el incrementalismo lógico en una universidad debe edificarse sobre bases humanísticas que promuevan en la entidad las actitudes y las habilidades para manejar la complejidad, las contradicciones y los conflictos inevitables en las organizaciones sociales contemporáneas. La función del liderazgo es, entonces, la de movilizar a los diferentes grupos que conforman la universidad para que hagan el trabajo que les corresponde y orientarlos en los procesos de aprendizaje organizacional que facilitan la identificación y solución de asuntos difíciles.

Articular el proceso de cambio estratégico con uno de desarrollo organizacional es indispensable para fortalecer la armonía institucional y reducir la resistencia al cambio. La experiencia con procesos de esta naturaleza sugiere que la resistencia al cambio puede reducirse con medidas como las siguientes:

- Todo proceso de cambio debe tomar en cuenta las necesidades, actitudes y creencias de los individuos involucrados y las fortalezas de la organización. La persona debe percibir algún beneficio personal derivado del cambio para decidirse a participar en el proceso.
- La creación de percepciones compartidas sobre la necesidad de cambiar en los miembros del grupo hace que la presión para el cambio salga de su interior. En particular, la participación en el análisis e interpretación de información facilita la colaboración en el proceso de cambio.
- La intensidad de la oposición al cambio se reduce cuando las personas afectadas por el cambio y aquellas que lo promueven tienen un alto sentido de pertenencia al mismo grupo. El cambio que surge del interior de un grupo es menos amenazante y crea menos oposición que aquel que proviene de su exterior.
- La información relacionada con la necesidad de cambiar, los planes para cambiar, y las consecuencias del cambio deben ser compartidas por todas las personas del grupo. Un proceso de cambio requiere ordinariamente el establecimiento específico y deliberado de canales de comunicación. El bloqueo de tales canales produce desconfianza y hostilidad. Los procesos de cambio que proporcionan información actualizada sobre su progreso y los criterios para medirlo son más exitosos que aquellos que no lo hacen.

El manejo proactivo de la formación de estrategias demanda de los rectores y altos directivos de las universidades una predisposición permanente a captar la necesidad de iniciar cambio en su orientación estratégica. La detección de esta necesidad, tan temprano como sea posible, depende de la apertura de las directivas hacia la información que les pueden proporcionar tanto los otros miembros de la universidad como los innumerables contactos personales que ellos mantienen con el exterior.

Muchas veces sucede, sin embargo, que las directivas de la universidad perciben vagamente algunas señales pero no tratan de desenmarañar su significado. Para evitar sorpresas desagradables o no perder valiosas oportunidades, la mejor opción es pedir algún grupo de profesores que examine informalmente pero con cuidado, el asunto emergente. También es de gran utilidad compartir esa impresión con personas que pueden tener otro punto de vista o mayor información como los miembros de los consejos asesores o directivos.

A medida que se capta mejor la necesidad del cambio, el ejecutivo encargado de su manejo podrá querer señalar a la universidad que es necesario hacer ciertos tipos de cambios, a pesar de no contar con soluciones específicas. Para este señalamiento, ciertas reuniones formales de la universidad, como las ceremonias de grado, son una excelente oportunidad de alertar a la comunidad sobre la inminencia de ciertos cambios en algún sentido todavía indefinido.

Si los cambios marginales producen buenos resultados, el cambio estratégico ganará respaldo pero es posible que éste no sea lo suficientemente sólido para asegurar su supervivencia. En este momento la alta dirección, ya convencida de la necesidad de cambio y con ideas claras y precisas sobre su orientación, debe empezar una verdadera campaña de convencimiento y enlistamiento de todos los miembros de la entidad. Esta fase puede requerir la organización de foros de diálogos y la programación de reuniones pequeñas con personas claves por su compromiso con el cambio o su oposición al mismo. Estas reuniones suelen tener como propósito lograr que las personas comprometidas con el cambio asuman responsabilidades específicas en su manejo, y que los opositores, a través de debates o diálogos con las propiedades que se expusieron en otros numerales, puedan, por lo menos, asumir una posición de neutralidad mientras progresa la implantación del cambio.

El crecimiento del consenso, logrado con las actividades anteriores, probablemente es suficiente para permitir la presentación pública de la estrategia. La dinámica de cambio se acelera; se ajustan las estructuras de la universidad y se asigna la responsabilidad por las principales ideas fuerza a personas con amplio prestigio y poder dentro de la entidad. No muy lejos en

el futuro será necesario empezar a preocuparse por un nuevo cambio de dirección y, por lo tanto, no puede permitirse que el consenso logrado adquiera demasiada rigidez. La estrategia ha pasado ya por sus etapas de concepción difusa, incubación, adopción y consolidación y es hora de manejar su debilitamiento y disolución.

Ejemplo de un manual guía.

El Centro de Educación y capacitación (CECAP) del Instituto Interamericano de Cooperación Agrícola (IICA), ha elaborado, para las Facultades de Ciencias Agrícolas, un Manual muy detallado, para modernizar dichas Facultades, sobre la base de impulsar procesos de cambio. Cierro esta exposición con un par de conceptos tomados de la aludida publicación (IICA: Síntesis de ideas para modernizar Facultades de Agronomía de ALC, por Jorge Sariego Mac-Ginty, San José, Costa Rica, 1997):

¿Qué hacer para cambiar?

- Hacer los cambios antes de que se hagan urgentes.
- Definir en qué negocio estamos, cuál es nuestra misión.
- Definir un nicho específico de trabajo, ocuparlo y defenderlo.
- Cambiar la percepción equivocada de quiénes son sus competidores.
- Unir en un esfuerzo común a todas las facultades, para realizar una acción interinstitucional.
- Incrementar la interacción y cooperación horizontal de las instituciones de educación agrícola superior.
- Apoyar la formación de centros de excelencia que pueden servir regiones o el hemisferio.
- Modernizar contenidos de materias, métodos de enseñanza y actitudes.
- Redefinir los modelos institucionales para contar con subsistemas de apoyo y modelos de gestión que faciliten el quehacer académico.
- Hacer que los procedimientos y los métodos de gestión de las facultades sean más eficientes.
- Diseñar y poner en marcha un sistema de ajuste constante de la oferta en relación a la demanda.
- Vender bienes y servicios de consultoría y de apoyo técnico.

- Incorporar concepciones gerenciales y administrativas del sector privado.
- Incorporar los conceptos de calidad total.
- Reciclar a los profesionales y técnicos graduados que necesitan nuevas formas de encarar los problemas del desarrollo.
- Mejorar los criterios y procedimientos de selección de los estudiantes.
- Incorporar como profesores de tiempo parcial a profesionales que estén actuando en instituciones públicas o privadas, externas a la Universidad.
- Realizar intercambios de docentes con otras facultades de ciencias agrarias o promover pasantías o estancias de investigación y/o estudio.
- Incorporar o formar docentes con posgrado, maestrías y doctorados, llegando a un mínimo (20-30%).
- Integrar a docentes de jornada completa a profesores con efectiva vinculación y experiencia en el sector productivo y con las instituciones que lo apoyan.
- Crear un sistema de evaluación periódica de los docentes y mecanismos que los estimulen y apoyen su permanente superación.
- La capacitación pedagógica o didáctica de los profesionales y la continua evaluación de su capacidad formadora debe ser preocupación fundamental de las autoridades universitarias.
- Aplicar sistemas de incentivos académicos y económicos para estimular la participación comprometida y creativa de los docentes.

¿Cómo hacer el cambio!

- Provocar el cambio.
- El cambio debe afectar la cultura de la facultad, los contenidos de la enseñanza, los métodos pedagógicos.
- Considerar que se afectarán intereses de grupos de docentes partidarios del status-quo.
- El proceso de cambio requiere claridad de objetivos y decisión de las autoridades académicas.
- Determinar que los objetivos o misión de la facultad es la base para construir una estrategia de modernización.
- Tener información sistematizada sobre otras experiencias de modernización y revisar su aplicabilidad en cada caso.
- Evitar copiar modelos de otras instituciones, ya que cada institución

fue diseñada para responder a realidades distintas.

- Utilizar el enfoque de planeamiento estratégico para avanzar en los cambios.
- Realizar un diagnóstico interno para conocer potencialidades y debilidades de la facultad.
- Motivar y movilizar los estamentos universitarios para que asuman y protagonicen los cambios.
- Empezar en pequeña escala, con pocos profesores y alumnos para evitar resistencias mayores.
- Reestructurar y racionalizar el uso de los recursos, eliminar gastos y actividades que pierdan vigencia, y adecuar la planta de personal.

NOTAS:

1 Limitándonos a la Ciencia, la Tecnología y la investigación universitaria, vale la pena recordar los datos siguientes: a) Según el informe Mundial de la Ciencia (UNESCO, 1996) el porcentaje promedio en I&D, para América Latina, estuvo en 1992 en el orden del 0,4% del PIB., o sea uno de los más bajos a nivel internacional. Ningún país de América Latina alcanza el 1% del PIB., recomendado por la UNESCO hace más de veinte años, siendo Brasil el que más se aproxima (0,88%) 1. En Centroamérica, todos los países, sal. o Costa Rica, invierten menos del 0,2% del PIB en I&D; b) El número de científicos e ingenieros que trabajan en labores de I&D en América Latina es apenas de 20 por cada millón de habitantes, mientras que en los países asiáticos de reciente industrialización alcanza a 1.300 y en la Unión Europea a 2.000 por cada millón. Por lo tanto, no puede sorprender que la región contribuya solamente con un 1,3% de la producción científica mundial; c) En América Latina la inversión en Ciencia y Tecnología es financiada principalmente por el Estado y se mueve entre un 55% (Chile) hasta un 95% (Argentina); d) En cuanto a los estudios de postgrado, Carmen García Guadilla nos proporciona los datos siguientes: Los postgrados comprenden los cursos de especialización, maestrías y doctorados, existiendo en la región un total de más de 8 mil programas, siendo las maestrías las que más presencia tienen, ya que representan el 51% del conjunto de programas. En términos de matrícula, la región cuenta con un total de más de 180 mil estudiantes de postgrado, de los cuales el 75% pertenece al sector público. En el caso de los doctorados casi toda la matrícula (cerca del 90%) pertenece al sector público. El número de alumnos de postgrado representa cerca del 3% del total de la matrícula de nivel superior; En Canadá es el 13%. En América Latina los candidatos al doctorado representan el 17% del total de la matrícula de postgrado El resto se distribuye entre maestrías y especialidades; e) Las Universidades, fundamentalmente las públicas, representan la columna vertebral de la investigación científica de la región. La comunidad científica regional es estimada en unas cien mil personas, de las cuales el 90% se encuentra en las Universidades, principalmente públicas. Las Universidades auspician, como promedio regional, cerca del 70% de la investigación nacional, no obstante que el porcentaje que destinan a la investigación, de sus propios presupuestos, suele ser sumamente bajo (no llega al 10% como promedio regional). Los proyectos de investigación se financian generalmente con recursos extrapresupuestarios; f) De un total de 470.000 profesores universitarios en América Latina, solo 31.000 tienen un doctorado, o sea el 6,6%.

La función de la Universidad en el desarrollo del conocimiento

- El conocimiento contemporáneo.
- Las Conferencias Regional y Mundial sobre la Ciencia y la Tecnología.
- Respuestas de la Educación Superior a la naturaleza del conocimiento contemporáneo.
- Educación Superior basada en aprendizajes y competencias.
El ideal del profesional del siglo XXI.

I. El conocimiento contemporáneo

La época de cambios que vivimos genera un sentimiento de crisis por las incertidumbres que han tomado el sitio de antiguas certidumbres. Tal sentimiento abarca los sistemas educativos, sin que escapen las propias universidades. El reto consiste en transformar la incertidumbre en creatividad. *Las verdades se han convertido en verosimilitudes y las certezas en hipótesis.*

Será preciso educar para el cambio y la incertidumbre. *La comunidad académica, ha escrito don Federico Mayor, deberá tener el coraje de decirle a la juventud que las prerrogativas y certezas ya no forman parte del presente: es en la incertidumbre donde está la esperanza al filo de las sombras y las luces. Una teoría verdadera, afirma Popper, no es más que una hipótesis que ha resistido hasta ahora los esfuerzos por refutarla.. La realidad parece más bien un sistema inestable, como una nube, agrega Popper. Es el resultado del caos y del orden, agrega Prigogine. Las mismas leyes físicas, en vez de expresar certidumbres hoy se afirma que expresan probabilidades.*

Hay un cambio en la estructura misma del conocimiento científico. Vivimos así una *nueva era científica: la era de las posibilidades o probabilidades, en materia científica. Como dice Ilya Prigogine: venimos de un pasado de certidumbres conflictivas -ya estén relacionadas con la ciencia, la ética, o los sistemas sociales- a un presente de cuestionamientos. La saturación de información incrementa la incertidumbre. Vivimos en la incertidumbre y nos sentimos desbordados por los cambios. El pensamiento mágica, la religiosidad, el consumismo hedonista o el nihilismo escéptico vienen a cubrir el gigantesco vacío de sentido que hoy padece la humanidad, afirma el filósofo argentino Augusto Pérez Lindo.*

El desarrollo del conocimiento científico es un medio poderoso de detección de errores y de lucha contra las ilusiones. Sin embargo, los paradigmas que controlan la ciencia pueden desarrollar algunas ilusiones y ninguna teoría científica está inmunizada contra el error. Además, el conocimiento científico no puede tratar sólo los problemas epistemológicos, filosóficos y éticos. La educación debe, pues, dedicarse a la detección de las fuentes de

errores, ilusiones y cegueras. La racionalidad es la mejor barrera contra el error y la ilusión. La racionalidad crítica se ejerce particularmente sobre los errores y las ilusiones de las creencias, doctrinas y teorías. De ahí la necesidad de reconocer en la educación del futuro un principio de incertidumbre racional: la racionalidad se arriesga sin cesar, si no mantiene su vigilancia autocrítica, a caer en la ilusión racionalizadora. Es decir, que la verdadera racionalidad no sólo es teórica, ni crítica, sino también autocrítica. De ahí la necesidad, para toda educación, de liberar las grandes inte-rrogantes sobre nuestra posibilidad de conocer. Practicar estas interrogantes constituye el oxígeno de toda empresa de conocimiento'

Hay quienes prefieren hablar, más que de reforma o transformación de la educación superior, de una **revolución en el pensamiento**, caracterizada por su complejidad en la elaboración de nuestra construcción mental y en la estructura misma del conocimiento contemporáneo. El pensamiento complejo, que está en la esencia de la interdisciplinariedad, está animado, según Edgard Morin, de una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento. De aquí surge un desafío, que requiere una respuesta: Superar la concepción unidisciplinar del conocimiento y buscar estructuras académicas flexibles que promuevan la interdisciplinariedad.

La esencia misma de la educación del futuro, en el contexto de su visión del pensamiento complejo, radica, para Edgard Morin, en siete saberes: *siete saberes fundamentales que la educación de futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura.*

Esos siete saberes fundamentales, en apretada síntesis, son los siguientes:

1. **El conocimiento del conocimiento:** Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y

modalidades, de las disposiciones tanto síquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión. La estructura misma del conocimiento su carácter obsolecente, etc.

2. Los principios de un conocimiento pertinente: La supremacía de un conocimiento fragmentado, según las disciplinas, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. Es necesario enseñar los métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.
3. Enseñar la condición humana: El ser humano es la vez físico, biológico, síquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno, desde donde esté, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.
4. Enseñar la identidad terrenal: El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria que van a incrementarse en el siglo XXI y el reconocimiento de la identidad terrenal que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos deben convertirse en uno de los mayores objetos de la educación.
5. Enfrentar las incertidumbres: Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.
6. Enseñar la comprensión: La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños es adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incomprensión.

7. La ética del género humano: La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el ser humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. De allí, se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal.

II. Las conferencias regional y mundial sobre la ciencia y la tecnología

Así como la UNESCO promovió en noviembre de 1998 la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París en la sede de la UNESCO, este año auspició la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, la cual se llevó a cabo en Budapest, Hungría, del 26 de junio al 1º de julio de 1999. Igual que la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, la Mundial sobre la Ciencia fue precedida por una Reunión Regional de Consulta en América Latina y el Caribe, preparatoria de la Conferencia Mundial. La Reunión Regional tuvo lugar en Santo Domingo, República Dominicana, del 10 al 12 de marzo del presente año. A ella concurren más de doscientos científicos y representantes de las Universidades, Academias de Ciencias y organismos responsables de las políticas científicas y tecnológicas.

Los principales lineamientos que se desprenden de la Reunión Regional son los siguientes, contenidos en la llamada Declaración de Santo Domingo: *La Ciencia para el siglo XXI: Una nueva visión y un marco para la acción.*

En primer lugar, la Declaración reconoce que América Latina y el Caribe enfrentan la imperiosa necesidad de avanzar en su proceso de desarrollo económico y social sustentable. En ese proceso la ciencia, la tecnología y la innovación deben contribuir a: elevar la calidad de vida de

la población; acrecentar el nivel educativo y cultural de la población; propiciar un genuino cuidado del medio ambiente y de los recursos naturales; crear más oportunidades para el empleo y la calificación de los recursos humanos; aumentar la competitividad de la economía y disminuir los desequilibrios regionales. Para ello se requiere un nuevo compromiso de colaboración entre el sector público, las empresas productoras de bienes y servicios, diversos actores sociales y la cooperación científica y tecnológica internacional. En particular, aumentando los recursos asignados a las actividades científicas y tecnológicas, y elevando la demanda de conocimientos científicos y tecnológicos generados en la región por parte de las actividades económicas predominantes.

La Declaración aboga por un *nuevo compromiso (contrato) social de la Ciencia, que debería basarse en la erradicación de la pobreza, la armonía con la naturaleza y el desarrollo sustentable.*

La Declaración proclama que la ciencia y la tecnología constituyan un componente central de la cultura, la conciencia social y la inteligencia colectiva. Asimismo, afirma que deben contribuir a la recuperación y valorización de los conocimientos nativos o propios de las tradiciones culturales. Y agrega: La diversidad de la cultura como valor a preservar sugiere que la internacionalización de la ciencia, deseable desde múltiples puntos de vista, no debería contribuir a que los investigadores científicos sean ajenos a su medio social. La cuestión de la agenda de investigación se relaciona directamente con la construcción de una cultura de paz. Resulta indispensable hacer distinciones, e informar y debatir en la sociedad, entre la Investigación y Desarrollo (I & D) dedicada a conocer y resolver problemas sociales y fenómenos naturales y la I & D orientada hacia fines bélicos. Evidentemente, las comunidades científicas no lograrán ciertamente abatir por sí solas la producción de armas, pero deben actuar para rechazar e impedir el desarrollo de investigaciones que pongan en peligro la vida humana, el medio ambiente y la sociedad y deben impulsar una ética científica pacifista.

Todo lo antes dicho se sintetiza en abogar por una *cultura de ciencia para la paz.*

Para el logro de lo anterior resulta indispensable mejorar el conocimiento y análisis, y contribuir a armonizar las complejas interrelaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Los sistemas democráticos deben valorar y apoyar decididamente el desarrollo de la ciencia y la tecnología, en tanto fuentes de progreso social y de enriquecimiento cultural.

Importante es el concepto que suscribe la Declaración sobre los Sistemas sociales / nacionales de ciencia, tecnología e Innovación. Si bien existe un consenso acerca de que el conocimiento constituye el factor más importante del desarrollo, también se reconoce que el conocimiento por sí mismo no transforma las economías o la sociedad, sino que puede hacerlo en el marco de sistemas sociales / nacionales de ciencia, tecnología e innovación, que posibiliten su incorporación al sector productor de bienes y servicios. Los sistemas sociales/nacionales de ciencia, tecnología e innovación constituyen redes de instituciones, recursos, interacciones y relaciones, mecanismos e instrumentos de política, y actividades científicas y tecnológicas que promueven, articulan y materializan los procesos de innovación y difusión tecnológica en la sociedad (generación, importación, adaptación y difusión de tecnologías). Esto implica reducir la dispersión de los esfuerzos científicos y tecnológicos, y focalizar los recursos en aquellas actividades y proyectos que puedan generar una masa crítica y que tengan un mayor potencial para resolver los problemas prioritarios de nuestra Región, referidos tanto a las condiciones sociales y ambientales como a la competitividad de las empresas productoras de bienes y servicios.

Para apuntalar una nueva misión para la ciencia, se debe atender la llamada percepción social de la ciencia, esto es, la percepción que la sociedad tiene de la ciencia y la tecnología en cada país, a fin de conocerla y tomarla como base para la formulación democrática de estrategias y políticas de desarrollo científico y tecnológico: Solo un apoyo ciudadano mayoritario, explícito y consciente puede garantizar la continuidad de la inversión en ciencia y tecnología a los niveles que se requiere para que la generación endógena de conocimientos se convierta en palanca del desarrollo, y pueda así consolidarse como una actividad socialmente valorada.

América Latina y el Caribe, según la Declaración, deben asumir un nuevo compromiso con la ciencia y diseñar nuevas estrategias y políticas de ciencia y tecnología, que deberían contemplar, entre otras, las medidas siguientes:

- a. Definir políticas lúcidas de desarrollo científico y tecnológico, debidamente consensuadas, con objetivos asumidos en conjunto por los gobiernos, el sector empresarial, las comunidades académicas y científicas, otros actores colectivos de la sociedad civil y la cooperación internacional. Sólo así se podrán definir políticas y estrategias de largo plazo que promuevan el desarrollo humano y la investigación interdisciplinaria. En definitiva, se trata de desarrollar la ciencia como proyecto cultural de la nación.
- b. Resulta necesario el fortalecimiento institucional que permita la adecuada formulación, implementación, evaluación y gestión de estrategias y políticas de ciencia y tecnología. La intervención del Estado es necesaria en esta área en la que resultan evidentes las deficiencias del mercado, promoviendo mecanismos que aseguren una amplia participación social.
- c. Los elementos fundamentales de las estrategias y políticas de desarrollo científico y tecnológico deberían ser: (i) Prospectiva tecnológica y planificación estratégica de mediano y largo plazos a nivel de gobierno (investigación científica, investigación tecnológica, innovación y difusión técnica, indicadores de ciencia y tecnología, etc); (ii) Movilización de recursos financieros y tecnológicos (gobierno y empresas); (iii) Planificación estratégica de la I & D: determinación de prioridades, y evaluación de centros, programas y proyectos de investigación científica y tecnológica; (iv) Planificación estratégica de mediano y largo plazos a nivel de empresas, incluyendo una estrategia de I&D de las empresas integrada al diseño y desarrollo de sistemas productivos; (v) Rol y dimensión de los sistemas educativos y de capacitación; (vi) Rol de las innovaciones sociales en la motivación, capacitación y regulación de la fuerza de trabajo; (vii) Estructura industrial favorable a la inversión estratégica de largo plazo en capacitación continua e innovación; (viii) Organización y gestión tecnológica de la empresa; (ix) Redes de colaboración (vinculación)

- universidad-empresa; y (x) Interacciones usuario-productor-investigador.
- d. Deben fortalecerse los instrumentos de cooperación internacional y regional, así como la capacidad nacional en gestión de la cooperación. La orientación de la cooperación internacional para la investigación científica y tecnológica debería contribuir a: (i) la instalación estable en los países con menor desarrollo de capacidades científicas de excelencia; (ii) la formación de jóvenes investigadores insertos en sus propias realidades sociales; (iii) que la agenda de investigación sea fijada acorde a los valores y prioridades de la región y conforme a una perspectiva mundial. La cooperación horizontal ofrece posibilidades inéditas que permiten intercambiar y complementar capacidades humanas, físicas y financieras de los grupos de investigación e igualmente promover un desarrollo endógeno y homogéneo de esas capacidades.
- e. Uno de los problemas centrales a resolver para afianzar la investigación en los países de la región es el de construir una cultura de evaluación, que involucre criterios múltiples y diversos actores. Ello contribuiría a que la actividad científica y tecnológica de América Latina y el Caribe intervenga en el diálogo de la investigación mundial a todos los niveles: selección de la agenda; la calidad y la pertinencia del trabajo; criterios de rendimiento y evaluación y en la prioridad acordada a las necesidades sociales.
- f. La renovación de la enseñanza de la ciencia y la tecnología, por vías formales e informales, debe apuntar también a promover la comprensión pública de la ciencia y la tecnología como parte de la cultura. Resulta necesario desarrollar la educación científica y tecnológica de los ciudadanos y promover y motivar el desarrollo de las vocaciones científicas y tecnológicas. También resulta importante elevar la calidad académica de los programas de postgrado de ciencias y tecnologías y contribuir a su complementación y cooperación regional por medio de procesos de evaluación y acreditación.
- g. La popularización de la ciencia y la tecnología debe, simultáneamente, ser potenciada y vinculada a la afirmación de las capacidades propias de los países de América Latina y el Caribe. El objetivo central es construir una cultura científica transdisciplinaria -en ciencias exactas, naturales, humanas y sociales- que la población en general

pueda llegar a sentir como propia, requiere priorizar la investigación socialmente útil y culturalmente relevante. En este sentido es necesario fomentar la introducción, el entendimiento y la apreciación temprana de la ciencia y la tecnología en nuestras vidas cotidianas desde la educación inicial.

- h. Es necesario desarrollar estrategias y políticas que faciliten el acceso de la mujer al conocimiento científico y tecnológico, y que simultáneamente amplíen sus espacios de participación en todos los ámbitos de las actividades científicas.

La Declaración Mundial sobre la Ciencia, (1999), aprobada en Budapest, Hungría, no contradice ninguno de los principios incorporados en la Declaración Regional latinoamericana. Sin embargo, vale la pena destacar algunos aspectos o conceptos llamados a influir en las políticas de desarrollo científico-tecnológico.

- La Declaración Mundial apela a las naciones y científicos del mundo a que reconozcan la urgencia de utilizar el conocimiento de todos los campos de la ciencia de manera responsable para satisfacer las necesidades y aspiraciones humanas, sin caer en su mala utilización.
- Tras reconocer todos los beneficios que el conocimiento científico ha producido a la humanidad en diversos ámbitos, la Declaración también señala que *las aplicaciones de los avances científicos y el desarrollo y la expansión de la actividad humana también han conducido a la degradación ambiental y a los desastres tecnológicos, y han contribuido al desequilibrio o a la exclusión social.*
- Por lo anterior se necesita, agrega la Declaración, *un vigoroso e informado debate democrático sobre la producción y utilización del conocimiento científico.*
- *La mayoría de los beneficios de la ciencia, advierte la Declaración, están distribuidos de manera desigual, producto de las asimetrías estructurales existentes entre los países, regiones y grupos sociales, y entre sexos. A medida que el conocimiento científico se fue transformando en un factor crucial para la producción de riquezas, su distribu-*

ción se ha tornado más desigual. Lo que distingue a los pobres (ya sea personas o países) de los ricos no es sólo el hecho de tener menos bienes, sino también que se los excluye en gran medida de la creación y de los beneficios del conocimiento científico.

- *Por eso, en el siglo XXI, afirma la Declaración, la ciencia debe ser una ventaja compartida que beneficie a todas las personas sobre una base de solidaridad.*
- *El acceso al conocimiento científico debe ser considerado como parte del derecho a la educación, dice la Declaración.*
- *Se subraya la responsabilidad que tienen los científicos de evitar las aplicaciones de la ciencia que son éticamente erróneas o que tengan un impacto negativo.*
- *La Declaración hace un reconocimiento especial a los sistemas de conocimiento local y tradicional como expresiones dinámicas de percibir y comprender el mundo, pueden ser (y lo han sido históricamente) una valiosa contribución a la ciencia y a la tecnología, y que existe la necesidad de preservar, proteger, investigar y promover este patrimonio cultural y este conocimiento empírico.*
- *Finalmente, la necesidad de un fuerte compromiso con la ciencia por parte de los gobiernos, la sociedad civil y el sector productivo, y un compromiso igualmente fuerte de los científicos para el bienestar de la sociedad.*

III. Respuestas de la Educación Superior a la naturaleza del conocimiento contemporáneo

La organización y celebración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París en octubre de 1998, puso de manifiesto que en todas las regiones del mundo se vive un proceso de transformación universitaria. También la Conferencia Mundial reveló que en la agenda del debate internacional sobre dicho proceso, hay una serie de puntos que ocupan un lugar relevante, siendo ellos fundamentalmente la preocupación por la calidad, que ha llevado a orga-

nizar procesos de evaluación y acreditación; la preocupación por la pertinencia del quehacer de las instituciones de educación superior; la urgencia de mejorar substancialmente los procesos de gestión y administración; la necesidad de introducir en la educación superior las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; y la conveniencia de revisar el concepto mismo de la cooperación internacional y fortalecer la dimensión internacional de enseñanza superior.

Se habla así del surgimiento de la *cultura de calidad* y evaluación; de la *cultura de la pertinencia*, de la *cultura informática*, de la *cultura de gestión eficaz* y de *cultura de apertura internacional*, a que antes aludíamos.

La transformación de la educación superior es, pues, un imperativo de la época. Fenómenos como la globalización, la formación de espacios económicos más amplios (subregionales, regionales y mundiales), la velocidad de las comunicaciones, la mayor disponibilidad de información y las características mismas del conocimiento contemporáneo, generan desafíos muy grandes para la educación superior, a los que sólo podrá dar respuestas más pertinentes mediante profundos y sistemáticos procesos de transformación.

Los procesos de cambio que se dan en la sociedad contemporánea necesariamente influyen en el quehacer de las universidades y de la educación superior en general. A su vez, las exigencias provenientes de la revolución científico-tecnológica, impactan las estructuras académicas y les imponen la perspectiva interdisciplinaria, como la respuesta más adecuada a la naturaleza del conocimiento contemporáneo. La crisis de la educación superior es, entonces, una crisis de cambio, de revisión a fondo de sus objetivos, de sus misiones, de su quehacer y de su organización y métodos de trabajo. La alternativa es, entonces muy clara: si las universidades no atienden las nuevas demandas otras instituciones lo harán, al propio tiempo que se encargarán de convertirlas en piezas de museo.

Como bien lo ha hecho ver el ex Rector de la Universidad Javeriana, P.Alfonso Borrero S.]: *constante histórica ha sido -desde la Edad Media- la estructuración de las universidades en base a la clasificación de las ciencias y de las profesiones.*

Existe una estrecha relación histórica entre la clasificación de las ciencias y las estructuras académicas universitarias. No es el momento de profundizar sobre este tema, por cierto abordado con singular maestría por varios pensadores contemporáneos y de manera particular por el filósofo Karl Jaspers quien, como señala Borrero, advirtió con intuición genial los peligros que subyacen bajo el criterio de clasificación ramificada y divergente de las ciencias, que ha originado su explosión y el divorcio entre sus distintas especialidades: *En consecuencia, Jaspers apunta y estimula el criterio antitético y unitario de clasificación, como más indicado para lo que llamaríamos la interdisciplinariedad, que conduce a la unidad del saber en correspondencia a la unidad del ser.*

La estructura de las primeras universidades medievales muestra desde luego sus orígenes, una tendencia a la división de labores de acuerdo con las disciplinas que en esa época habían adquirido su propia fisonomía: Medicina, Leyes, Teología y Artes. Estas disciplinas dan lugar a las primeras facultades, entre las cuales la de Artes cumplía la función de preparar a los estudiantes para seguir los estudios ofrecidos en las otras. Sin embargo, las universidades medievales, sea que dieran preferencia a los estudios de Teología (como fue el caso de las universidades de París, Salamanca y Oxford), o a los de Derecho (como sucedió en las de Bolonia y Orleans) o bien a los de Medicina (que adquirieron especial renombre en Montpellier y Salerno), lo cierto es que por su mismo carácter corporativo y por el esquema filosófico al cual respondían, tuvieron el carácter de totalidad, y reflejaron una concepción más unitaria que las universidades de la época moderna, principalmente las creadas bajo el influjo utilitarista de la Ilustración y del Positivismo, que si bien renovó la enseñanza mediante la introducción de los métodos experimentales, propició un excesivo profesionalismo y desarticuló la unidad institucional de los viejos claustros. Su fruto más representativo fue la universidad francesa organizada por Napoleón, simple conglomerado de escuelas profesionales.

Sin embargo, el esquema clásico de división en facultades se conservó por varios siglos más y aún perdura en muchísimas instituciones universitarias de las diversas partes del mundo. Naturalmente, a las facultades de origen medieval (Teología, Medicina, Derecho y Artes)

se agregaron otras para formar profesionales en las nuevas ramas del saber que se fueron constituyendo a lo largo de los años.

La estructura puramente profesionalista, en la que cada facultad o escuela correspondía a una determinada carrera, fue superada en buena parte cuando se introdujo el concepto de departamento, de origen norteamericano, que reunió en un mismo sitio los cursos, los profesores y los equipos pertenecientes a una misma disciplina, antes dispersos entre las diferentes facultades o escuelas. La departamentalización significó así un avance, desde luego que permitió el cultivo de las disciplinas fundamentales por sí mismas, independientemente de sus aplicaciones profesionales; facilitó la ampliación de las áreas del conocimiento atendidas por las universidades, sin necesidad de crear nuevas facultades o escuelas, y propició una más estrecha relación entre las actividades docentes, investigativas y de extensión.

La departamentalización corresponde a un período de gran demanda de nuevos conocimientos, generado en las sociedades desarrolladas por un acelerado proceso de industrialización. En su país de origen, los Estados Unidos, ese período se remonta más de cien años atrás, y sin duda, la departamentalización le proporcionó el personal especializado que urgentemente requería. La demanda de especialistas de muy variada formación, hizo necesaria la creación de las subdivisiones organizativas llamadas departamentos, que se multiplicaron rápidamente. Además, se creó dentro de cada uno de ellos un fuerte espíritu de cuerpo, producto del trabajo en equipo y se establecieron lazos entre el personal de los departamentos y la sociedad, asegurando la posibilidad ocupacional de los especialistas formados en ellos. Pronto se advirtieron los riesgos que implica la departamentalización, susceptible de convertirse en rígida compartamentalización, que acentúa la fragmentación del conocimiento en pequeñas comunidades de científicos inclinados a la superespecialización y la autosuficiencia. Se hizo ver que un sistema departamental rígido puede menoscabar la efectiva vinculación de la universidad con su realidad, pues ésta, evidentemente, exige un tratamiento pluridisciplinario. En la discusión contemporánea del tema se ha subrayado que la departamentalización responde a una organización unidisciplinaria, que

no concuerda con el espíritu de la ciencia y la investigación contemporánea, esencialmente pluri o interdisciplinaria. También se critica la posibilidad de que la departamentalización conduzca al manejo comercial de la producción de conocimiento en las universidades.

Lo anterior ha llevado, principalmente en los últimos años, a la búsqueda de nuevos elementos estructurales para la organización académica de las instituciones de educación superior. En algunos países (Brasil, por ejemplo) las cátedras han sido abolidas por precepto legal; en otros lugares se procura reunir los departamentos en unidades más amplias (Centros o Divisiones) que responden a las grandes áreas del conocimiento (Humanidades, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Biológicas, Ciencias de la Tierra, Ciencias del Hombre, etc.); en otras experiencias se suprimen las cátedras, los departamentos y las facultades, reemplazándolos por escuelas de Estudios (caso de la Universidad de Sussex en Inglaterra).

El convencimiento de que no es posible resolver los complejos problemas de la sociedad contemporánea sin una perspectiva interdisciplinaria, hace que el meollo de las reformas académicas de nuestros días radique en cómo combinar los elementos estructurales de la universidad de manera que su organización promueva y facilite esa interdiscipliniedad, que es la forma contemporánea de ejercer el oficio universitario.

La preocupación por las relaciones entre las diferentes disciplinas ha estado presente en el pensamiento humano desde hace mucho tiempo. Pero es en nuestros días cuando adquiere especial actualidad como una nueva etapa del desarrollo del conocimiento científico, que provoca un replanteamiento y una reflexión esencial sobre la enseñanza y la investigación en las universidades.

En 1957, el novelista y hombre de ciencia inglés C.P. Snow, publicó su célebre ensayo *Las dos Culturas*, inteligente alegato sobre las relaciones entre intelectuales literarios e intelectuales científicos, en el cual denuncia, con singular humor e ironía, la incomunicación entre la cultura literaria y la científica. A raíz de la difusión de este ensayo, se incrementó no sólo en Inglaterra sino en muchos otros países, el inte-

rés por los enfoques interdisciplinarios que permitieran *cruzar la línea Snow*. La discusión sometió a dura crítica el sistema departamental, sobre el cual recayó buena parte de la culpa por la incomunicación existente entre las disciplinas. En la universidad contemporánea, se dijo, la organización departamental se ha hipertrofiado, lo que ha provocado la fragmentación del *todo universitario*; el encierro de los especialistas en pequeños feudos académicos que los aíslan del resto del saber y de la realidad; la duplicación y dispersión innecesaria de esfuerzos; rivalidades y fricciones entre las distintas disciplinas, con frecuentes disputas de fronteras, etc. Todo esto ha creado un ambiente poco propicio para la colaboración entre las distintas ramas del saber.

La actual discusión acerca de la interdisciplinariedad no sólo es una consecuencia de la evolución del conocimiento sino también una reacción en contra de los vicios del *departamentalismo* y sus consecuencias en la organización de la enseñanza e investigación universitarias. De ahí que la discusión internacional sobre el tema se haya orientado, hasta ahora, a esclarecer el concepto de interdisciplinariedad; en qué medida ésta favorece una enseñanza e investigación adaptadas al actual desarrollo del conocimiento; y a examinar sus posibilidades como elementos fundamentales de innovación en el ser y quehacer de la universidad contemporánea.

En primer lugar, fue preciso llevar a cabo un cuidadoso deslinde conceptual para precisar la naturaleza de la interdisciplinariedad, distinguiéndola de la multidisciplinariedad, de la pluridisciplinariedad y de la transdisciplinariedad. Luego, ya en el campo de la interdisciplinariedad, distinguir las diferentes modalidades que ésta puede asumir, según sea la etapa de madurez alcanzada en el proceso. La mejor contribución a este esfuerzo es la que resultó del proyecto de investigación que sobre la interdisciplinariedad auspició, en los años 1969 y 1970, el Centro para la Investigación y la Innovación con el Seminario sobre la Interdisciplinariedad en las universidades, que tuvo lugar en la Universidad de Niza, Francia, en septiembre de 1970. El volumen que recoge los trabajos preparatorios, las ponencias y las conclusiones del Seminario, representa el más valioso acercamiento teórico a la discusión internacional sobre la interdisciplinariedad. (*Interdisciplinariedad. Proble-*

mas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades Léo Apostel et al. ANUIES, 1975).

En su contribución al Seminario de Niza, el profesor Jean Piaget distinguió tres niveles de interdisciplinariedad, según el grado de interacción alcanzado entre las disciplinas componentes:

El nivel inferior podría ser llamado 'multidisciplinariedad' y ocurre cuando la solución a un problema requiere obtener información de una o dos ciencias o sectores del conocimiento, sin que las disciplinas que contribuyan sean cambiadas o enriquecidas. Esta situación podría constituir una primera fase que sería posteriormente trascendida, pero que duraría un tiempo más o menos largo. Esto es con frecuencia lo que se observa cuando se forman grupos de investigación con un objetivo interdisciplinario y al principio se mantienen en el nivel de información acumulativa mutua, pero sin tener ninguna interacción.

Piaget reserva el término Interdisciplinario para designar el segundo nivel, donde la cooperación entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma ciencia lleva a interacciones reales, es decir hacia una cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo.

Finalmente, el profesor Piaget considera que existe un tercer nivel, una etapa superior que sería la transdisciplinariedad, la cual, no sólo cubriría las investigaciones o reciprocidades entre proyectos especializados de investigación, sino que también situaría esas relaciones dentro de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas. Aunque esto es todavía un sueño, no parece que sea irrealizable.

La diferencia fundamental entre lo pluridisciplinario y lo interdisciplinario estriba, entonces, en que mientras lo pluridisciplinario no es más que la simple yuxtaposición de disciplinas, lo interdisciplinario implica la integración de sus métodos y conceptos.

Mientras que lo pluridisciplinariedad es más bien una práctica educativa, lo interdisciplinariedad es un principio y esencialmente

una categoría científica que se relaciona sobre todo con la investigación.

La interdisciplinariedad es un singular instrumento para provocar un enriquecedor proceso de innovaciones en la universidad de la última parte del siglo XX. En el panorama mundial de la educación superior ya se pueden mencionar ejemplos de universidades que han organizado toda su labor de acuerdo con un esquema interdisciplinario. Tal sucede con la Universidad de Sussex, en Inglaterra; la Universidad de Wisconsin Green-Bay, en los Estados Unidos; la Universidad de Hacettepe, que está organizada en función de un solo tema: la salud y sus problemas; de esta suerte, agrupa todas las disciplinas necesarias para este estudio, independientemente de su origen y categoría (ciencias naturales, humanas, sociales y médicas); el programa de enseñanza de las ciencias fundamentales no se concibe como un servicio, como es el caso de muchas Facultades de Medicina, sino como parte integrante de un programa general. También hay experiencias de centros o institutos que llevan a cabo programas interdisciplinarios, pero ligados a universidades que no han modificado sus estructuras. Tal es el caso del Instituto de Investigaciones de la Universidad Libre de Bruselas (Bélgica); el Instituto de Oceanografía de la Universidad Dalhousie, en Halifax, Nueva Escocia (Canadá); los estudios sobre la región de Muskeg de la Universidad de Nueva Brunswick (Canadá); el Centro de Estudios Nórdicos de la Universidad de Laval, en Quebec (Canadá); el Centro de Estudios Superiores de Desarrollo Regional de la Universidad de Tours (Francia); el Departamento de Música de la Universidad de París en Vincennes, Francia; el Instituto de Sociología y Política del Trabajo de la Universidad de Ruhr-Bochum; los Grados Interdisciplinarios Superiores por Investigación Aplicada de la Universidad de Aston, Birmingham (Inglaterra); etcétera.

En América Latina corresponde mencionar la Facultad de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Javeriana de Bogotá. También son dignos de mencionar los esquemas teóricos elaborados sobre la base de la interdisciplinariedad, como el diseño por Erich Jantsck para el Instituto Tecnológico de Massachusetts.

IV. Educación Superior basada en aprendizajes y competencias. El ideal del profesional del siglo XXI

Los educadores para el próximo milenio, incluyendo los del nivel superior, necesitan formarse en un nuevo paradigma: el paradigma del aprendizaje, en el cual los educadores son primordialmente diseñadores de métodos y ambientes de aprendizaje, que trabajan en equipo junto con los estudiantes, de suerte que en realidad devienen en co-aprendices.

Los cuatro pilares de la educación del futuro, según el *Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI*, conocido como *Informe Delors (La Educación encierra un tesoro)*, serán: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

La Comisión Delors estuvo muy consciente de que para llevar a la realidad esta visión, mucho dependerá del personal docente. *El aporte de maestros y profesores, afirma el Informe, es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable.* La Comisión estimó que el cometido fundamental del docente en la educación para el siglo XXI, se resume en *transmitir la afición al estudio.*

La educación para el futuro debe priorizar la capacidad de dar respuestas y soluciones. La educación se proyecta hacia la acción, de modo que el proceso educativo transmita no el saber en sí misma, sino el saber hacer. Este enfoque contrasta con la orientación del sistema educativo en el siglo XIX, que privilegiaba las cualidades de orden y mérito en detrimento de las facultades creativas. Según Thierry Gaudin, a partir del año 2000, lo fundamental será la renovación de conocimientos, la flexibilidad, el saber hacer y el saber producir, la capacidad para cambiar de métodos oportunamente. De acuerdo a ello, el aprendizaje nunca termina, es una función vital que se hace permanentemente y será percibido como una necesidad por los propios individuos, sin necesidad de que se lo impongan las empresas o el Estado. En este contexto, el prestigio del título académico se reducirá; el conocimiento teórico será reemplazado por la competencia real en la práctica. Las relaciones autoritarias resultarán casi impo-

sibles, el mayor reclamo será el de la iniciativa. La enseñanza dejará de fundarse en las tradiciones y en la rutina y se basará en la invención y en la iniciativa, adaptándose al movimiento y la complejidad, con el objetivo de formar espíritus abiertos y capaces de generar soluciones. Los nuevos valores del sistema educacional girarán en torno a la creación, al equilibrio de las relaciones entre individuos y el respeto al espacio del otro como condición del respeto propio².

La vocación de cambio que imponen la naturaleza de la sociedad contemporánea y la globalización, implica una Universidad al servicio de la imaginación y la creatividad, y no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización, como desafortunadamente ha sido hasta ahora entre nosotros. La educación superior, de cara al siglo XXI, debe asumir el cambio y el futuro como consubstanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad como norma de trabajo en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables. A su vez, la instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva en su labor, harán que las universidades contribuyan a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto al ambiente. En suma, proyectos de desarrollo humano endógeno, integral y sostenible.

Las Universidades y las instituciones de educación superior, en general, tal como lo recomienda la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI* (París, 1998), deberían transformarse en centros de educación permanente para todos. Asumir este reto implica para ellas una serie de transformaciones en su organización académica y métodos de trabajo. Pero, al actuar como centros de formación y actualización permanente del conocimiento, la persona humana sería el núcleo de sus preocupaciones y la justificación de su quehacer.

En la educación superior del siglo XXI deberá darse una gran diversificación de ofertas de oportunidades educativas de tercer nivel. Cada vez más triunfa el criterio de concebir la formación postsecundaria como un todo, sistemáticamente organizado, de suerte que se con-

templen interrelaciones entre las distintas modalidades y vinculaciones muy claras con el mundo del trabajo, así como posibles salidas laterales, acreditadas con títulos o diplomas intermedios. El criterio de diversidad deberá también aplicarse a la diversificación de las formas de financiación de la educación superior, procurando una creciente participación del sector privado en el financiamiento global de la educación superior, sea ésta pública o privada. Para ello se requiere una más estrecha y fructífera relación entre las universidades y el sector productivo.

Si el conocimiento está llamado a jugar un rol central en el paradigma productivo de la sociedad del Tercer Milenio, la educación superior, por ende, jugarán un papel clave para promover la capacidad de innovación y creatividad. Un adecuado equilibrio entre la formación general y la especializada será indispensable, así como el énfasis en los procesos de aprendizaje más que en los de instrucción o de enseñanza. El curriculum debería comprender ciclos de formación general, de formación básica y de formación especializada. El graduado debería estar familiarizado con el trabajo en equipos interdisciplinarios, tener un buen dominio de la problemática mundial y manejar, al menos, una lengua extranjera además de su lengua nativa.

Roland Berger, uno de los líderes mundiales en el sector de consultoría a las empresas, opina lo siguiente sobre la formación de los profesionales para el siglo que recién hemos iniciado: *No podemos seguir capacitando aprendices en 400 profesiones distintas. Tenemos que facilitar menos conocimientos especiales y más conocimientos básicos, más know-how para la solución de problemas y mayores aptitudes para la comunicación, el comportamiento directivo y el trato con los demás seres humanos. Además, los idiomas desempeñarán un papel mucho más importante, puesto que necesitaremos gente capaz de poner en marcha las inversiones extranjeras. Y, por supuesto, tendremos que fortalecer la significación de la informática en las medidas de capacitación.*

Axel Didriksson y Alma Herrera opinan que *la división entre formación profesional y formación científica se diluye para dar lugar a una formación polivalente y multifuncional cuyos objetivos son: dominar la lógica*

de construcción científica; solucionar problemas aplicando los avances de la investigación; e innovar permanentemente... Bajo esta perspectiva la organización del currículum debe estructurarse de manera flexible, debido a que tiene que responder a las actuales condiciones y características de la demanda potencial de educación superior. Esto se puede generar con el diseño de programas académicos orientados a la solución de problemas alrededor de temáticas de investigación claramente definidas y de proyectos tecnológicos con impacto aplicativo... Un currículum innovador y flexible se orientará al dominio de competencias que serán evaluadas en función de la capacidad para hacer frente a los imprevistos, controlarlos, anticiparlos y prevenirlos. La tarea que debe asumir la escuela superior es preparar al estudiante para que pueda enfrentar nuevas situaciones y problemas que ahora no ocurren pero que ocurrirán en el futuro. Un egresado de la educación superior debe saber prever el futuro desarrollo de su esfera profesional, y estar preparado para lo que acontecerá. En el fondo lo que se propone es transformar el esquema de adaptación al cambio por otro donde el profesional tenga la capacidad de anticipar y construir la dirección del futuro... Los modelos curriculares de este tipo crean una nueva oferta científico-profesional basada en esquemas abiertos, flexibles y departamentalizados diseñados con programas interdisciplinarios que estimulan el desarrollo de las competencias para anticipar nuevas áreas de actividad profesional congruentes con las características de las sociedades del nuevo siglo. En esta medida, la formación científico-profesional asumirá a la investigación como la estrategia de aprendizaje central; en ella el estudiante sintetizará las preguntas y respuestas de los problemas de la realidad a partir de la identificación del objeto de estudio, de sus contenidos disciplinarios, de su lógica de construcción teórica y de las perspectivas epistemológicas para abordarlo. El logro de estos objetivos requiere del diseño de propuestas de organización curricular estructuradas sobre la base de un modelo que se organiza bajo la forma inicial de un Sistema Modular Básico, del cual se desprenderá la reorganización de la oferta de carreras y especialidades. Por lo que parte de una perspectiva holística que integra y relaciona procesos complejos y toma en cuenta contexto, cultura, ética y valores.

Este modelo es flexible e innovador y tiende a la formación de habilidades, capacidades y competencias para el trabajo independiente y a un

**Modelo de generación de nuevos conocimientos
y competencias académicas
Desarroll de conocimientos interdisciplinarios**

ÁREA BÁSICA INFORMACIÓN	FORMACIÓN	AUTOAPRENDIZAJE
Habilidades para el uso y manejo de sistemas de información complejos (computadoras y bancos de datos).	Habilidades orientadas a la reflexión y a la crítica.	Enseñanza problemática (estudio de problemas nuevos que puedan ocurrir en un fenómeno en trayectoria).
Habilidades de sistematización y clasificación.	Construcción de marcos conceptuales.	Definición de prioridades y estrategias en el desarrollo del conocimiento. Construcción de caminos nuevos y dinámicos y ruptura con las orientaciones especializadas.
Habilidades de interpretación de la información.	Construcción de esquemas de variables e indicadores (dinámica real del fenómeno).	Construcción de teorías, instrumentos, innovaciones tecnológicas, patentes que culminen lo que se ha investigado.
50% del currículum diseñado a partir de conocimientos socialmente útiles en el momento actual	50% del currículum diseñado a partir del fomento de un esquema de aprender a aprender (potenciación basada en competencias)	

aprendizaje permanente y diverso desde el plano de la atención a múltiples tareas y prácticas de aprendizaje individual y colectivo.

El concepto de competencia tiene su origen hacia el final de la década de los 60 en Columbia Británica y Canadá, y fue resultado de la necesidad por contar con un currículum en el que se pudiera evaluar el dominio de un comportamiento con un instrumento objetivo. Por otro lado, a principios de la década de los ochenta, en los países industrializados se observa un profundo desfase entre perfiles profesionales de egreso muy específicos y especializados con los requerimientos del mercado de trabajo que exigía perfiles dinámicos y flexibles; ante este panorama se observa un fuerte énfasis al enfoque por competencias laborales como una respuesta a la necesidad de vincular la formación educacional con los requerimientos del aparato productivo. A su vez, las competencias académicas son un abanico extenso de habilidades intelectuales indispensables para el dominio de cualquier disciplina e incorporan el dominio de capacidades como las siguientes: identificar, comprender y organizar ideas; reconocer métodos de investigación; separar la posición personal respecto de otras; expresar las ideas en forma escrita; saber escuchar y contestar de manera

coherente y concisa; formular y solucionar problemas; usar críticamente las tecnologías; y derivar conclusiones. Las competencias aseguran manejo de cualquier disciplina a pesar de no estar directamente relacionadas con ninguna en particular.

De manera general el modelo curricular propuesto en la sección anterior debe integrarse con base en la promoción de seis tipos de competencias:

1. **Competencias Básicas**, que están asociadas a procesos de carácter formativo: lectura, escritura, capacidad para expresar verbalmente las ideas, razonamiento matemático.
2. **Competencias Genéricas o Transferibles**, asociadas con todas las áreas disciplinares: analizar, interpretar, organizar, negociar, investigar, enseñar, planear.
3. **Competencias Técnicas o Específicas**, que describen la capacidad para usar críticamente las tecnologías.
4. **Competencias Simbólicas**, incluyen la capacidad para resolver e identificar problemas a través del dominio de símbolos y representaciones orales o visuales; aquí destacan aspectos que van desde los algoritmos matemáticos hasta los argumentos legales o la negociación financiera.
5. **Competencias Personales**, vinculadas al conocimiento crítico del espacio y tiempo en que se forma el estudiante. Incluyen la capacidad para expresar oralmente las ideas, la habilidad para aprovechar el ocio, la capacidad de anticipación y la capacidad para generar y aprovechar oportunidades.
6. **Competencias para el autoaprendizaje**, son el conjunto de habilidades con las que se aprende a aprender: automonitoreo del avance en función de metas y prioridades, estudio independiente, elaboración de proyectos a corto y largo plazos, búsqueda y aprovechamiento de los recursos existentes, desarrollo y uso de vocabulario especializado, habilidades para comprender, resumir, analizar y elaborar informes de manera sintética.

Los seis tipos de competencias requieren que el estudiante se incorpore a escenarios reales que promuevan el desarrollo de valores,

hábitos y nuevos patrones de comportamiento académico; así la formación científico-profesional, se consolida con la integración de la teoría con la práctica, la transferencia de conocimientos y tecnologías, y la innovación permanente³.

Hernando Gómez Buendía nos brinda los conceptos siguientes sobre la formación basada en competencias: *La formación basada en competencias supera la concepción credencialista de los tradicionales sistemas educativos, porque no da importancia al título obtenido sino a las competencias adquiridas; certifica la capacidad, no el rótulo de la ocupación. En el extremo, se interesa en la práctica (en la demostración de competencia) y no en cómo se adquirieron las habilidades. Por último, la formación basada en competencias se conjuga muy bien con las alternativas emergentes en el mundo educativo, como son el autoaprendizaje, la desescolarización, el uso de nuevas tecnologías y el aprendizaje en el trabajo. Hace posible la organización modular de los programas, de modo que varias competencias, organizadas en unidades previamente identificadas y estudiadas, puedan certificarse una a una, al ritmo del trabajador y considerando no sólo lo que aprende en procesos formales de capacitación sino a través de su propia experiencia⁴.*

NOTAS:

1 David René Thierry García: La educación del futuro, en revista Paedagogium, julio-agosto 2001, Año I, Núm. 6, p. 20.

2 CEPAL-UNESCO. Op. cit. p. 52.

3 Aina Herrera y Axel Didriksson: La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. México, 1999 (multiplicado).

4 Hernando Gómez Buendía: Educación. La agenda del siglo XXI, PNUD - TM Editores, Santafé de Bogotá, 1998, p. 283.

1. Apostel, Léo et al: Interdiscipliniedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades, ANUIES, México, 1975.
2. Brünner, José Joaquín: Peligro y Promesa: Educación Superior en América Latina (multicopiado), Santiago de Chile, 2001.
3. CEPAL-UNESCO: Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (versión resumida) Editorial Tarea, Lima, 1996.
4. Didriksson, Axel: La Universidad de la Innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro, IESALC, UNESCO, Caracas, 2000.
5. Gómez Buendía, Hernando: Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano, PNUD- TM Editores, Bogotá, 1998.
6. Herrera, Alma y Didriksson, Axel: La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias, México, 1999 (multicopiado).
7. Jacques, Delors et al: La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, Santillana y Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.
8. Lóizaga, Patricio: Diccionario de pensadores contemporáneos, EMECÉ Editores, Barcelona, 1996.
9. Mayor Zaragoza, Federico: Un Mundo Nuevo, Círculo de Lectores, Galaxia Gutenberg y Ediciones UNESCO, Madrid, 2000.
10. Morín, Edgar: Los siete saberes necesarios a la educación del futuro, IESALC-UNESCO, Caracas, 2000.
11. Pallares, Eduardo: Diccionario de Filosofía, Editorial Porrúa, S.A., México, 1964.
12. Pérez Lindo, Augusto: Nuevos Paradigmas y cambios en la conciencia histórica, Editorial EUDEBA, Buenos Aires, 1998.
13. Silvio, José: La virtualización de la universidad ¿cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología, IESALC, UNESCO, Caracas, 2000.
14. Trahtemberg, León: La educación en la era de la tecnología y el conocimiento (el caso peruano), Editorial Apoyo, Lima, 1995.
15. Tünnermann Bernheim, Carlos y López Segrera, Francisco: La educación en el horizonte del siglo XXI, IESALC-UNESCO, Caracas, 2000.
16. Tünnermann Bernheim, Carlos: Universidad y Sociedad. Balance histórico y perspectivas de América Latina, HISPAMER, Managua, 2001.
17. Yarzabal, Luis: Consenso para el cambio en la educación superior, IESALC-UNESCO, Caracas, 1999.

Un nuevo concepto de la extensión universitaria

- Antecedentes.
- El aporte conceptual de la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, febrero de 1972).
- La revalorización de la Extensión Universitaria en las Declaraciones Regional y Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI.
- Las nuevas tecnologías y la Extensión Universitaria.
- Conclusiones.

a. Antecedentes

Hace ya algunos años, al hacer una reseña de la incorporación en el quehacer de nuestras universidades de la función de extensión universitaria señalé que la preocupación de las universidades latinoamericanas por extender su acción más allá de sus linderos académicos arranca de la Reforma de Córdoba de 1918. Ni la universidad colonial ni la que surgió al inicio de la época republicana, se plantearon como tarea propia la labor de extramuros. La colonial, por lo mismo que no se sentía vinculada con su sociedad sino tan sólo con un sector o segmento muy reducido de ella, no contempló entre sus cometidos la labor de extensión. Tampoco se lo propuso la Universidad republicana, desde luego que el advenimiento de la República no implicó la modificación de las estructuras sociales de la colonia, que permanecieron prácticamente intactas, salvo la sustitución de las autoridades peninsulares por los criollos. Además, la República no encontró mejor cosa que hacer con la anacrónica Universidad colonial que sustituirla por un esquema importado, el de la Universidad francesa que acababa de experimentar profundos cambios bajo la dirección del Emperador Napoleón Bonaparte. El énfasis profesionalista y la sustitución de la Universidad por un conglomerado de escuelas profesionales, fueron los rasgos fundamentales de este modelo, así como la separación de la investigación científica de las tareas docentes, que dejó de ser función propia de las universidades y pasó a las Academias e Institutos. Centrada su preocupación principal en la preparación de profesionales, la ciencia y la cultura pasaron a un segundo plano y perdieron su espacio en el quehacer universitario.

Como todos sabemos, la Universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico consagró sus mejores energías al adiestramiento de los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias. La ciencia y la cultura no fueron cultivadas en ella sino en función de sus aplicaciones profesionales inmediatas. Tampoco se planteó el problema de extender su acción más allá de los reducidos límites de sus aulas: toda su vida cultural universitaria se reducía a la celebración esporádica de algunos actos culturales o *veladas literarias* sin mayor trascendencia, a los cuales asistía un público muy redu-

cido, proveniente del mismo estrato social del cual procedían sus profesores y estudiantes, y a la publicación ocasional de alguna que otra obra.

El primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional tuvo lugar en 1918, año que tiene especial significación para nuestro continente, pues señala, según algunos sociólogos e historiadores, el momento del verdadero ingreso de América Latina en el siglo XX. Las Universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los *virreinos del espíritu* y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales. Eran, en realidad, *coloniales fuera de la colonia*.

La primera confrontación entre la sociedad, que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna, y la Universidad enquistada en esquemas obsoletos, se concretó en el llamado Movimiento o Reforma de Córdoba. Por supuesto que tal Movimiento no puede ser examinado únicamente desde su ángulo académico universitario, por importantes que sean los cambios que en este campo propició. Necesariamente, es preciso considerarlo dentro del contexto socioeconómico y político del cual brotó. La clase media fue, en realidad, el protagonista clave del Movimiento, en su afán por lograr acceso a la Universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero. La Universidad aparecía, a los ojos de la nueva clase emergente, como el canal capaz de permitir su ascenso político y social. De ahí que el Movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos que hacían de la Universidad un coto cerrado de las clases superiores.

De esta manera, el programa de la Reforma desbordó los aspectos puramente docentes e incluyó toda una serie de planteamientos político-sociales que aparecen ya insinuados en el propio Manifiesto Liminar de los estudiantes cordobeses de 1918.

El fortalecimiento de la función social de la Universidad, vía proyección de su quehacer a la sociedad mediante los programas de extensión universitaria y difusión cultural, figuró desde muy temprano

entre los postulados de la Reforma de 1918. En realidad, la *misión social* de la Universidad constituía el remate programático de la Reforma. De esta suerte, el movimiento agregó al tríptico misional clásico de la Universidad, un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciendo a éste partícipe de su mensaje y transformándose en su conciencia cívica y social. Acorde con esta aspiración, la Reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la Universidad latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio científico y objetivo de los grandes problemas nacionales. Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de esta misión social, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor concientización y politización de los cuadros universitarios, contribuyeron a definir el perfil de la Universidad latinoamericana, al asumir ésta, o sus elementos componentes, tareas que no se proponían o que permanecían inéditas para las Universidades de otras regiones del mundo.

Como puede verse, la incorporación de la Extensión Universitaria y de la Difusión Cultural entre las tareas de la Universidad latinoamericana, forma parte de un proceso histórico encaminado a lograr una mayor apertura y democratización de la Universidad y una más amplia proyección social de su labor. Los documentos del Movimiento Reformista, así como las opiniones de sus teóricos, nos permiten apreciar el concepto que ellos tuvieron de este nuevo cometido universitario.

En el Manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918 los estudiantes denunciaron el *alejamiento olímpico* de la Universidad, su total despreocupación por los problemas nacionales y su *inmovilidad senil*, por lo mismo que era *fiel reflejo de una sociedad decadente*. Vincular la Universidad al pueblo fue así uno de los postulados de la Reforma, que debía inspirar la tarea llamada de extramuros o de extensión universitaria. Se pensaba que mediante este tipo de tareas el estudiante tendría la oportunidad no sólo de familiarizarse con los problemas de su medio y de entrar en contacto con su pueblo, sino también la ocasión de devolver a éste, en servicios, parte del beneficio que significaba pertenecer a una minoría privilegiada que tenía acceso a una educa-

ción superior pagada en última instancia, por el esfuerzo de toda la comunidad. De la firme convicción de que la educación superior pública, financiada por el pueblo, debía revertir a él sus beneficios mediante las tareas de extensión llevadas a cabo por los estudiantes y sus profesores, surgió toda una serie de programas que tenían lugar en las fábricas, talleres y sedes sindicales, y cuya concreción más completa fueron las llamadas *Universidades Populares*, inspiradas en las *Universidades Populares* que se crearon, a fines del siglo XIX, en varios países europeos (Bélgica, Italia y Francia). En las *Universidades populares*, cuyo personal docente estaba integrado fundamentalmente por estudiantes, confraternizaron estudiantes y obreros. De paso cabe señalar, que Víctor Raúl Haya de la Torre reconocía que el APRA peruano surgió, precisamente, del contacto obrero-estudiantil que tuvo lugar en las *Universidades populares González-Prada*, creadas por el reformismo peruano.

Gabriel del Mazo, uno de los ideólogos del Movimiento, sostiene que el afán de proyectar la labor universitaria en el seno de la colectividad, que fue uno de los enunciados básicos de la Reforma, dio origen a una nueva función para la Universidad latinoamericana, la función social, esto es, el propósito de poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones. Precisamente, esta nueva función, que va más allá de las funciones clásicas atribuidas a la Universidad, representa para varios teóricos de la Universidad latinoamericana la que más contribuye a tipificarla y a distinguirla de sus congéneres de otras regiones del mundo.

Años después, el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, que se celebró en la Universidad de San Carlos de Guatemala, en 1949, aprobó una serie de resoluciones relacionadas con el concepto mismo de Universidad en América Latina, sobre la acción social de la Universidad y la extensión cultural universitaria. En cuanto a la acción social de la universidad, el congreso dijo que *la universidad es una institución al servicio directo de la comunidad cuya existencia se justifica en cuanto realiza una acción continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas. Ade-*

más, señaló que *la Universidad no puede permanecer ajena a la vida cívica de los pueblos, pues tiene la misión básica de formar generaciones creadoras, plenas de energía y de fe, conscientes de sus altos destinos y de su indeclinable papel histórico al servicio de la democracia, de la libertad y de la dignidad de los hombres.* En lo referente a la extensión cultural, el Congreso abogó por su inclusión dentro de la órbita de las actividades universitarias por medio de departamentos especializados que coordinen la labor de todos los demás departamentos de la Universidad y proyecten el quehacer universitario a todas las esferas sociales que constituyen la realidad nacional. En lo que respecta a su contenido, el congreso puntualizó que *la extensión universitaria debe abarcar el campo de los conocimientos científicos, literarios y artísticos, utilizando todos los recursos que la técnica contemporánea permite poner al servicio de la cultura, debiendo también estimular la creación literaria, artística y científica, por medio de certámenes, concursos y exposiciones.*

Este mismo Congreso aprobó la célebre *Carta de las Universidades Latinoamericanas*, propuesta por el académico guatemalteco José Rolz Bennett, que desde entonces constituye el ideario de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) creada, por cierto, en este mismo Congreso, y que constituye una brillante reseña de los principios fundamentales del Movimiento Reformista. En dicha Carta se declaran como objetivos y finalidades de la Universidad latinoamericana los de *apoyar el derecho de todos los hombres a participar en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a compartir los progresos científicos y sus beneficios; contribuir a la elevación del nivel espiritual de los habitantes de la comunidad latinoamericana, promoviendo, difundiendo y transmitiendo la cultura; mantener sus actividades en constante dirección a las realidades y problemas de su núcleo nacional, a efecto de que la Universidad sea la expresión real de su momento histórico y el perfil auténtico de la comunidad en que actúa; y para que no sea sólo una entidad y que acumula cultura y transmite el saber, sino un sistema activo de funciones que beneficien a la colectividad en que encuentra su génesis vital.*

Creada la Unión de Universidades de América Latina, ésta convocó en 1957, la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, que se reunió en Santiago de Chile

y aprobó una serie de recomendaciones destinadas a precisar la teoría latinoamericana sobre esta materia. Es así interesante reproducir aquí el concepto de extensión universitaria adoptado por dicha Conferencia: *La extensión universitaria debe ser conceptuada por su naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades, de la siguiente manera: Por su NATURALEZA, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su CONTENIDO y PROCEDIMIENTO, la extensión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. Por sus FINALIDADES, la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con la universidad. Además de dichos fines, la extensión universitaria debe procurar estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, intelectual y técnico de la nación, proponiendo, imparcial y objetivamente ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general. Así entendida, la extensión universitaria tiene por misión proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo.*

Este fue el concepto de extensión universitaria y difusión cultural que por varias décadas predominó en los medios universitarios latinoamericanos y que determinó el contenido de los programas emprendidos. El concepto se caracterizó, como puede verse, por incorporar las tareas de extensión y difusión al quehacer normal de la universidad, pero consideradas como una *proyección a la comunidad de ese quehacer*, como una extensión de su radio de acción susceptible de permitir la *participación* en la cultura universitaria de sectores más amplios. Es obvio que predominó un criterio de entrega y hasta podría decirse de *dáviva cultural* o, en todo caso, un marcado acento *pateralista* o *asistencial* en las labores que se realizaban. La Universidad, consciente de su condición de institución superior del saber trataba

de remediar un poco su situación privilegiada y procuraba que algo de su quehacer se proyectara a los sectores menos favorecidos. Pero es ella la que decide sobre el contenido y el alcance de su proyección. Además, en esa proyección, es la Universidad la que da y la colectividad la que recibe. La extensión y difusión se realizan así mediante un canal de una sola vía, que va de la Universidad, depositaria del saber y la cultura, al pueblo, simple destinatario de esa proyección y al cual se supone incapaz de aportar nada valioso. *La idea del pueblo inculto, señaló el peruano Augusto Salazar Bondy, en 1972, al que está dirigida la difusión, hacia el que había que extender la cultura previamente fabricada por los educadores, prevaleció en este enfoque que consagró a determinadas conciencias como jueces de los valores y los criterios estimativos. El paternalismo fue la consecuencia inevitable de este modo de entender la difusión cultural, y el paternalismo implica rebajamiento de la capacidad de decisión y creación de los hombres que forman la masa y, por tanto, despersonalización. Esta difusión, comentó a su vez el chileno Domingo Puga, en 1972, es la divulgación que hacen las universidades sin entrar en otra relación con la comunidad que la de darle una parte de su quehacer universitario. No hay una indagación previa del mundo a donde va dirigida la comunicación con la masa, ni se recibe nada de esa comunidad. Es la típica posición paternalista del que tiene el poder cultural y desciende a darlo a la comunidad, huérfana secularmente de ciencia y de arte. Por su parte Darcy Ribeiro señaló que la extensión cultural es frecuentemente una actividad de carácter más o menos demagógico que se ejerce a veces extramuros, a veces en la misma universidad, esparciendo caritativamente una niebla cultural a personas que no pudieron frecuentar cursos de nivel superior.*

Los programas de extensión y difusión generalmente consistieron en el auspicio de conferencias, charlas, un teatro experimental, un coro, quizá una orquesta o un conjunto de danza, un programa radial o una radio universitaria, en el mejor de los casos; cursos de verano o escuelas de temporada, exposiciones, conciertos, un cineclub, quizá una editorial, etc. En algunos casos, las tareas de extensión comprendieron también ciertos programas de acción social, a cargo principalmente de los estudiantes del área de las ciencias de la salud; cursos de alfabetización y educación de adultos; asesoría a los sindicatos y a las empre-

sas; consultorios jurídicos populares, etc. En términos generales, estas labores se caracterizaron por:

- a. **No responder a un programa bien estructurado ni a objetivos claramente definidos.** Muchas de ellas se iniciaron por el entusiasmo de una autoridad universitaria, de un profesor o de un grupo de estudiantes pero, al carecer de continuidad, dejaron muchas veces un saldo de frustración en las comunidades, que se sintieron *utilizadas* más que comprendidas y realmente ayudadas.
- b. **Tener un carácter marginal, en el sentido de que guardaron poca o ninguna relación con las tareas docentes e investigativas y con los planes y programas de estudio.** Por eso, a veces, se les dio el nombre de *actividades extracurriculares*. La Universidad, como tal, no se sintió realmente comprometida con ellas. De ahí su carácter secundario y marginal. En todo caso, no alcanzaron la importancia de las labores docentes e investigativas.
- c. **Partir de un concepto de extensión en el cual predominaba el propósito de difusión cultural, razón por la cual se estrechó el área de acción de estos programas, en los que era fácil advertir un sobre énfasis *culturalista* (exposiciones de artes, presentación de obras de teatro, coros, conferencias, cine club, etc.).** En algunas Universidades estas actividades fueron predominantes intrauniversitarias, o sea que estaban dirigidas principalmente a la propia comunidad universitaria, alcanzando muy poca proyección fuera de los recintos universitarios. En tal caso, no pasaron de ser actividades complementarias de la docencia, llamadas a proporcionar un barniz cultural a los futuros profesionales, un amable complemento, un sedante, como se señaló el Maestro Leopoldo Zca, en 1972, del adiestramiento profesional y técnico que representaba la preocupación principal de la Universidad.
- d. **Responder, en fin, al tipo de trabajo universitario que demanda una sociedad clasista, en la cual las actividades de extensión no se espera tengan un propósito concientizador y formativo, sino que, por el contrario, un simple cometido informativo y ornamental.** Como señaló Augusto Salazar Bondy en la *segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria, celebrada en 1972, La Universidad educa de acuerdo con la sociedad en que está instalada, que exige un*

determinado tipo de educación. No debemos trabajar con un concepto abstracto e idílico de educación ni de cultura. La educación no es neutral como no lo es la cultura. Una y otra están, valorativa, social y políticamente orientadas siempre y de modo inevitable. De esta suerte, las actividades de extensión universitaria y difusión cultural, formaron parte de la función de consenso ideológico y cultural, de socialización, que cumplía el sistema educativo, en virtud de la cual los individuos internalizan el esquema de valores y de normas que en última instancia consolida y legitima, a nivel subjetivo, el sistema social imperante. Tal esquema no era otro que el de la clase dominante, que aparece como representante genuina de la sociedad.

b. El aporte conceptual de la Segunda Conferencia Latinoamericana de extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, febrero de 1972)

Un nuevo concepto de Extensión Universitaria y Difusión Cultural surgió de los análisis sociológicos y antropológicos sobre el papel de la educación en el seno de la sociedad, análisis que superó su consideración como simple fenómeno escolar o pedagógico. En síntesis, consistió en reconocer que la educación es un subsistema social que forma parte del sistema social global y, por lo mismo, es un reflejo de éste, pero goza de suficiente autonomía como para, a su vez, influir sobre la sociedad y propiciar su cambio.

Dicho análisis de la relación dialéctica educación-sociedad y universidad-sociedad constituyó el punto de partida para el examen del papel de la educación superior y de la extensión universitaria en el seno de la colectividad. Así lo reconoció la *Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural* (México, 1972), que jugó un papel clave en la evolución del concepto de extensión, al declarar que *las Universidades son instituciones sociales que corresponden a partes del cuerpo social y que la extensión es una de sus funciones. Por lo tanto, ella es fundamentalmente histórica y se da inmersa en el proceso social de los respectivos pueblos y en general de la América Latina. Considerando los parámetros: a) la situación de la sociedad y b) la*

actitud que guarda la universidad respecto de la sociedad, la Conferencia manifestó que es posible distinguir con ello distintos tipos de respuestas de las universidades a la sociedad, y por lo tanto, de la extensión, que podían ser las siguientes:

- c. En una sociedad tradicional la universidad que acepta el sistema y colabora en su consolidación; en esta situación la extensión y la difusión no constituyen factores intervinientes de cambio transformador; por el contrario, afianzan el sistema.
- d. En una sociedad en evolución la universidad que cuestiona el sistema y trabaja por la creación de situaciones sociales que desencadenan los procesos de cambio. Esta acción universitaria se concierta con otras fuerzas sociales que buscan el mismo objetivo (sin dicatos, organizaciones juveniles, etc.). Aquí sí es posible la realización de la extensión universitaria propiamente dicha.
- e. Ante un proceso social acelerado y revolucionario la universidad que constituye una oposición a dicho proceso, producirá un tipo de extensión universitaria contrarrevolucionario.
- f. En una sociedad en transformación revolucionaria la universidad que participa positivamente en ella, desarrollará una extensión que contribuya a poner en evidencia las contradicciones aún existentes del sistema y consecuentemente, colaborará al logro de la participación plena y creadora de todos los miembros del cuerpo social.
- g. Un caso más sería el de la *universidad integrada a la sociedad* en que el sistema socioeconómico y cultural del país permite un ingreso a la universidad en igualdad de condiciones a toda la comunidad. En esta situación, considerando la existencia de condiciones de real participación social de todos los miembros de la comunidad, los fines de la sociedad son armónicos con los de la Universidad y existe una integración de la actividad humana en sus fases productivas y de estudio. La extensión universitaria contribuye entonces a proporcionar mayores elementos técnicos, científicos y artísticos necesarios para la realización personal y colectiva de todos los miembros de la comunidad.

Clarificadora es también la opinión que asimila, en cuanto a importancia y propósito, la extensión con las otras funciones de la universi-

dad, de suerte que, como sostuvo el Maestro Leopoldo Zea, en dicha Conferencia, *docencia, investigación y difusión son así expresiones de una sola y gran tarea encomendada a las universidades: la educativa.*

También influyeron en la elaboración de las nuevas ideas en torno a la extensión universitaria, los análisis de Paulo Freire sobre el proceso educativo; su denuncia de la concepción *bancaria* de la educación como instrumento de opresión; de la pedagogía dominante como pedagogía de las clases dominantes; la *antidialogicidad* como matriz de la acción cultural opresora y su alegato en favor de una concepción *problematizadora de la educación* y la *dialogicidad* como esencia de la educación como práctica de la libertad y matriz de la acción cultural liberadora. Más concretamente, las críticas de Paulo Freire al concepto tradicional de extensión, expuestas en su breve ensayo titulado *¿Extensión o comunicación? - La concientización en el medio rural*, en el cual examina concretamente la labor de los extensionistas agrícolas y el problema de la comunicación entre el técnico y el campesino, fueron muy iluminadoras para analizar las tareas de extensión universitaria.

Freire impugna incluso el uso del término extensión, pues, según él, la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, *la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la otra parte del mundo, considerada inferior, para a su manera normalizarla, para hacerla más o menos semejante a su mundo. De ahí que, en su campo asociativo, el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mestanismo, mecanismo, invasión cultural, manipulación, etc. Y todos estos términos envuelven acciones que, transformando al hombre en una casi cosa lo niegan como un ser de transformación del mundo. Y agrega: Se podría decir que la extensión no es esto; que la extensión es educativa. Es, por esto, que la primera reflexión crítica de este estudio viene incidiendo sobre el concepto mismo de extensión, sobre su campo asociativo de significado. De este análisis se desprende claramente que el concepto de extensión no corresponde a un quehacer educativo liberador. Por esto mismo, la expresión extensión educativa sólo tiene sentido si se toma la educación como práctica de la domesticación. Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la sede del saber hasta la sede de la ignorancia, para salvar, con este*

saber, a los que habitan en aquélla. Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben - por esto saben que saben algo- y pueden así, llegar a saber más, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en pensar que poco saben, puedan igualmente saber más.

La teoría implícita en la acción de extender, en la extensión, es una teoría antidialógica, que niega el diálogo; por lo tanto, señala Freire, es incompatible con una auténtica educación. Se acerca más bien a una *invasión cultural*, la cual se caracteriza por basarse en una relación autoritaria donde el invasor o extensionista dice la palabra y los otros hombres simplemente escuchan, reducidos a meros objetos de la acción del invasor. Toda invasión cultural presupone la conquista, la manipulación y el mesianismo de quien invade, caminos todos éstos de la *domesticación*. La única manera de evitar que la extensión sea expresión de la dominación es basándola en el diálogo, que es la matriz de la acción cultural liberadora. El diálogo, dice Freire, es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo lo pronuncian, esto es, lo transforman y transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos. Ahora bien, el mundo humano, humanizado, es comunicación. Y lo que caracteriza a la comunicación, según Freire, es que ella es diálogo; en ella no hay sujetos pasivos. En la relación dialógica-comunicativa, ambos términos de la relación actúan como sujetos, ambos se expresan y pronuncian su palabra. *La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados.* Sólo así podrá ser verdaderamente humanista y, por lo tanto, liberadora y no domesticadora.

Dentro de esta misma línea, Augusto Salazar Bondy, en su ensayo *Dominación y Extensión Universitarias*, sostiene que el término *extensión*, en su uso universitario más común, está ligado y no fortuitamente, a la idea de un centro intelectual desde el cual, como foco, se irradian hacia el exterior, la ciencia, la tecnología y el arte. Es inevitable en este cuadro conceptual la consagración de una relación de subordinación y dependencia en la que el mundo universitario -personas,

instituciones y valores- se sobrepone al mundo exterior, al resto de la comunidad, y le señala una pauta de conducta individual en la cual, como aspecto esencial, se imponen modelos sociales o se transfieren patrones de comportamiento. Estos pueden no ser adecuados a la situación real de la sociedad global o nacional. Pero aun si el patrón transferido correspondiese a las necesidades sociales, operaría en ello un tipo de relación paternalista que, incluso en su forma mitigada, es una relación subordinante. Al prevalecer este tipo de relación, de acuerdo al concepto analizado y al uso más general del término *extensión* y otros semejantes, la universidad decide y da, y la comunidad recibe y ejecuta; la universidad se comporta como la institución superior que refleja una alta forma de cultura y de vida, mientras el receptor, la comunidad en su conjunto o el pueblo en particular, representa la inferioridad o carencia de la cultura y la vida. Con ello se deviene inevitablemente un *lazo de dominación entre la universidad y la comunidad en torno*. Luego, la extensión universitaria y la difusión cultural, para ser auténticas, agrega Salazar Bondy, deben concebirse como *una acción destinada a poner a todos los hombres en la condición de desalienarse y consecuentemente de poder contribuir como seres autónomos a la creación cultural y a la liberación social. La difusión cultural, como toda educación, para ser auténtica realización humana, tiene que ser liberadora y para ser liberadora tiene que ser concientizadora. La concientización implica el despertar de la conciencia crítica de los hombres sobre su situación real histórica y la decisión consecuente de actuar sobre la realidad, es decir, un compromiso de acción transformadora para realizar la razón en la sociedad.*

Estas ideas produjeron, en las décadas de los años setenta y ochenta, un profundo cambio tanto en la concepción como en el contenido y propósito de los programas de extensión universitaria en muchas universidades latinoamericanas. En varias de ellas (principalmente en las chilenas antes del golpe militar de 1973) fueron reestructurados los antiguos departamentos de extensión universitaria y difusión cultural y sustituidos por vicerrectorías de comunicaciones o de acción social. Convencidas de que la labor desarrollada hasta entonces había sido residual o periférica a la actividad propiamente universitaria, procedieron a reformular teóricamente la función de extensión,

llegando al convencimiento de que la extensión universitaria es realmente una *comunicación del quehacer universitario* en diálogo permanente con la sociedad. La función de la *comunicación* aparece así como esencial para la Universidad y de igual jerarquía que su quehacer académico: docencia e investigación. Tal comunicación implica un proceso de interacción y reciprocidad en la relación Sociedad-Universidad. La universidad no puede proclamarse o erigirse en conciencia social de su nación si antes no se esfuerza verdaderamente y en forma concreta por entrar en comunicación con ese pueblo. Mientras no se cumpla esta condición, la universidad será falsa conciencia de un proyecto histórico inventado merced a una reflexión desconectada de la realidad. Sin esa comunicación no puede la universidad constituirse en centro por excelencia de interpretación del destino de su pueblo.

Prevalece, desde entonces, el criterio de la extensión o difusión como el canal de comunicación entre la Universidad y la colectividad. Un canal de doble vía, a través del cual la universidad lleva a la sociedad su mensaje liberador y concientizador y, a la vez, recoge las inquietudes y expresiones culturales de la comunidad, para regresárselas luego racionalizadas, en un constante diálogo que requiere necesariamente dos interlocutores, ambos de igual importancia e interactuantes. Su esencia, pues, radica en el proceso e interacción dialéctica universidad-cuerpo social. Este es también el sentido de los programas de acción social, que no pueden ser unidireccionales sino entenderse como un servicio que se prestan recíprocamente la comunidad y la Universidad. Esta Acción Social debe ser parte de la gran tarea educativa confiada a las Universidades, vinculadas al proceso formativo integral del estudiante, que le permita el contacto inmediato con la problemática de su colectividad.

Conscientes de la necesidad de superar el concepto tradicional de extensión universitaria, los representantes de las Universidades latinoamericanas convocados por la UDUAL en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria (México, junio de 1972), se dieron a la tarea de reformular el concepto de la extensión universitaria, aprobándose éste en los términos siguientes:

Extensión universitaria es la interacción entre Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional.

¿Cómo poner en práctica este nuevo concepto de extensión? El Maestro Darcy Ribeiro señaló que uno de los más importantes es volcar la universidad hacia el país real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos sus órganos y servicios. En sociedades acometidas de lacras tan dramáticas como las latinoamericanas, nada es más aleccionador, concientizador e incluso revolucionario que el estudio de la realidad, el diagnóstico de los grandes problemas nacionales, el sondeo de las aspiraciones populares y la demostración de la total incapacidad del sistema vigente para encontrarles soluciones viables y efectivas dentro de plazos previsibles. Por su parte, Salazar Bondy propuso que el primer paso debe consistir en establecer la dialogicidad en el seno de la propia comunidad universitaria, superando las formas autoritarias y de dominación que suelen darse en las relaciones profesor-alumno. Introducir nuevas formas institucionales, capaces de promover la genuina convivencia de todos los componentes de la célula educativa que en una comunidad dada es la Universidad; crear relaciones educativas de signo contrario a la de dominación, afirmando una pedagogía del diálogo permanente entre educador y educando, propiciar la apertura de la institución, lo que implica un acceso amplio y libre y una comunicación constante con la comunidad en un sentido horizontal e integrador. El ideal no es que la universidad sea educadora de la comunidad, ni siquiera en la comunidad, sino que la comunidad sea educadora con la universidad.

h. La revalorización de la Extensión Universitaria y la Difusión Cultural en las Declaraciones Regional y Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI

¿Cuál es el rol que le corresponde desempeñar a la Extensión Universitaria en el contexto de la sociedad contemporánea? ¿Qué

papel juega en la sociedad del conocimiento y de la información que se está configurando y en un contexto dominado por los fenómenos de la globalización y la apertura de los mercados?

La sociedad de la información, la net generation, nos dice José Joaquín Brünner, es la que proporciona el entorno inmediato donde se desarrollarán los nuevos escenarios educativos. Y en esos nuevos escenarios educativos, agregamos nosotros, el paradigma de la educación permanente, del aprendizaje permanente, es el que nos permitirá disponer de la llave para ingresar en el nuevo milenio.

¿Nos ayudarán los programas de extensión universitaria a hacer frente a estos retos, producto de una época de rápidos cambios que afectan incluso la propia estructura del conocimiento y nos obligan a educar para el cambio y la incertidumbre? ¿Qué lugar ocuparán la función de extensión en el esfuerzo encaminado a transformar la incertidumbre en un desafío a nuestra creatividad e imaginación? ¿Lograremos hacer de los programas extensionistas una herramienta valiosa para crear, a nivel de la sociedad, los ambientes de aprendizaje y los equipos interdisciplinarios que la nueva realidad social y educativa demandan? ¿Cuál es el sitio de la extensión en la perspectiva de una plena integración Universidad-Sociedad y cuál es su lugar en el nuevo *ethos académico*?

Nos parece que todas estas consideraciones estuvieron presentes en los más impactantes debates sobre el ser y quehacer de la educación superior contemporánea que tuvieron como escenarios la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (La Habana, Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996) y la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París, en el mes de octubre de 1998, ambas convocadas por la UNESCO.

En las Declaraciones aprobadas por aclamación de estos grandes foros, figura en forma destacada la revalorización de la misión cultural de las instituciones de educación superior, como compromiso indeclinable para contribuir a fortalecer los valores culturales propios sobre

los cuales se asienta y afirma nuestra identidad nacional. En un mundo en el que tienden a prevalecer los mensajes culturales provenientes de los centros hegemónicos, transmitidos por las transnacionales de la comunicación, el cultivo de los valores propios de nuestra cultura es lo único que puede salvarnos de la perspectiva de una empobrecedora e impuesta homogeneidad cultural. Este se vuelve un reto de primera magnitud y las Universidades tienen que dar un aporte estratégico en todo lo referente a la conservación y promoción de la cultura.

La Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, aprobada en La Habana, Cuba, reconoció, en su parte considerativa, la vinculación histórica entre las concepciones de la Reforma de Córdoba acerca de la función social de la Universidad y los actuales procesos de transformación de la educación superior latinoamericana. Recordando, reza la Declaración, que en América Latina, la Reforma de Córdoba (1918), aunque respondiendo a necesidades de una sociedad muy diferente a la actual, se destacó por impulsar un movimiento de democratización universitaria, insistiendo en la implantación de vínculos amplios y sólidos entre la acción de las universidades y los requerimientos de la sociedad, principio que hoy reaparece guiando el proceso de transformación en marcha de la educación superior en la región, concebido como un fenómeno continuo y destinado a diseñar un esquema institucional original y adecuado a las necesidades actuales y futuras de sus países.

Luego, en su parte declarativa, se proclama que las instituciones de educación superior tienen que transformarse en centros aptos para facilitar la actualización, el reentrenamiento y la reconversión de profesionales, y ofrecer sólida formación en las disciplinas fundamentales junto con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas. Asimismo, deben procurar que las tareas de extensión y difusión sean parte importante de su quehacer académico.

A su vez, *la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, partió del reconocimiento de que los sistemas de educación superior deberían: *aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para*

atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene.

Sobre la base de esta y otras consideraciones, la Declaración Mundial incluyó, entre las misiones y funciones de la educación superior contemporánea, la misión cultural, a fin de contribuir a *comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.* Además, agregó la necesidad de reforzar en los estudiantes, docentes y las instituciones, *sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de prevención, alerta y prevención.* Además, *aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial.*

Pero, como para que no quedara ninguna duda en cuanto a la revalorización de la extensión en el quehacer de las instituciones de educación superior, la Declaración dice textualmente: *La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.*

¿No son acaso los programas de extensión los medios más idóneos para llevar a la realidad estos altos cometidos?

i. Las nuevas tecnologías y la Extensión Universitaria

Como vimos antes, uno de los fenómenos característicos de la sociedad contemporánea es el auge de las tecnologías de la informa-

ción y las comunicaciones. Cabe, entonces, examinar el impacto de dichas tecnologías en el ejercicio de todas las funciones de la educación superior, incluyendo la de extensión, difusión y servicios a la comunidad. No vamos a realizar un análisis detallado de este importante aspecto, desde luego que el tema será abordado en profundidad por una de las mesas de trabajo de este Congreso. Sin embargo, nos parece oportuno adelantar algunas consideraciones de carácter general, sobre la base de las Declaraciones de Principios antes aludidas, que pueden darnos ciertas pautas para el abordaje de tan importante tema.

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

Al elaborar el Plan de Acción para llevar a la realidad los principios contenidos en la Declaración, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), decidió hacer la advertencia siguiente: *Las nuevas tecnologías telemáticas están abriendo extraordinarias posibilidades para la educación superior pero también plantean serias interrogantes a la función misma de las instituciones. Las posibilidades de interacción y exposición o vastísimas fuentes de información en forma inmediata que ellas abren, necesariamente modifican los insumos, procesos y productos de la educación superior como la hemos conocido. De ahí que sea imprescindible lograr una comprensión cabal de cómo puede la región utilizar, generar y adaptar las nuevas tecnologías para mejorar la calidad, la pertinencia y el acceso a la educación superior y no correr el riesgo de un desfase mayor entre secto-*

res sociales y entre países, en función de la capacidad de manejo de este nuevo instrumental.

Y es que en materia de nuevas tecnologías de información y comunicación, el Informe sobre Desarrollo Humano de 1999 del PNUD nos dice que, si bien dichas tecnologías impulsan la mundialización, también polarizan el mundo entre los que tienen o no acceso a las mismas. El contraste está entre los inforicos y los infopobres, entre los infoglobalizantes y los infoglobalizados. En realidad, se está generando una nueva desigualdad, que algunos llaman la desigualdad digital, que arranca del hecho muy simple de que la mitad de los habitantes del planeta no tienen acceso a las líneas telefónicas. Sólo el 2% de la población mundial tiene acceso a Internet y sólo 3 de cada 100 tienen acceso a las fuentes del conocimiento contemporáneo. Un tercio de la población mundial no tiene acceso a la energía eléctrica.

Hechas estas advertencias, qué duda cabe que las nuevas tecnologías pueden representar una gran oportunidad para ampliar y fortalecer la función de extensión de las instituciones de educación superior. De ahí la conveniencia de introducir la cultura informática en el quehacer de nuestras instituciones y de tener presente lo que sobre el particular dice la Declaración Mundial y que me permito citar a continuación: *Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional.*

j. Conclusiones

Sobre la base de las consideraciones que hasta ahora hemos adelantado en torno al nuevo concepto de Extensión, ofrecemos las conclusiones siguientes:

- a. La función de extensión, a la par de la docencia y la investigación, forma parte integral de la misión educativa de las instituciones de educación superior. Las tres funciones deben estar presentes en las políticas y estrategias de las instituciones, apoyándose, interrelacionándose y enriqueciéndose recíprocamente.
- b. En lo fundamental, estimamos que sigue siendo válido que una estrecha interacción Universidad-Sociedad se encuentra en el corazón mismo de los programas de extensión. Estos deben concebirse, diseñarse y llevarse a cabo en diálogo constante con la comunidad y mediante la plena inmersión de la Universidad en la problemática de su sociedad.
- c. El carácter comunicacional de la extensión debe tener plena vigencia tanto hacia la propia comunidad universitaria como hacia la sociedad.
- d. Las instituciones de educación superior, al formular su misión y visión institucional, lo mismo que al diseñar sus planes estratégicos de desarrollo, deberán dar, en la medida de lo posible, el mismo tratamiento a las tres funciones de docencia, investigación y extensión (comprendiendo esta última la de servicios), de manera que las tres reciban el tratamiento financiero adecuado y se integren armónicamente en el gran cometido educativo que tienen las instituciones de educación superior.
- e. Tal cometido no se limita hoy en día a un segmento de la población (los jóvenes en edad de estudios superiores) sino que abarca toda la población sin distinciones de edades, de suerte que las ventajas de la educación superior deberán ser accesibles a todos. Esto implica considerar a la sociedad entera como el destinatario del quehacer educativo de las Universidades y el aprovechamiento por los programas de extensión de todas las posibilidades educativas de la misma sociedad.
- f. Los paradigmas de la educación permanente y la sociedad educativa,

representan nuevos retos, nuevas posibilidades y perspectivas para los programas de extensión, que desafían la creatividad y la imaginación de quienes tienen a su cargo el diseño de tales programas. En las perspectivas de ambos paradigmas, se trataría de integrar todos los recursos docentes de que dispone la sociedad y la Universidad para la educación de todos, durante toda la vida y sin fronteras. En última instancia, se trataría de propiciar la reintegración del aprendizaje y la vida individual y colectiva, como una respuesta a la condición humana y a eso que llamamos los signos de los tiempos.

- g. Debería evitarse el riesgo de dispersar los programas de extensión en una infinidad de tareas y servicios inconexos, sin plan maestro que les confiera orientación y significancia. La Universidad para el siglo XXI no es una *estación de servicios múltiples* ni una *Cruz Roja académica*, dispuesta a atender todas las emergencias. El imperativo de autenticidad que nos recordaba Ortega y Gasset, que debe mover a la Universidad a emprender sólo aquello que puede hacer bien, obliga a diseñar los programas de manera que correspondan con lo que cabe esperar de una academia de nivel superior.
- h. Ante el inescapable fenómeno de la globalización, que comprende no sólo los aspectos políticos, económicos y de mercado, sino también los educativos y culturales, las instituciones de educación superior deberían transformarse en los baluartes por excelencia de nuestros valores culturales y de nuestra identidad nacional e iberoamericana. En tal sentido la misión cultural de las Universidades adquieren un rol estratégico en las políticas culturales de nuestros países. La extensión tiene, al respecto, un reto indeclinable, al cual deben hacer frente sus programas, con plena conciencia de lo que ellos significan para la supervivencia de nuestro propio perfil como naciones y la reivindicación de nuestra cultura y sus valores.
- i. La extensión universitaria debe hoy en día tener presente la posibilidad de que su praxis permita configurar proyectos alternativos inspirados en la solidaridad y la inclusión de los sectores marginados, de tal manera que, como afirma Xabier Gorostiaga, la tarea política profunda de la Universidad consista en su aporte al empoderamiento cognoscitivo y actitudinal de los actores sociales, a la vez que como plataforma superior de aprendizaje y como conciencia crítica propositiva de la sociedad misma.

- j. Consecuente con el criterio de que la extensión debería ser la mejor expresión de una integración creativa Universidad-Sociedad y su vínculo más idóneo, existe la posibilidad de hacer de esta función el eje de la acción universitaria, el hilo conductor de la inmersión social de la Universidad, con lo cual adquieren sus programas una extraordinaria relevancia en el quehacer de las instituciones de educación superior, de cara al nuevo milenio.
- k. La extensión, acorde con la naturaleza del conocimiento contemporáneo, debe estructurarse sobre la base de equipos interdisciplinarios. Además, si la extensión es la función universitaria más próxima a la realidad social, por principio tiene que ejercerse interdisciplinariamente, desde luego que esta es la única manera de acercarse a la realidad, que por naturaleza es interdisciplinaria.
- l. Los sectores a quienes van dirigidos los programas de extensión deben adquirir en ellos los aprendizajes que les permitan dar, por sí mismos, continuidad a los proyectos.
- m. Los diseños programáticos de la extensión deben dar amplio espacio a la crítica y autocrítica y prever los mecanismos de evaluación permanente para la retroalimentación de los proyectos.
- n. Para finalizar, deseamos incorporar una reflexión tomada del valioso documento de ANUIES, *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de Desarrollo*. Dice este documento, al referirse a la Difusión de la cultura y extensión de los servicios, que se debe concebir la función como una actividad estratégica de las instituciones de educación superior; en tanto que favorece la creatividad, la innovación y el contacto con el entorno, permitiendo la generación de respuestas oportunas y flexibles, evitando la obsolescencia.

1. ANUIES: La Educación Superior en el Siglo XXI - Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES, México, D.F., 2000.
2. Gorostiaga, Xabier: En busca de la Refundación de la Universidad Latinoamericana, Esquema Metodológico y Proyecto Universitario, (Fotocopiado), Jarandilla de la Vera, Extremadura, julio del 2000.
3. Jorge Fernández Varela, Domingo Piga y Carlos Tünnermann: Notas sobre la conceptualización de la extensión universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México, 1981.
4. Tünnermann Bernheim, Carlos: Ensayos sobre la Teoría de la Universidad, Editorial Vanguardia, Managua, 1990.
5. Tünnermann Bernheim, Carlos: La Reforma Universitaria de Córdoba. Colección Temas de Hoy en la Educación Superior; N° 24, ANUIES, México, D.F., 1998.
6. Tünnermann Bernheim, Carlos: Universidad y Sociedad, Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica, Universidad Central de Venezuela y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Caracas, 2000.
7. Unión de Universidades de América Latina (UDUAL): La Difusión Cultural y la Extensión Universitaria en el Cambio Social de América Latina, Memoria de la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, 20-26 de febrero de 1972, Talleres de Tipografía Cuauhtémoc, México, D.F., 1972.

Tendencias contemporáneas en la transformación de la Educación Superior

- Redefinición de la Misión en el contexto de la sociedad del siglo XXI.
- El Reto de la pertinencia.
- Los desafíos de la calidad. Evaluación institucional y sistemas nacionales de acreditación.
- Estructuras académicas flexibles.
- Gestión y planificación estratégicas
- Los retos de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- El reto de la generación de la Ciencia y la Tecnología.
- Educación Superior y Sector Productivo
- La Internacionalización de la Educación Superior.

Introducción

La organización y celebración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París en octubre de 1998, puso de manifiesto que en todas las regiones del mundo se vive un proceso de transformación universitaria. También la Conferencia Mundial reveló que en la agenda del debate internacional sobre dicho proceso, hay una serie de puntos que ocupan un lugar relevante, siendo ellos fundamentalmente la preocupación por la calidad, que ha llevado a organizar procesos de evaluación y acreditación; la preocupación por la pertinencia del quehacer de las instituciones de educación superior; la urgencia de mejorar substancialmente los procesos de gestión y administración; la necesidad de introducir en la educación superior las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; y la conveniencia de revisar el concepto mismo de la cooperación internacional y fortalecer la dimensión internacional de enseñanza superior.

Se habla así del surgimiento de la *cultura de calidad y evaluación*; de la *cultura de la pertinencia*, de la *cultura informática*, de la *cultura de gestión eficaz* y de *cultura de apertura internacional*.

La transformación de la educación superior es, pues, un imperativo de la época. Fenómenos como la globalización, la formación de espacios económicos más amplios (subregionales, regionales y mundiales), la velocidad de las comunicaciones, la mayor disponibilidad de información y las características mismas del conocimiento contemporáneo, generan desafíos muy grandes para la educación superior, a los que sólo podrá dar respuestas más pertinentes mediante profundos y sistemáticos procesos de transformación.

Los procesos de cambio que se dan en la sociedad contemporánea necesariamente influyen en el quehacer de las universidades y de la educación superior en general. A su vez, las exigencias provenientes de la revolución científico-tecnológica, impactan las estructuras académicas y les imponen la perspectiva interdisciplinaria, como la respuesta más adecuada a la naturaleza del conocimiento contemporáneo. La crisis de la educación superior es, entonces, una crisis de cambio, de

revisión a fondo de sus objetivos, de sus misiones, de su quehacer y de su organización y métodos de trabajo. La alternativa es, entonces muy clara: si las universidades no atienden las nuevas demandas otras instituciones lo harán, al propio tiempo que se encargarán de convertirlas en piezas de museo.

¿Cuáles son los principales retos que enfrenta la educación superior contemporánea?. Podemos mencionar, entre otros, los siguientes:

Atención a una matrícula en constante crecimiento

En primer término, el reto de atender una matrícula en constante crecimiento, sin sacrificar la calidad inherente a una educación de tercer nivel. Las exigencias de la calidad no se contraponen, necesariamente, a la ampliación de las inscripciones, desde luego que la moderna tecnología educativa permite resguardar la calidad y, a la vez, aceptar cantidades cada vez mayores de alumnos. La educación superior a distancia está llamada a jugar un papel cada vez más importante en la tarea de enfrentar el reto cuantitativo. De ahí la variedad de experiencias que ya se han incorporado al quehacer de la educación superior actual. Sin embargo, el reto de la democratización educativa no se satisface con la ampliación de las matrículas al nivel superior, pues en realidad tal democratización hunde sus raíces en los niveles precedentes de enseñanza. La educación superior de nuestros días sigue siendo el privilegio de un segmento muy reducido de la población juvenil.

La pertinencia o relevancia de los estudios

El siguiente es el reto de la pertinencia o relevancia de los estudios. La falta de correspondencia entre el producto de la educación superior, representado por los conocimientos y destrezas de sus egresados y las necesidades sociales, genera las críticas más duras en contra del sistema superior de enseñanza, cuyos costos financieros son cada vez mayores y compiten con los destinados a los otros niveles educativos.

Equilibrio de las funciones básicas

El equilibrio entre sus funciones básicas de docencia, investigación y servicio, es otro de los retos que sólo se resuelve si todas contribuyen al logro de su misión fundamental: formar profesionales dotados del saber y las destrezas adecuadas y, a la vez, contribuir al adelanto, ampliación y difusión del conocimiento. El cabal ejercicio de sus funciones aproxima la educación superior a la sociedad civil y a los sectores productivos. Las relaciones con el sector productivo y, en particular con la industria, representan un campo novedoso y promisorio para las universidades, de mutuo provecho para la Academia y para el mundo empresarial, siempre que no se olvide el carácter de bien social de la educación superior ni se pretenda reducir el papel de la Universidad al de un mero eslabón de la economía de mercado y el conocimiento a simple mercancía.

Calidad

Otro reto es el de la calidad. La preocupación por la evaluación de la calidad de la educación superior surgió en América Latina y el Caribe en el contexto de la crisis económica que caracterizó a la década pasada y a la sustitución del concepto de *Estado benefactor* por el de *Estado evaluador*. Forma parte del llamado *discurso de la modernización*. No obstante que la preocupación por la calidad ha estado presente desde los orígenes de las universidades, los conceptos de calidad, evaluación y acreditación son recientes en la educación superior latinoamericana.

La mejora de la administración

El reto de mejorar la administración de la educación superior ha conducido a la introducción del planeamiento estratégico como tarea normal de la administración universitaria. A su vez, la *cultura informática* implica la utilización por parte de la educación superior de todos los recursos que ponen a su disposición las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación (NTIC).

La internacionalización

Finalmente, cabe aludir al reto de la internacionalización de la educación superior, que es un reflejo del carácter mundial del conocimiento, la investigación y el aprendizaje.

Todos estos retos, generadores de las nuevas culturas que antes aludimos, necesariamente conducen a transformaciones que afectan todo el quehacer de la Educación Superior (misión, organización, estructuras académicas, métodos de enseñanza-aprendizaje, pensum, etc.). Tales transformaciones deben plasmarse, en última instancia, en un rediseño curricular que es el verdadero termómetro para medir el grado de transformación que experimenta una institución universitaria.

I. Redefinición de la Misión en el contexto de la sociedad del siglo XXI

La primera sección de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, aprobada en París, en octubre de 1998, está consagrada a la redefinición de las misiones y funciones de la Educación Superior y se inicia con la reafirmación de la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, mediante:

- a) *La formación de diplomados altamente calificados -ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles calificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades de la sociedad;*
- b) *La constitución de un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y*

que estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz;

- c) La promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas;
- d) Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, Internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;
- e) Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;
- f) Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

Estas misiones y funciones adquieren nuevas dimensiones en la sociedad contemporánea, de manera particular la *dimensión ética*. De esta suerte, la Declaración señala que los componentes de la comunidad universitaria deberán preservar y desarrollar esas funciones sometién-dolas a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual.

La Declaración reconoce que las universidades tienen una especie de *autoridad intelectual*, que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar. Tal autoridad deben ejercerla de manera autónoma y responsable, para lo cual deben reforzar sus funciones críticas y prospectivas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención; y, utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad

Las instituciones de educación superior, en la perspectiva del siglo XXI, deberán ejercer sus misiones y funciones en el pleno disfrute de sus libertades académicas y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones, siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas.

Hoy en día, el reto de las universidades no se limita a asumir la problemática nacional, sino que como instituciones de la academia mundial, deben también contribuir a la definición y tratamiento de los problemas que afectan a las naciones y a la sociedad global.

II. El Reto de la pertinencia

El tema de la pertinencia se ha constituido en uno de los temas dominantes en el actual debate internacional sobre la educación superior. Junto con el de calidad y el relativo a la cooperación internacional, figuró en la agenda de todas las consultas regionales que la UNESCO promovió en preparación de la gran Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París a principios del mes de octubre del año pasado.

Y es que cuando se aborda el tema de la pertinencia o relevancia de la educación superior, existe a veces la tendencia a reducir el concepto a la respuesta que ésta debe dar a las demandas de la economía o del sector laboral o profesional. Sin duda, la educación superior debe atender estas demandas, pero su pertinencia trasciende esas demandas y debe analizarse desde una perspectiva más amplia, que tenga en cuenta los desafíos, los retos y demandas que al sistema de educación superior, y a cada una de las instituciones que lo integran, impone la sociedad en su conjunto. El concepto de pertinencia comprende así el papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquélla.

La preocupación por la pertinencia de la educación superior en la sociedad contemporánea, caracterizada como sociedad del conocimiento y la información, obliga a replantearse, creativamente, los objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior.

rior, a reinventarlas, si fuese necesario, para que estén a la altura de las circunstancias actuales y del nuevo milenio, que ya alborea.

El asunto clave consiste en traducir las metas y objetivos globales en términos de las tareas que incumben a la educación superior, tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos: formación de personal de alto nivel, investigaciones por realizar, tareas de extensión que deberían programarse, actividades culturales, etc. No es, pues, cosa sencilla, desde luego que no se reduce a una simple cuantificación de los recursos humanos necesarios para el logro de esas metas, tarea ya de por sí difícil, sino que se debe estimar el aporte global que la educación superior puede dar, a través de sus distintas funciones, a la ejecución de los planes nacionales, subregionales y regionales. La educación superior es un fenómeno social de gran complejidad, cuyo análisis requiere instrumentos que superen los enfoques puramente economicistas o parciales y tengan presente la necesidad de encontrar puntos de equilibrio entre las necesidades del sector productivo y de la economía, las necesidades de la sociedad en su conjunto y las no menos importantes necesidades del individuo como ser humano, todo dentro de un determinado contexto histórico, social y cultural.

De ahí que la valoración de la pertinencia no sea tarea fácil, especialmente si se adopta el concepto amplio de pertinencia social, desde luego que exige examinarla no sólo en cuanto a su trabajo académico, sino también en función de los objetivos y de la misión que la educación superior debe cumplir en el seno de la sociedad contemporánea y en el actual contexto internacional. Los analistas se refieren así a la apreciación interna de la pertinencia, que se refiere al quehacer de sus misiones propias de docencia, investigación y extensión, y a la valoración externa, es decir, a la proyección de ese quehacer en el seno de la sociedad.

Veamos algunos de los aspectos que no pueden quedar excluidos al apreciar la pertinencia de los sistemas de educación superior, en la sociedad contemporánea.

En primer término, las instituciones tienen que ser pertinentes con el proyecto educativo enunciado en sus objetivos y en su misión institucional. Las tareas de las instituciones de Educación Superior de-

ben ser pertinentes. Pero, ¿quién define la pertinencia? En otras palabras, quién da respuesta a las preguntas: ¿Educación Superior para qué? ¿para qué sociedad? ¿para qué tipo de ciudadanos? El proyecto educativo tiene también que ver con el qué y el cómo, lo que conduce a analizar los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza-aprendizaje. Hoy día la pertinencia exige flexibilidad curricular y desplazar el énfasis, en la transmisión del conocimiento, de los procesos de enseñanza a los de aprendizaje, centrándolos en el estudiante. Los profesores deberían ser *aprendedores*, valga el neologismo, es decir, co-aprendices con sus alumnos, y diseñadores de ambientes de aprendizajes. Deberían esforzarse por inculcar en ellos la afición al estudio y el autoaprendizaje, el espíritu crítico, creativo e indagador, de suerte de propiciar el aprendizaje de por vida y la educación permanente.

La pertinencia también guarda relación con las responsabilidades de la educación superior con el resto del sistema educativo, del cual debe ser cabeza y no simplemente corona. Esto tiene que ver no sólo con la formación del personal docente de los niveles precedentes, sino también con la incorporación en su agenda de la investigación socio educativa, el análisis de los problemas más agudos que aquejan a los sistemas educativos; las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías como medios para ampliar y mejorar los servicios educativos, y las propuestas para elevar su calidad y transformar sus métodos de enseñanza. Como sugiere la UNESCO: *La educación superior debe asumir un papel conductor en la renovación de todo el sistema educativo.*

Ante la complejidad de las demandas sociales y de las expectativas de los jóvenes y de los nuevos segmentos de población que aspiran a seguir estudios del tercer nivel, la educación superior debe integrarse en un sistema que ofrezca la mayor diversidad posible de oportunidades de formación, estructurados de manera flexible, de suerte que existan las adecuadas pasarelas entre las distintas modalidades, ninguna de las cuales debería constituirse en un callejón sin salida sino que contemplen la posibilidad de acceder a niveles superiores de formación.

La relación con el mundo del trabajo se haya hoy día signada por la naturaleza cambiante de los empleos, que demandan conocimientos y

destrezas en constante renovación y evolución. Además, el graduado universitario cada vez más debe estar preparado para integrarse a equipos multi e interdisciplinarios de trabajo. Únicamente un sistema de educación superior, suficientemente flexible, puede enfrentar adecuadamente los retos de un mercado de trabajo que cambia tan rápidamente.

La interdependencia entre las disciplinas científicas, que hoy día caracteriza al conocimiento contemporáneo, hace imperativo aumentar el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios, pasando de los estudios unidireccionales a los multidireccionales. Estos desarrollos tienen consecuencias que se traducen en la necesidad de promover estructuras académicas y programas de estudios flexibles, así como en el reconocimiento académico que debe darse a la experiencia laboral e incluso a la simple experiencia vital, como señal de madurez.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, incluyó los siguientes conceptos en relación con la pertinencia:

- a. La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinarias, centradas en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad.
- b. La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.

- c. La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación.
- d. En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.

III. Los desafíos de la calidad

La preocupación por la evaluación de la calidad de la educación superior surgió en América Latina y el Caribe en el contexto de la crisis económica que caracterizó a la década pasada. Las restricciones que sufrió el financiamiento público de la educación superior fueron generalmente asociadas a percepciones sobre su baja calidad y pertinencia. En el debate actual, la preocupación por la calidad adquiere también singular relevancia en función de los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional, de los cuales nuestros países no pueden sustraerse, y que demandan recursos humanos de la más alta calificación. De ahí que el tema sobre la calidad de la educación superior ocupe un lugar destacado en la discusión sobre las políticas en este nivel educativo. Hay quienes afirman que la crisis actual de la educación superior, que en un momento pudo caracterizarse como una crisis de expansión es hoy día más que todo una *crisis de calidad* y que el reto fundamental, en este inicio de siglo, será mejorar substancialmente la calidad de la educación superior.

Sin embargo, como lo señalan varios autores, la preocupación por la calidad ha estado presente desde los orígenes de las universidades. Frans A. Van Vught sostiene que el antecedente remoto de lo que hoy denominamos evaluación por pares puede encontrarse en el sistema autonómico de los Colegios ingleses y el antecedente de los procesos de evaluación externa lo hallamos en el control que el Canciller de la Catedral de Notre Dame tenía sobre los programas y los estudios de la Universidad medieval de París¹. Pero, como nos dice Rollin Kent, los

conceptos de calidad, evaluación y acreditación son recientes en la educación superior latinoamericana y, en efecto, para la mayoría de los países. Su introducción implica, en muchos aspectos, una revolución en el terreno de la educación superior... Si bien, en décadas pasadas, la situación se caracterizó por la reforma universitaria, este concepto que se refería a un movimiento de profesores y estudiantes en contra de un estado hostil y una sociedad indiferenciada, en situaciones en que la universidad a menudo era el único espacio libre para grupos de la oposición política, la reforma se traducía en democratizar la universidad internamente y en intentos (o sueños) de cambiar la sociedad desde la universidad. En comparación con este concepto de reforma, el actual debate sobre evaluación y calidad marca un viraje radical. A diferencia de décadas pasadas, ahora encontramos una sociedad que critica a la universidad, una universidad que debe rendir cuentas frente a públicos externos, y un sistema de educación superior donde actores tradicionalmente excluidos (bajo el concepto de autonomía) ahora son copartícipes o hasta protagonistas del cambio?

¿Qué entendemos por calidad de la educación, en general, y más específicamente por calidad de la educación superior? Jacques Hallak dice que la palabra *calidad* es una de las más honorables, pero también una de las más resvaladizas en el léxico educativo.

El diccionario de la Real Academia Española nos dice que calidad es la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie.

Como puede verse, el concepto de calidad no es un concepto absoluto sino relativo. En el mismo va implícito el de apreciación o evaluación. Para apreciar o evaluar la calidad de un objeto, en sentido genérico, es preciso hacerlo en función de ciertas normas o estándares preestablecidos, que nos permitan juzgar su mayor o menor adecuación a los patrones o modelos de referencia.

En lo que concierne a la educación, el concepto de calidad, nos dice Juan Bautista Arrien, es un concepto complejo, que se construye respecto a múltiples y diversas referencias. Es un concepto rico, incluso, en permanente evolución, convergente y ascendente tras un ideal de una gran

fuerza de atracción. La calidad de la educación es una especie de utopía y de aproximaciones sucesivas. ¿Dónde encontrarla, se pregunta este autor? Y responde, partiendo de los principios proclamados en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990): La calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativa. Entre los componentes capaces de generar aprendizajes relevantes y progresivamente de calidad, este autor subraya no solo la concepción renovada de los aprendizajes sino también el currículo contextualizado; la formación, perfeccionamiento y condiciones de trabajo de los educadores; la participación de los actores del proceso educativo; la gestión moderna de la educación y la calidad misma de la institución educativa³

La calidad educativa es, pues, un concepto que requiere ser desagregado para poder analizar sus componentes y luego actuar sobre los mismos: el currículo, los métodos de enseñanza, los medios, la formación de los profesores, el ambiente pedagógico, la investigación educativa. Quizás, entonces, más que un concepto de calidad, lo que cabe es una visión o apreciación de la calidad.

En lo que respecta a la calidad de la educación superior, el Documento de Políticas de la UNESCO nos dice que es *un concepto multidimensional, que depende en gran medida del marco contextual de un sistema determinada, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada...* La calidad abarca todas sus funciones y actividades principales: calidad de enseñanza, de formación e investigación, lo que significa calidad de su personal docente y de los programas, y calidad de aprendizaje como corolario de la enseñanza y la investigación. Sin embargo, hay que aceptar que la búsqueda de la calidad tiene muchas facetas y va más allá de una interpretación estrecha del rol académico de los diferentes programas. Por lo tanto, también implica prestarle atención a cuestiones que pertenecen a la calidad de los estudiantes y de la infraestructura, así como del entorno académico. Todos esos aspectos relacionados con la calidad, unidos a un interés adecuado por un buen gobierno y administración, representan un papel importante en la manera en que funciona determinada institución, en la forma

en que es evaluada y en la *imagen institucional* que puede proyectar hacia la comunidad académica y la sociedad en general. Finalmente dice el documento, es esencial, indicar que el principal objetivo de la *evaluación de la calidad*, es lograr un mejoramiento institucional así como del sistema educativo en general.

Con el propósito de contribuir a lograr una terminología común en el área de evaluación y acreditación, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) propone la siguiente definición de Calidad de la Educación Superior: *conjunto de cualidades de una institución u organización estimadas en un tiempo y situación dados. Es un modo de ser de la institución que reúne las características de integridad (incluye todos los factores necesarios para el desarrollo del hombre), coherencia (congruencia entre fines, objetivos, estrategias, actividades, medios y evaluación) y eficacia (logro de fines mediante la adecuada función de todos los elementos comprometidos)*. Como puede verse, y siguiendo siempre al CINDA, la calidad de la educación superior no es un concepto absoluto sino relativo. El referente está establecido por la propia institución, cuando define qué va a hacer, es decir, cuando define su misión, objetivos, metas y estrategias aun cuando pueda haber aspectos en los que es necesario atenerse a exigencias establecidas por agentes externos⁴.

Tyler y Bernasconi sostienen que *la lectura de las declaraciones de misión de las universidades latinoamericanas, o las funciones que las leyes de educación superior les asignan, da la impresión que todos aspiran a que las universidades sean idénticas en su fidelidad al modelo de la universidad de investigación de Estados Unidos, cuando en verdad tal modelo está fuera del alcance de la gran mayoría de las instituciones, que se dedican no a la investigación científica ni a la docencia de alto nivel, sino a la perfectamente legítima y necesaria pero, para muchos académicos, poco glamorosa tarea de producir profesionales en masa... El patrón de medida de la evaluación, entonces, debe ser aquello que la institución es razonablemente capaz de lograr dada su misión específica y su realidad presente. Si una universidad, por ejemplo, recluta a estudiantes académicamente desaventajados, que presentan déficits importantes en sus aptitudes intelectuales básicas, el criterio de calidad para esa institución debe ser el valor agregado, no el valor absoluto del producto final. Las instituciones de enseñanza técnica tendrán*

que responder a expectativas de estrechas vinculaciones con el sector industrial que en general no son aplicables a las universidades de investigación, y así sucesivamente. De esto se sigue que no puede haber un patrón o estándar de calidad aplicable a todas las instituciones, y que el sistema de evaluación debe ser capaz de manejar diversos criterios de excelencia. Un corolario de esta regla es que la ley debe abstenerse de legislar calidad, y ello por dos razones: primera, porque es perfectamente inútil, pura letra muerta, dado que la calidad no se impone por decreto. Segunda, porque las mayorías legislativas tienen una lamentable tendencia a caer en el ilusionismo jurídico, legislando según el modelo dorado de la universidad de investigación⁵.

El Consejo Nacional de Evaluación de la Educación Superior de México, ha elaborado once conceptos básicos sobre evaluación, de los cuales nos permitimos reproducir a continuación los siguientes:

Primero. La evaluación no es un fin en sí misma, sino que sus resultados deben tener una utilización real y ser medio fundamental para hacer más expedita, eficiente y eficaz la toma de decisiones orientada a garantizar la calidad.

Segundo. La evaluación de la educación superior es un proceso continuo integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado, proporciona inicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones. Es, por tanto, parte fundamental de las tareas de planeación y no un proceso superpuesto para dar cumplimiento a determinados requerimientos administrativos.

Tercero. La evaluación debe entenderse como un proceso continuo y permanente que permite mejorar, de manera gradual, la calidad del objeto de estudio, y no como un corte del que puede esperarse un conocimiento cabal del asunto a evaluar. En consecuencia, debe incorporar una visión diacrónica (a lo largo del tiempo) que permita valorar los avances y logros, identificar obstáculos y promover acciones correctivas.

Cuarto. Aunque la evaluación debe ser integral y, por tanto, debe permitir valorar, gracias a su marco de referencia holístico, el objeto de estudio en relación con todos sus componentes (elementos, estructura, procesos, resultados y contexto), su tarea consiste en enfocarse hacia aspectos concretos y específicos sobre los que se desea actuar

en un momento determinado. La selección de qué evaluar, depende de la naturaleza de las decisiones a tomar, del contexto situacional y de las prioridades identificadas sobre el objeto de estudio. Por tanto, deben tener también un enfoque multi-evaluativo, mediante el cual sea posible seleccionar cualquier estrategia de evaluación, dependiendo del asunto de interés.

Quinto. La evaluación debe ser participativa, por lo que todos los incluidos en el proceso de evaluación son tanto sujetos como objetos del mismo. La participación en el diseño, operación y análisis de resultados es factor fundamental para que la evaluación conduzca a una auténtica toma de conciencia respecto del papel que desempeña cada quien dentro de la institución. Es a través de lo anterior, como los individuos pueden plantearse derroteros comunes a fin de mejorar conjuntamente su funcionamiento.

Sexto. En la evaluación de la educación superior es inevitable la referencia a un esquema axiológico relacionado con la naturaleza de su importante compromiso social. Por tanto, se requiere de paradigmas dinámicos que se ajusten a las condiciones cambiantes de la sociedad, tanto en lo que se refiere a sus valores y aspiraciones como a sus necesidades y demandas.

Séptimo. La evaluación no consiste en el mero acopio, procesamiento y presentación de información, sino que implica un proceso más complejo de elaboración de juicios de valor sobre aspectos relevantes. De ahí que la evaluación debe descansar tanto en el uso de indicadores numéricos como de orden cualitativo.

Octavo. La evaluación superior debe realizarse de acuerdo a tres modalidades distintas: a) la autoevaluación, efectuada por los responsables del diseño y operación de los programas. Cuando ésta se realiza atendiendo intereses genuinos y no por presiones externas, proporciona información valiosa y detallada sobre la operación y resultados reales del programa. b) La evaluación interna, efectuada por personal de la misma institución; pero distinto del que diseña y opera los programas. Esta modalidad ofrece elementos de juicio general para comparar el desempeño de cada programa, de acuerdo a los criterios de la propia institución o de un sector de ésta. c) La evaluación externa, efectuada por personal ajeno a la institución, que es incorporar enfoques, expectativas y puntos de vista distintos a los de la institución,

proporciona elementos importantes para determinar la relevancia, competitividad social del programa o de la institución.

Noveno. La evaluación tiene diferentes propósitos y, por tanto, naturalezas distintas: a) El análisis histórico, en el que se valora la evolución, o desarrollo del objeto de estudio, a lo largo de un período determinado; b) La evaluación diagnóstica, que se centra en la valoración de la situación actual del objeto de estudio. c) La evaluación formativa, que analiza el comportamiento del programa a lo largo de sus diferentes etapas de operación y que permite tomar decisiones correctivas en cada una de éstas. d) La evaluación sumativa, que analiza decidir sobre su permanencia, eliminación o modificación. e) La evaluación prospectiva, en la que se realizan simulaciones o proyecciones para valorar los efectos probables de distintas variables sobre el funcionamiento futuro de un programa. f) La meta-evaluación, que permite determinar la validez, confiabilidad y pertinencia del proceso mismo de evaluación.

Cuando hablamos de calidad, evaluación y acreditación, nos encontramos ante conceptos interrelacionados, que no pueden ser abordados separadamente. Como bien lo explica Luis Enrique Orozco, Vice Rector Académico de la Universidad de los Andes (Colombia), *la acreditación de instituciones de educación superior descansa sobre la autoevaluación institucional o de programas y es un mecanismo que permite a las instituciones que brindan el servicio educativo rendir cuentas ante la sociedad y el Estado, y a éste último dar fe ante la sociedad global de la calidad del servicio prestado. El propósito de todo el proceso de acreditación es procurar el mejoramiento de la calidad del servicio*⁶.

Hay principios comunes a los pasos de acreditación, que podríamos resumir en: a) Respeto pleno a la autonomía; b) Voluntariedad; c) Temporalidad; d) Propósito: mejoramiento de la calidad y no control; e) Prioridad a la acreditación de programas más que de instituciones.

¿Que es la autoevaluación institucional? En los seminarios sobre acreditación universitaria convocados por CINDA en 1990 y 1991, se dijo que la autoevaluación, concebida o no como parte de un proceso de acreditación, es por sí misma un proceso amplio y abarcador por medio del cual la institución, en su conjunto, se evalúa a sí

misma introspectivamente, con lealtad y objetividad. En el ejercicio de la autoevaluación analiza internamente su calidad; lo que es y desea ser; lo que de hecho realiza; cómo opera y cómo se organiza y administra. Como tal, es un proceso esencialmente formativo, que proporciona un marco adecuado para la planificación y ejecución de acciones remediales y correctivas dentro de la institución. Esta característica la convierte en un proceso dinamizador del mejoramiento y crecimiento institucional. Por otra parte, al ser un trabajo eminentemente participativo, estimula el autoanálisis introspectivo en toda la gama de actores institucionales, administradores, profesores, personal administrativo, estudiantes, etc., contribuyendo a su mejor conocimiento mutuo y de su propia responsabilidad en la institución, proporcionándoles orientación y motivación para su perfeccionamiento. Además, al ser concebido como un proceso cíclico de análisis y síntesis de los elementos que integran cada institución, tiene un carácter recreativo e innovador⁷

En América Latina existe una incipiente tradición de autoevaluación o evaluación de las instituciones de educación superior. En todo caso, no ha sido una práctica común, como sucede en los países desarrollados. Hay poca experiencia en relación con políticas y prácticas de evaluación, aunque recientemente existe una preocupación generalizada sobre los procesos de evaluación y acreditación que surge en el contexto de una crisis en las relaciones Universidad-Estado y Universidad-Sociedad. Esta preocupación está conduciendo a la creación, en varios países de América Latina, de sistemas nacionales de acreditación. (Brasil, Colombia, México, Argentina, Chile y recientemente El Salvador).

Llevar razón quienes sostienen que la introducción de la evaluación de la educación superior, especialmente en la forma de acreditación, representa hoy en día una realidad y una necesidad global.

Veamos en primer lugar, algunas experiencias de acreditación europeas y de los Estados Unidos:

Holanda: El sistema holandés de evaluación descansa en la autorregulación por las propias instituciones, más que por el gobierno.

Francia: El Sistema francés cuenta con el Comité Nacional de Evaluación (CNE) creado en 1984. Es una entidad independiente del gobierno y de las instituciones. Se encarga de controlar la calidad de la educación superior. Se basa fundamentalmente en evaluaciones externas, con uso amplio de la evaluación por pares.

Inglaterra: El sistema de educación superior inglés es uno de los más evaluados. La evaluación está muy relacionada con la asignación de recursos financieros. El objetivo final es asegurar un sistema de educación de alta calidad y costos eficientes que satisfaga las necesidades sociales y económicas de la nación. Hay en este sistema un uso muy intenso de indicadores de desempeño.

Estados Unidos: En los Estados Unidos la acreditación es voluntaria, no gubernamental, con énfasis en la revisión por pares y organizado por entidades y servicios especializados de carácter privado. Además, tiene carácter temporal; cada acreditación dura 5 años. Hay más de 50 agencias de acreditación no gubernamentales debidamente reconocidas, que operan a nivel nacional.

En cuanto a los modelos de evaluación, existen dos sistemas dominantes:

El Modelo de indicadores, que se basa en la selección de un número determinado de indicadores de rendimiento que se aplican tanto a la docencia como a la investigación, con el objeto de establecer un orden jerárquico de las instituciones y programas. Se inspira en un régimen punitivo, pues vincula sus resultados con el financiamiento. Es el que se aplica en el Reino Unido de la Gran Bretaña;

El Modelo de Autoregulación, parte de la premisa de que el proceso debe ser asumido por las propias instituciones, con el objeto de mejorar su calidad y de garantizar a la sociedad la confiabilidad de sus programas académicos. Comprende la autoevaluación y la evaluación externa; y

El Modelo conceptual Ideal, que está centrado en un criterio de calidad establecido según un prototipo teórico basado en un conjunto de

conceptos generales complementarios entre sí. Está fundamentalmente orientado a la acreditación de instituciones. A este modelo responde el Sistema Nacional de Acreditación de Colombia, como veremos después.

En América Latina, podemos mencionar los siguientes sistemas de acreditación:

Argentina: Existe un Sistema Universitario Nacional, que en principio comprende todas las instituciones de educación superior del país, aunque no se adhieren a él las más grandes y tradicionales universidades públicas (Buenos Aires y Córdoba).

En su evolución ha pasado por dos fases. En una primera fase, la experiencia de acreditación fue promovida desde el Estado, a través del Ministerio de Educación (1992) y produjo una reacción defensiva de parte de las universidades que vieron amenazada su autonomía académica. En una segunda fase, se dio un proceso interactivo de negociación entre el Ministerio y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). De acuerdo con las nuevas reglas, las Universidades deben crear instancias internas de evaluación institucional que se complementa con evaluación externa, a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o de entidades privadas creadas con este fin. Las universidades conservan su plena autonomía para definir sus propias metodologías e instrumentos de evaluación. Dicha Comisión es un organismo descentralizado del Ministerio de Educación, que acredita, mediante evaluaciones externas, carreras de grado y de postgrado y, además, califica la viabilidad de los proyectos institucionales de las nuevas universidades privadas, provinciales o nacionales. La acreditación tiene carácter voluntario.

Bolivia: En 1995 se estableció el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, pero falta la reglamentación. Una Universidad Pública, la Universidad Mayor de San Ramón y una privada, la de Santa Cruz, han desarrollado importantes procesos de autoevaluación institucional.

Brasil: En este país, los establecimientos privados de educación superior están sujetos a la supervisión del Consejo Federal de Educa-

ción. Los Estados Federales supervisan las universidades estatales y municipales de su jurisdicción. Los programas de investigación y postgrado están sujetos a la evaluación y acreditación de una agencia autónoma del Ministerio de Educación federal, el CAPES, que cuenta con treinta años de experiencia. Su énfasis es el mejoramiento del personal docente y de la investigación. La dificultad en Brasil para crear un sistema nacional, al nivel de pregrado, proviene de la gran variedad de programas e instituciones, lo cual dificulta el funcionamiento de un organismo central y la definición de indicadores. El liderazgo lo llevaron, en los años ochenta y principios de los 90, las Universidades de Brasilia y Federal de Campinas, donde funciona hoy en día un programa de postgrado en evaluación. Luego, el Ministerio de Educación creó la Comisión Nacional de Evaluación bajo dos principios rectores: adhesión voluntaria y no vinculación con el financiamiento. En 1995, el Ministerio de Educación y Cultura creó el Examen Nacional de Cursos (ENC). Este sistema es obligatorio y generó mucha resistencia, especialmente de los estudiantes, pero se impuso como instrumento legal de un Estado de inspiración neoliberal, evaluador y controlador, que se ajusta a mecanismos de mercado.

Colombia: Ley 30 de 1992 de Educación Superior, creó el Consejo Nacional de Educación Superior y se le asignó la función de poner en marcha el Sistema Nacional de Acreditación y definir las funciones del Consejo Nacional de Acreditación. El Decreto 1904 de 1994 creó el Consejo Nacional de Acreditación, como un sistema voluntario, eminentemente académico y temporal, inspirado en el mejoramiento de la calidad y el respeto a la autonomía de las instituciones.

Chile: El Sistema de Educación Superior de Chile es heterogéneo y fragmentado y carece de un proceso de acreditación nacional bien establecido. En la actualidad coexisten tres sistemas: a) El de *verificación*, que aplica el Ministerio de Educación a los Centros de Formación Técnica; b) El de *examinación*, que aplica el Consejo Superior de Educación a las instituciones y universidades privadas, creadas después de 1990, pero que no es verdadera acreditación, pues es para supervisarlas por 6 o 10 años, hasta que la institución obtiene su autonomía. Las

Universidades estatales y las privadas con financiamiento estatal no están sometidas a ningún procedimiento oficial, pero la mayoría ha iniciado procesos sistemáticos de autoevaluación.

México: En 1989 se creó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), del cual hemos visto los conceptos generales que orientan sus sistemas de evaluación. En 1990 se produjo el primer documento en relación a los procesos de evaluación y acreditación. Con el impulso de ANUIES se inició una primera etapa de autoevaluación institucional, con manuales elaborados por la Comisión Nacional. A su vez, en 1993 se creó el CENEVAL, que involucra al gobierno, ANUIES y los colegios profesionales para administrar los exámenes nacionales de ingreso y egreso. En 1996 se inició el análisis de una propuesta para crear un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación promovida por ANUIES. La propuesta enfatiza el mejoramiento de la calidad. El impacto del TLC ha llevado a buscar asociaciones con organismos de acreditación de los Estados Unidos.

Costa-Rica: En este país han sido las propias universidades, asociadas en el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) las que en virtud de un Convenio crearon el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), en pleno ejercicio de su autonomía. En efecto, el CONARE, en su sesión celebrada el 23 de marzo de 1993 (Sesión N° 07-93) aprobó el Convenio para la creación del SINAES, cuyos tres objetivos fundamentales son: a) Coadyuvar al logro de los principios de excelencia establecidos en la legislación nacional y al esfuerzo que realizan las instituciones universitarias por mejorar la calidad de los programas y carreras que ofrecen; b) mostrar la conveniencia que tiene para las instituciones universitarias someterse a un proceso de acreditación y propiciar la confianza de la sociedad costarricense en los programas y carreras acreditados, orientándola también con respecto a la calidad de las diferentes opciones de educación superior; c) certificar el nivel de calidad de las carreras y de los programas sometidos a acreditación, garantizando la eficiencia, calidad de criterios y estándares aplicados en ese proceso.

El SINAES estará dirigido por un Consejo integrado por ocho representantes. Cuatro son por las universidades estatales y los otros cuatro por las universidades privadas. Una vez nombrados por consenso entre las universidades que representan, los miembros del Consejo gozan de plena independencia de criterio en el ejercicio de su función. Duran en sus cargos cuatro años, pudiendo ser reelectos por períodos iguales y sucesivos en forma indefinida. El Consejo tiene, entre otras funciones, las siguientes: (a) atender y acreditar programas y carreras, respetando la individualidad, autonomía y fines de la institución universitaria solicitante; (b) elaborar, aprobar, actualizar y vigilar el estricto cumplimiento de los procedimientos, estándares y criterios de evaluación aplicables a la acreditación, la autorregulación y la autoevaluación; (c) realizar, por lo menos cada cinco años, un proceso de autoevaluación de criterios, procedimientos y estándares empleados en los trámites de acreditación, con la supervisión de un organismo externo especializado en la materia; (d) mantener informadas a las instituciones universitarias y a la comunidad nacional acerca de los procedimientos y criterios que se emplean en los trámites de acreditación y cualquier otro aspecto de interés general; y (e) informar al Consejo Nacional de Rectores el resultado de los estudios de acreditación realizados a las universidades estatales y al Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada.

El Salvador: La República de El Salvador, por decreto presidencial dictado a través del Ministerio de Educación del 10 de marzo del 2000, reglamentó la integración y funciones de la Comisión de Acreditación de la Calidad Académica de Instituciones de Educación Superior. La Ley de Educación Superior de 1995 introdujo en la educación superior salvadoreña la evaluación institucional y la acreditación. La Comisión está integrada por siete miembros y goza de autonomía de acción en su cometido. El subsistema de acreditación académica es un componente del Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad Académica de la Educación Superior. Los miembros de la Comisión son nombrados de mutuo acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Consejo de Educación Superior. Tienen derecho a solicitar acreditación todas las instituciones de educación superior legalmente establecidas. Las instituciones acreditadas tendrán acceso a programas de asistencia e incentivos fiscales.

Centro América: El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) ha creado un Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), que abarca las universidades estatales asociadas al CSUCA, cuyos objetivos son, entre otros, los siguientes: 1. Fomentar en las universidades miembros del CSUCA una cultura de autoevaluación y rendimiento de cuentas, orientada al mejoramiento de la calidad de las instituciones, sus programas y carreras, a fin de que éstas contribuyan de manera más efectiva al desarrollo e integración de los países de la región, para mejorar la calidad de vida de la población centroamericana; 2. lograr consenso entre las universidades miembros sobre los criterios, factores e indicadores para evaluar la calidad de programas e instituciones de educación superior. Y desarrollar colectivamente instrumentos de evaluación de dicha calidad; 3. promover, armonizar y coordinar procesos de autoevaluación y evaluación externa por pares académicos entre las universidades miembros, tanto a nivel institucional como de programas; 4. avanzar hacia la acreditación internacional de la calidad de instituciones, programas y carreras de educación superior de América Central.

El SICEVAES cuenta con un Comité de Coordinación Regional, integrado por los vicerrectores académicos de las universidades y una Comisión Técnica de Evaluación integrada por 9 académicos con formación y/o experiencia en evaluación de la educación superior, seleccionados por las universidades miembros del CSUCA. Las principales realizaciones, hasta hoy, del SICEVAES son las siguientes: Actualmente 64 programas en autoevaluación y 7 universidades en autoevaluación institucional. Hay previsiones presupuestarias para atender el proceso en mayoría de instituciones asociadas. Se han realizado las primeras visitas de pares externos (1 institucional y 1 prog. En I semestre del 2000; se prevé 11 programas y 1 institucional en II semestre). También se ha iniciado desarrollo del banco de pares académicos externos (base de datos, poco menos de 300 a la fecha). Regional y extrarregional). Se han elaborado los Proyectos de Convenio Marco para el funcionamiento del SICEVAES y el Proyecto de Reglamento del Convenio del SICEVAES.

IV. Estructuras académicas flexibles

A nivel mundial se observa, principalmente en las últimas décadas, una búsqueda constante de nuevas formas de organización académica que permitan a la educación superior una mejor respuesta a los requerimientos de la sociedad y una mejor adaptación de su quehacer a la naturaleza de la ciencia contemporánea.

Cierto que no existe un modelo estructural perfecto en sí mismo, capaz de servir de soporte ideal a todas las complejas funciones que corresponden a la universidad de nuestros días. Pero es evidente que los esquemas académicos tradicionales, basados en los elementos estructurales de las cátedras, las facultades, las escuelas, los departamentos y los institutos, están cediendo el paso a nuevos esquemas, más flexibles y más susceptibles de lograr la reintegración del conocimiento y la recuperación de la concepción integral de la universidad, frecuentemente fraccionada o atomizada, en un sinnúmero de compartimientos estancos, sin nexos entre sí o sin núcleo aglutinador.

Como bien lo ha hecho ver el ex Rector de la Universidad Javeriana, P.Alfonso Borrero S.J.: *constante histórica ha sido -desde la Edad Media- la estructuración de las universidades en base a la clasificación de las ciencias y de las profesiones.*

Existe una estrecha relación histórica entre la clasificación de las ciencias y las estructuras académicas universitarias. No es el momento de profundizar sobre este tema, por cierto abordado con singular maestría por varios pensadores contemporáneos y de manera particular por el filósofo Karl Jaspers quien, como señala Borrero, advirtió con intuición genial los peligros que subyacen bajo el criterio de clasificación ramificada y divergente de las ciencias, que ha originado su explosión y el divorcio entre sus distintas especialidades: *En consecuencia, Jaspers apunta y estimula el criterio antitético y unitario de clasificación, como más indicado para lo que llamaríamos la interdisciplinaria la unidad del saber en correspondencia a la unidad del ser.*

La estructura de las primeras universidades medievales muestra desde luego sus orígenes, una tendencia a la división de labores de acuerdo con las disciplinas que en esa época habían adquirido su propia fisonomía: Medicina, Leyes, Teología y Artes. Estas disciplinas dan lugar a las primeras facultades, entre las cuales la de Artes cumplía la función de preparar a los estudiantes para seguir los estudios ofrecidos en las otras. Sin embargo, las universidades medievales, sea que dieran preferencia a los estudios de Teología (como fue el caso de las universidades de París, Salamanca y Oxford), o a los de Derecho (como sucedió en las de Bolonia y Orleans) o bien a los de Medicina (que adquirieron especial renombre en Montpellier y Salerno), lo cierto es que por su mismo carácter corporativo y por el esquema filosófico al cual respondían, tuvieron el carácter de totalidad, y reflejaron una concepción más unitaria que las universidades de la época moderna, principalmente las creadas bajo el influjo utilitarista de la Ilustración y del Positivismo, que si bien renovó la enseñanza mediante la introducción de los métodos experimentales, propició un excesivo profesionalismo y desarticuló la unidad institucional de los viejos claustros. Su fruto más representativo fue la universidad francesa organizada por Napoleón, simple conglomerado de escuelas profesionales.

Sin embargo, el esquema clásico de división en facultades se conservó por varios siglos más y aún perdura en muchísimas instituciones universitarias de las diversas partes del mundo. Naturalmente, a las facultades de origen medieval (Teología, Medicina, Derecho y Artes) se agregaron otras para formar profesionales en las nuevas ramas del saber que se fueron constituyendo a lo largo de los años.

La estructura puramente profesionalista, en la que cada facultad o escuela correspondía a una determinada carrera, fue superada en buena parte cuando se introdujo el concepto de departamento, de origen norteamericano, que reunió en un mismo sitio los cursos, los profesores y los equipos pertenecientes a una misma disciplina, antes dispersos entre las diferentes facultades o escuelas. La departamentalización significó así un avance, desde luego que permitió el cultivo de las disciplinas fundamentales por sí mismas, independientemente de sus aplicaciones profesionales; facilitó la ampliación de las áreas del cono-

cimiento atendidas por las universidades, sin necesidad de crear nuevas facultades o escuelas, y propició una más estrecha relación entre las actividades docentes, investigativas y de extensión.

La departamentalización corresponde a un período de gran demanda de nuevos conocimientos, generado en las sociedades desarrolladas por un acelerado proceso de industrialización. En su país de origen, los Estados Unidos, ese período se remonta más de cien años atrás, y sin duda, la departamentalización le proporcionó el personal especializado que urgentemente requería. La demanda de especialistas de muy variada formación, hizo necesaria la creación de las subdivisiones organizativas llamadas departamentos, que se multiplicaron rápidamente. Además, se creó dentro de cada uno de ellos un fuerte espíritu de cuerpo, producto del trabajo en equipo y se establecieron lazos entre el personal de los departamentos y la sociedad, asegurando la posibilidad ocupacional de los especialistas formados en ellos. Pronto se advirtieron los riesgos que implica la departamentalización, susceptible de convertirse en rígida compartamentalización, que acentúa la fragmentación del conocimiento en pequeñas comunidades de científicos inclinados a la superespecialización y la autosuficiencia. Se hizo ver que un sistema departamental rígido puede menoscabar la efectiva vinculación de la universidad con su realidad, pues ésta, evidentemente, exige un tratamiento pluridisciplinario. En la discusión contemporánea del tema se ha subrayado que la departamentalización responde a una organización unidisciplinaria, que no concuerda con el espíritu de la ciencia y la investigación contemporánea, esencialmente pluri o interdisciplinaria. También se critica la posibilidad de que la departamentalización conduzca al manejo comercial de la producción de conocimiento en las universidades.

Lo anterior ha llevado, principalmente en los últimos años, a la búsqueda de nuevos elementos estructurales para la organización académica de las instituciones de educación superior. En algunos países (Brasil, por ejemplo) las cátedras han sido abolidas por precepto legal; en otros lugares se procura reunir los departamentos en unidades más amplias (Centros o Divisiones) que responden a las grandes áreas del conocimiento (Humanidades, Ciencias Exactas y Naturales, Cien-

cias Biológicas, Ciencias de la Tierra, Ciencias del Hombre, etc.); en otras experiencias se suprimen las cátedras, los departamentos y las facultades, reemplazándolos por escuelas de Estudios (caso de la Universidad de Sussex en Inglaterra).

El convencimiento de que no es posible resolver los complejos problemas de la sociedad contemporánea sin una perspectiva interdisciplinaria, hace que el meollo de las reformas académicas de nuestros días radique en cómo combinar los elementos estructurales de la universidad de manera que su organización promueva y facilite esa interdiscipliniedad, que es la forma contemporánea de ejercer el oficio universitario.

La preocupación por las relaciones entre las diferentes disciplinas ha estado presente en el pensamiento humano desde hace mucho tiempo. Pero es en nuestros días cuando adquiere especial actualidad como una nueva etapa del desarrollo del conocimiento científico, que provoca un replanteamiento y una reflexión esencial sobre la enseñanza y la investigación en las universidades.

En 1957, el novelista y hombre de ciencia inglés C.P. Snow, publicó su célebre ensayo *Las dos Culturas*, inteligente alegato sobre las relaciones entre intelectuales literarios e intelectuales científicos, en el cual denuncia, con singular humor e ironía, la incomunicación entre la cultura literaria y la científica. A raíz de la difusión de este ensayo, se incrementó no sólo en Inglaterra sino en muchos otros países, el interés por los enfoques interdisciplinarios que permitieran cruzar la línea Snow. La discusión sometió a dura crítica el sistema departamental, sobre el cual recayó buena parte de la culpa por la incomunicación existente entre las disciplinas. En la universidad contemporánea, se dijo, la organización departamental se ha hipertrofiado, lo que ha provocado la fragmentación del *todo universitario*; el encierro de los especialistas en pequeños feudos académicos que los aíslan del resto del saber y de la realidad; la duplicación y dispersión innecesaria de esfuerzos; rivalidades y fricciones entre las distintas disciplinas, con frecuentes disputas de fronteras, etc. Todo esto ha creado un ambiente poco propicio para la colaboración entre las distintas ramas del saber.

La actual discusión acerca de la interdisciplinariedad no sólo es una consecuencia de la evolución del conocimiento sino también una reacción en contra de los vicios del *departamentalismo* y sus consecuencias en la organización de la enseñanza e investigación universitarias. De ahí que la discusión internacional sobre el tema se haya orientado, hasta ahora, a esclarecer el concepto de interdisciplinariedad; en qué medida ésta favorece una enseñanza e investigación adaptadas al actual desarrollo del conocimiento; y a examinar sus posibilidades como elementos fundamentales de innovación en el ser y quehacer de la universidad contemporánea.

En primer lugar, fue preciso llevar a cabo un cuidadoso deslinde conceptual para precisar la naturaleza de la interdisciplinariedad, distinguiéndola de la multidisciplinariedad, de la pluridisciplinariedad y de la transdisciplinariedad. Luego, ya en el campo de la interdisciplinariedad, distinguir las diferentes modalidades que ésta puede asumir, según sea la etapa de madurez alcanzada en el proceso. La mejor contribución a este esfuerzo es la que resultó del proyecto de investigación que sobre la interdisciplinariedad auspició, en los años 1969 y 1970, el Centro para la Investigación y la Innovación con el Seminario sobre la Interdisciplinariedad en las universidades, que tuvo lugar en la Universidad de Niza, Francia, en septiembre de 1970. El volumen que recoge los trabajos preparatorios, las ponencias y las conclusiones del Seminario, representa el más valioso acercamiento teórico a la discusión internacional sobre la interdisciplinariedad. (*Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades* Léo Apostel et al. ANUIES, 1975).

En su contribución al Seminario de Niza, el profesor Jean Piaget distinguió tres niveles de interdisciplinariedad, según el grado de interacción alcanzado entre las disciplinas componentes:

El nivel inferior podría ser llamado multidisciplinariedad y ocurre cuando la solución a un problema requiere obtener información de una o dos ciencias o sectores del conocimiento, sin que las disciplinas que contribuyan sean cambiadas o enriquecidas. Esta situación podría constituir una primera fase que sería posteriormente trascendida, pero que duraría un

tiempo más o menos largo. Esto es con frecuencia lo que se observa cuando se forman grupos de investigación con un objetivo interdisciplinario y al principio se mantienen en el nivel de información acumulativa mutua, pero sin tener ninguna interacción.

Piaget reserva el término interdisciplinario para designar el segundo nivel, donde la cooperación entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma ciencia lleva a interacciones reales, es decir hacia una cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo.

Finalmente, el profesor Piaget considera que existe un tercer nivel, una etapa superior que sería la transdisciplinariedad, la cual, no sólo cubriría las investigaciones o reciprocidades entre proyectos especializados de investigación, sino que también situaría esas relaciones dentro de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas. Aunque esto es todavía un sueño, no parece que sea irrealizable...

La diferencia fundamental entre lo pluridisciplinario y lo interdisciplinario estriba, entonces, en que mientras lo pluridisciplinario no es más que la simple yuxtaposición de disciplinas, lo interdisciplinario implica la integración de sus métodos y conceptos.

Mientras que la pluridisciplinariedad es más bien una práctica educativa, la interdisciplinariedad es un principio y esencialmente una categoría científica que se relaciona sobre todo con la investigación.

La interdisciplinariedad es un singular instrumento para provocar un enriquecedor proceso de innovaciones en la universidad de la última parte del siglo XX. En el panorama mundial de la educación superior ya se pueden mencionar ejemplos de universidades que han organizado toda su labor de acuerdo con un esquema interdisciplinario. Tal sucede con la Universidad de Sussex, en Inglaterra; la Universidad de Wisconsin Green-Bay, en los Estados Unidos; la Universidad de Hacettepe, que está organizada en función de un solo tema: la salud y sus problemas; de esta suerte, agrupa todas las disciplinas necesarias para este estudio, independientemente de su origen y categoría (ciencias naturales, humanas, sociales y médicas); el programa de enseñanza

de las ciencias fundamentales no se concibe como un servicio, como es el caso de muchas Facultades de Medicina, sino como parte integrante de un programa general. También hay experiencias de centros o institutos que llevan a cabo programas interdisciplinarios, pero ligados a universidades que no han modificado sus estructuras. Tal es el caso del Instituto de Investigaciones de la Universidad Libre de Bruselas (Bélgica); el Instituto de Oceanografía de la Universidad Dalhousie, en Halifax, Nueva Escocia (Canadá); los estudios sobre la región de Muskeg de la Universidad de Nueva Brunswick (Canadá); el Centro de Estudios Nórdicos de la Universidad de Laval, en Quebec (Canadá); el Centro de Estudios Superiores de Desarrollo Regional de la Universidad de Tours (Francia); el Departamento de Música de la Universidad de París en Vincennes, Francia; el Instituto de Sociología y Política del Trabajo de la Universidad de Ruhr-Bochum; los Grados Interdisciplinarios Superiores por Investigación Aplicada de la Universidad de Aston, Birmingham (Inglaterra); etcétera. En América Latina corresponde mencionar la Facultad de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Javeriana de Bogotá. También son dignos de mencionar los esquemas teóricos elaborados sobre la base de la interdiscipliniedad, como el diseño por Erich Jantsck para el Instituto Tecnológico de Massachusetts.

V. Gestión y planificación estratégicas

Los especialistas definen la planificación estratégica como *una metodología explícita para traducir la estrategia corporativa en un conjunto articulado de planes y programas de acción para cada una de las unidades de planificación, comprometiendo a todos los niveles de autoridad jerárquica de la institución. También se puede conceptualizar como un proceso a través del cual la organización define o redefine sus cursos de acción hacia el futuro, a mediano y a largo plazo, lo que permite jerarquizar sus objetivos y proveer los medios para lograrlos* (Plan de Desarrollo de la Universidad del Valle, Colombia, 1989).

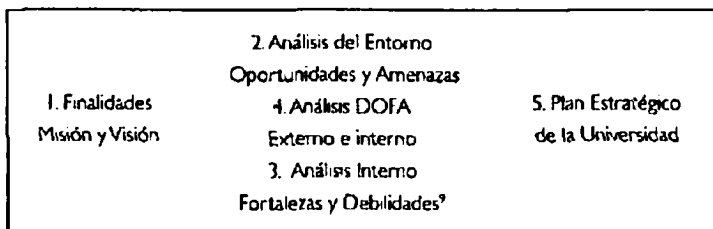
Como lo hemos dicho antes, la planificación estratégica forma parte de la gestión moderna de las instituciones de educación superior. Las universidades, y demás instituciones de educación superior, son

organizaciones. De ahí que se esté transfiriendo a su administración una serie de conceptos e instrumentos que provienen de las teorías más modernas sobre la administración de las organizaciones, entre ellas el concepto de estrategia. Aunque esta *conceptualización*, nos advierten los especialistas, se aplica principalmente a las empresas productivas y de servicios, es igualmente utilizable en instituciones educativas en general y a las universidades en particular⁸. A su vez, Luis Ernesto Romero nos dice: El hecho de que la disciplina administrativa haya surgido en principio para resolver los problemas de las organizaciones productivas, no le resta posibilidades para su aplicación en otro tipo de organizaciones sociales como la universidad. Para la comprensión de los fenómenos organizacionales de cualquier institución, es necesaria una perspectiva organizacional y de gestión administrativa, que enriquezca el análisis de las actividades específicas que desarrolla para cumplir sus fines.

Todo lo anterior nos lleva a enfatizar la importancia que para la planificación estratégica tienen la *visión de la universidad y su misión*.

El concepto de *gestión estratégica*, nos recuerda Luis Ernesto Romero, Profesor del Magister en Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes (Santafé de Bogotá), no es tan novedoso como pareciera. En efecto, desde la década de los años 60s., diversos autores, especialmente norteamericanos, habían establecido la importancia de considerar el entorno o contexto económico, social, tecnológico y legal dentro del cual esta opera, para definir en consecuencia, cursos alternativos de acción -denominados estrategias- para cumplir sus finalidades institucionales y configurar entonces la estructura interna mas apropiada para alcanzarlos. Sin embargo, es en la década de los años 70s., cuando alcanza su mayor auge tanto en la conceptualización teórica como en su aplicación en organizaciones empresariales. En el caso de su utilización como herramienta de gestión en las instituciones universitarias, de nuevo es en Norteamérica en donde se inicia y alcanza un auge relativo la *gestión estratégica* y una de sus herramientas en particular, la denominada *planeación estratégica*. Esta herramienta, considera un proceso participativo de formulación de las estrategias de supervivencia, crecimiento y desarrollo de una organización a través de las siguientes fases que se observan en el gráfico siguiente:

PROCESO DE PLANEACIÓN ESTRATÉGICA UNIVERSITARIA



Los especialistas en administración y planificación de la educación coinciden en señalar que en todo plan de desenvolvimiento universitario, generalmente existen las siguientes fases: a) La determinación de los objetivos, tarea que tiene que ver con la visión de la institución y sus misiones, con el rumbo o dirección que se le quiera imprimir. En resumen, saber a dónde se quiere llegar. b) La evaluación o apreciación de las condiciones actuales y de las tendencias pasadas y futuras. Para saber a dónde se quiere llegar hay que saber cuál es el punto de partida, en qué condiciones nos encontramos y con qué medios se cuenta. Todo esto tiene que ver con los diagnósticos de situación y la proyección de tendencias.

c) Cumplidas las tareas anteriores, es preciso evaluar las distintas posibilidades, es decir, los diferentes cursos de acción posibles teniendo en cuenta los recursos, oportunidades, fortalezas y debilidades. d) La siguiente etapa es la definición de la estrategia, que tome en cuenta todos los elementos anteriores, que promueva el desenvolvimiento equilibrado de la institución y cohesionen todos sus componentes. e) Luego viene la etapa de ejecución del Plan y los diferentes programas de que se compone. El éxito de la ejecución dependerá tanto de la disponibilidad de los recursos como de un liderazgo adecuado en la dirección y administración de la institución. f) Finalmente, viene la etapa de evaluación de los resultados y retroalimentación del proceso de planificación, que es un proceso permanente, y luego los ajustes del Plan¹⁰.

Vale la pena tener aquí presente dos recomendaciones del Dr. Eduardo Aldana, dirigidas a las universidades que desean introducir en su gestión la planificación estratégica. Ellas son a) Dedicar un gran esfuerzo inicial al estudio y desarrollo de una cultura organizacional, mucho más propensa al aprendizaje y al cambio; y b) hacer del proceso de planifi-

cación estratégica un proceso de aprendizaje. El Dr. Eduardo Aldana define la planificación estratégica como *...un proceso de reflexión sobre la entidad, de tal manera que, poco a poco, en la medida que la entidad aprenda sobre sí misma, pueda ella ir generando su propio mecanismo de planeación y conformando su propio destino.*

Antes de concluir esta sección, quizás sea oportuno subrayar que cuando se trata de instituciones educativas, el diseño curricular es el eje de la planeación estratégica, desde luego que el currículo es el que establece el vínculo principal entre los aspectos académicos y administrativos en una institución, caracteriza su desarrollo y perspectiva como tal, define los vínculos con la sociedad y materializa en gran medida las políticas educativas de la institución¹¹.

La planificación estratégica permite a la institución disponer de un Plan Prospectivo de Desarrollo Institucional. Pero recordemos que para ella lo más importante es el proceso y el aprendizaje o proceso pedagógico que éste implica, más que el documento o libro-plan.

El Plan arranca del diagnóstico situacional y del análisis de tendencias, luego define los objetivos y estrategias; calendarios de ejecución, presupuestos, y métodos para la evaluación de la ejecución, que más tarde permitan retroalimentar el proceso e incorporar los ajustes que vayan siendo necesarios.

Además, suelen elaborarse planes operativos para cada una de las unidades de la institución, que integrarían el Plan Operativo General.

El Plan estratégico suele comprender varios proyectos. Cada proyecto tiene su correspondiente plan operacional. Este se define, según Romera, como el proceso mediante el cual, cada una de las tácticas que conforman los proyectos del plan estratégico se desglosan en metas específicas. Estas permiten la programación a corto plazo y la asignación de los recursos que permitan ponerlos en marcha y ejecutarlos. La experiencia nuestra que con las formulación de planes operacionales o tácticos es posible asegurar la ejecución de los proyectos estratégicos de la institución.

VI. Los retos de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación

En un trabajo reciente José Joaquín Brünner sostiene que en el contexto de una globalización caracterizada por los procesos que resultan de la difusión de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), particularmente las tecnologías de redes, hay cinco dimensiones de contexto en que las transformaciones en curso son de envergadura y representan un desafío para la Educación Superior latinoamericana del siglo XXI: 1. Acceso a la información; 2. Acervo de conocimientos; 3. Mercado laboral; 4. Disponibilidad de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) para la educación superior; 5. Mundos de vida. Sobre Acceso a la información, Brünner nos proporciona los datos siguientes: *En América Latina el número de personas que el año 2000 accedía a Internet se estima en 15 millones, esperándose que aumente a 75 millones para el año 2005. Luego, el problema para la educación en la actualidad no es dónde encontrar la información sino cómo ofrecer acceso sin exclusiones a ella y, a la vez, enseñar / aprender a seleccionarla, a evaluarla, a interpretarla, a clasificarla y a usarla.* En lo que respecta al Acervo de conocimientos, Brünner subraya que la educación es más que transmisión y adquisición de conocimientos y el cultivo de la inteligencia lógico-matemática. Envuelve valores, desarrolla prácticas y comportamientos, forja el carácter; reconoce el rol formativo de las emociones en los procesos de aprendizaje, busca promover la maduración de múltiples capacidades humanas y facilitar que la persona las explote en todas las dimensiones posibles. A su vez, los Cambios en el mercado laboral, implican que las personas necesitan ahora formarse para unas trayectorias laborales inestables y, seguidamente, con probable rotación no sólo entre puestos de trabajo si no a veces, incluso, de tipo de ocupación y sector de la economía. En primer lugar, se producen cambios en las estructuras de empleo, es decir, en la distribución de ocupaciones entre distintos sectores. No sólo se requieren más competencias sino frecuentemente nuevas y diferentes, lo que pone en jaque a los sistemas educativos y de formación profesional. En lo que concierne a la *Disponibilidad del NTIC para la educación, la configuración, los ritmos y las proyecciones de la educación superior están cambiando rápidamente me-*

diante el uso de las NTIC, particularmente las tecnologías de red. Se estima que en los Estados Unidos más de 3 mil instituciones ofrecen cursos en línea. 33 de los estados poseen, al menos, una universidad virtual. Más de un 50% de los cursos emplea el correo electrónico como medio de comunicación y al menos un tercio usa la Red para distribuir materiales y recursos de apoyo. Algunas países en desarrollo caminan en la misma dirección. De hecho, las 6 mayores universidades a distancia se encuentran localizadas en esta parte del mundo; en Turquía, China, Indonesia, India, Tailandia, África del Sur e Irán (ITU 1999). Finalmente, la expresión *Mundos de vida*, se refiere, de una manera quizá menos evidente, a que la educación debe hacerse cargo de la transformación que experimenta el contexto cultural en que ella se desenvuelve; es decir, del contexto de sentidos y significados que le permite funcionar establemente en relación a sus propios participantes -alumnos y docentes- y la familia y la comunidad.

Y esto nos lleva a examinar el papel que jugarán en el próximo siglo las modernas tecnologías de la comunicación e información, aplicadas a la Educación Superior.

Dos reflexiones previas nos merece este importante tema. En primer lugar, es preciso evitar que una sobreestimación de las potencialidades que ofrecen dichas tecnologías, produzca un detrimento en la apreciación del papel del docente. Estas tecnologías deben siempre ser vistas como Instrumentos, como medios de apoyo al profesor y nunca como sustitutos del mismo.

La relación personal y real docente - discípulo es fundamental y no puede jamás ser reemplazada por la relación virtual máquina-usuario. En segundo lugar, la necesidad de evitar que la introducción de estas tecnologías genere una nueva forma de exclusión o de diferenciación entre los *infohaves* y los *havenots*, o como dicen otros, entre los *cyberhaves* y los *havenots*.

Hechas estas advertencias, lo que no pueden de ninguna manera las instituciones de Educación Superior, y por ende sus docentes, es negarse o resistirse a la utilización de tales tecnologías, que bien usadas amplían considerablemente sus posibilidades de acceso a la infor-

mación y al intercambio académico enriquecedor, así como su radio de acción docente. Tenemos que aprovechar el potencial educativo de las nuevas tecnologías. Piénsese en lo que ellas significan para renovar y hacer más eficaz la educación superior a distancia. Como afirma el profesor venezolano, Dr. Miguel Casas Armengol: *El envoltorio espacio virtual no deja ninguna opción en esta materia, y es la contrapartida comunicacional de la globalización económica*¹². No hacerlo sería automarginarse de la llamada ola informatizada.

VII. El reto de la generación de Ciencia y Tecnología

Para hacer ciencia y generar tecnologías necesitamos disponer de recursos humanos de nivel superior o, como bien dice el Dr. Luis Enrique Orozco, de la Universidad de Los Andes en Bogotá, se requiere incrementar la inteligencia social, de lograr la formación de una alta inteligencia para la ciencia y la tecnología y de disponer de nuevos liderazgos que puedan orientar y ejercer protagonismos afianzados en el conocimiento y en una ética de la inteligencia.

Son las instituciones de Educación Superior las que tienen a su cargo, entre otros, el cometido de formar esa alta inteligencia para la ciencia y la tecnología y, como agrega el Dr. Orozco, *de aumentar la capacidad social y cultural de los pueblos para mantener un flujo adecuado entre los mecanismos de producción, de asimilación y consumo de los productos del conocimiento. Capacidad que exige, a su vez, una fuerte institucionalización de la ciencia y una adecuada disponibilidad de sistemas de información. ...La capacidad de aprendizaje individual y colectivo constituye uno de los factores esenciales para la adaptación activa y crítica de cualquier país a las condiciones nuevas de la evolución mundial. ...Hacia adelante, lo que distinguirá a las sociedades como a las personas será su actitud y sus posibilidades de acceso al conocimiento. Los países necesitan a sus universidades y demás instituciones de Educación Superior para avanzar confiadas hacia un futuro menos incierto. Para ello estas últimas tendrán que re-inventarse o desaparecer*¹³.

La responsabilidad es muy grande, desde luego que en nuestros países las Universidades son la columna vertebral de sistema científico-técnico; en ellas se lleva a cabo el 85% de la investigación que tiene lugar entre nosotros.

En América Latina y el Caribe, la situación de la Ciencia y la Tecnología la podemos resumir en los puntos siguientes:

- a. Según el Informe Mundial de la Ciencia (UNESCO, 1996) el porcentaje promedio en I&D, para América Latina, estuvo en 1992 en el orden del 0,4% del P.I.B., o sea uno de los más bajos a nivel internacional. La misma tasa fue de 1,4% en Italia y Canadá en 1991, y en 1994 sobrepasó el 2.0% en países como Francia (2.3%) Estados Unidos (2.5%) y Japón (2.7%). Ningún país de América Latina alcanza el 1% del P.I.B., recomendado por la UNESCO hace más de veinte años, siendo Brasil el que más se aproxima (0.88%) 14.
- b. El número de científicos e ingenieros que trabajan en labores de I&D en América Latina es apenas de 20 por cada millón de habitantes, mientras que en los países asiáticos de reciente industrialización alcanza a 1.300 y en la Unión Europea a 2.000 por cada millón. Por lo tanto, no puede sorprender que la región contribuya solamente con un 1.3% de la producción científica mundial¹⁵.
- c. En América Latina la inversión en Ciencia y Tecnología es financiada principalmente por el Estado y se mueve entre un 55% (Chile) hasta un 95% (Argentina).
- d. En cuanto a los estudios de postgrado, Carmen García Guadilla nos proporciona los datos siguientes: *Los postgrados comprenden los cursos de especialización, maestrías y doctorados, existiendo en la región un total de más de 8 mil programas, siendo las maestrías las que más presencia tienen, ya que representan el 51% del conjunto de programas. En términos de matrícula, la región cuenta con un total de más de 180 mil estudiantes de postgrado, de los cuales el 75% pertenece al sector público. En el caso de los doctorados casi toda la matrícula (cerca del 90%) pertenece al sector público. En esta dimensión por tanto, el desarrollo de este cuarto nivel educativo también ha sido mérito del sector público. Ahora bien, este pequeño pero importante desarrollo que ha tenido el nivel de postgrado en la región, engloba grandes disparidades entre los países. Brasil y México representan los casos que destacan por encima de los demás, habiendo otros cinco países que ocupan rangos intermedios: Colombia, Perú, Venezuela, Chile, Argentina y Cuba. En el*

resto de los países -la gran mayoría centroamericanos, además de Paraguay y Uruguay- la magnitud de matrícula es pequeña. En primer lugar, se encuentra Brasil, que se destaca por encima de todos los países y que tiene casi el 30% de la matrícula total de la región. Este país -junto con México- forman el grupo de países que conforman el 71% de la matrícula de maestría y doctorado de toda la región. Un segundo grupo de países está conformado por Argentina, Chile, Colombia, Perú y Venezuela, con matrículas de doctorado y maestría de tamaño más reducido; y, por última, el total de los diez países restantes que sólo cuentan con alrededor de un 5% de la matrícula regional de maestría y doctorado¹⁶.

El número de alumnos de postgrado representa cerca del 3% del total de la matrícula de nivel superior. En Canadá es el 13%. En América Latina los candidatos al doctorado representan el 17% del total de la matrícula de postgrado. El resto se distribuye entre maestrías y especialidades.

e. La problemática latinoamericana de la investigación: Jean Pierre Lemasson y Martha Chiappe, en el libro que recientemente les publicó el IESALC-UNESCO, la resumen en los puntos siguientes:

- i. Concepción individualista predominante. Ni la investigación ni el postgrado suelen ser concebidos de manera integrada. La misma investigación universitaria tiende a ser fragmentada y está lejos de ser concebida como un sistema;
- ii. Tampoco existe una articulación satisfactoria entre la investigación y los estudios de postgrado, aunque el postgrado suele ser el ámbito natural de la investigación. Pero se observan buen número de proyectos de investigación totalmente desconectados de los programas de postgrado. En Brasil, el CAPES tiene, entre sus misiones, promover la mayor sinergia posible entre ambos sectores, asegurando la articulación universitaria entre estudios de postgrado e investigación;
- iii. Tendencia a marginar, en los programas de financiamiento, la investigación en Ciencias Sociales, las Humanidades y las Artes, privilegiando a las Ciencias Naturales, las Exactas y las Ingenierías. También es notorio el predominio de la investigación aplicada sobre la básica.

iv. Las Universidades, fundamentalmente las públicas, representan la columna vertebral de la investigación científica de la región. La investigación universitaria es altamente concentrada y en la mayoría de los países dos o tres universidades, generalmente públicas, constituyen casi la mitad del sistema. Las Universidades privadas, salvo las llamadas de élite o de mayor prestigio, suelen estar ausentes de las tareas investigativas. A las Universidades destinan casi 50% de sus fondos las entidades estatales encargadas de financiar la Ciencia y la Tecnología. La comunidad científica regional es estimada en unas cien mil personas, de las cuales el 80% se encuentra en las Universidades, principalmente públicas.

v. Los analistas reconocen que, en términos generales, no existen en América Latina indicadores fiables de evaluación de la productividad científica. Además, generalmente hay poca información sobre los proyectos de investigación y las publicaciones científicas. El sector productivo suele no tener conocimiento de las investigaciones universitarias ni de sus posibilidades para generar las tecnologías que necesitan. Este sector vive casi totalmente a expensas de tecnologías importadas.

vi. De un total de 470.000 profesores universitarios en América Latina, solo 31.000 tienen un doctorado, o sea el 6,6%.

vii. Como conclusión de este diagnóstico, los autores citados sostienen, y comparto su opinión, que si deseamos fortalecer el desarrollo científico y técnico de América Latina tenemos que fortalecer substancialmente, con recursos y personal, la investigación universitaria y ligar ésta más estrechamente a las problemáticas nacional y a los requerimientos del sector productivo, porque es a nivel de los estudios de postgrado, particularmente a nivel del doctorado, que se juega el desarrollo a mediano y largo plazo de la investigación¹⁷.

VIII. Educación Superior y Sector Productivo

Las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral, el sector productivo y la sociedad civil en general, se ha vuelto uno de los temas más presentes en el actual debate internacional.

Insertamos a continuación unos conceptos sobre el tema tomados de un trabajo de Houssine Dridi y Manuel Crespo, profesores de la

Universidad de Montreal, publicado en el Vol. N°2, 1999 de la revista Educación Superior y Sociedad, del IESALC: La interacción de la universidad con su medio ambiente es una función vital. El sector económico constituye uno de los principales polos y parece sobrepasar las fronteras habituales. De hecho, después que la universidad tomó conciencia de la continua agravación (a la que previó ponerle fin), y en forma particular de la acumulación de déficits, la deterioración de las infraestructuras, la insuficiencia de los créditos otorgados a la investigación y la dificultad de renovar el cuerpo de profesores, las relaciones con el sector privado fueron reinvertidas. Las restricciones presupuestarias tuvieron una influencia certera en la administración de las universidades y en el sentido de una mayor abertura hacia el sector económico. Éstas tuvieron, en el fondo, un efecto acelerador y catalizador (Crespo, 1996).

Las relaciones entre la universidad y la empresa conocieron un importante impulso en los años 90. Ellas son, de ahora en adelante, formales e institucionalizadas (Portaria, 1996). Esta institucionalización que marca el refuerzo de los vínculos universidad / industria, está considerado por la OCDE (1996) como uno de los fenómenos más notables de la última década. Esta nueva configuración está subentendida por la creación de oficinas de relaciones, la reorganización de la misión de la universidad, la puesta en servicio de una estandarización contractual, la ayuda a la invención y a la obtención de certificados (Crespo, 1996), la multiplicación de los centros de excelencia, la construcción de tecnópolis de proximidad universidad / empresa y, finalmente, por la elaboración de enfoques de relaciones públicas.

En Europa, varios programas son financiados por los gobiernos y las empresas de países miembros, a manera de ejemplo, el programa Sócrates (Beernaert, 1997) destinado a la ayuda de cooperación universitaria y a los intercambios de estudiantes. Este programa apoya a una sesentena de redes temáticas que organizan las cooperaciones entre universidades y entre universidades y empresas. En Canadá, las políticas de los diferentes gobiernos provinciales y el federal, motivan la puesta en marcha de programas de formación profesional y de centros de excelencia o de grupos-laboratorio. El gobierno canadiense inició después de 1982, un enfoque de adaptación de la mano de

obra y los criterios de financiamiento exigen cada vez más, una asociación que se desarrolle hacia los programas de formación sobre medida y negociados entre la universidad y la empresa.

En los Estados Unidos, la colaboración entre la industria y la universidad está muy arraigada. En ese país, la puesta en juego de la mundialización ha sido considerada desde varios años. En Suecia, en donde el número de publicaciones científicas bate el récord después de Suiza (Postel-Vinay, 1999), la industria financia el mayor volumen de la investigación-desarrollo de los países de la OCDE. La parte más importante del financiamiento está destinada a la investigación en los sectores juzgados como estratégicos, particularmente desde el punto de vista de la industria.

La UMAP (Movilidad Universitaria en el Asia y el Pacífico) está considerada como uno de los proyectos más importantes para este espacio transregional. Entre los objetivos esenciales se encuentra el desarrollo de las relaciones institución / empresa, en el dominio de la educación cooperativa, y el de modelos de prácticas que les permitan a los estudiantes e investigadores universitarios el pasar un tiempo en una empresa de un país de la región. Haddad (1998), estima que el acceso a la formación continua o a la formación a lo largo de toda la vida, pasa por la asociación entre los establecimientos de enseñanza superior y el sector económico tanto a nivel de la formación como al de la investigación.

La universidad debe, entonces, ser abierta, innovadora y anticipadora para participar en lo esencial de la sociedad sobre los planos local, nacional, transregional e internacional. Ella debe operar alternativas y prioridades para una cooperación internacional medida, que repose en un principio asociativo y en la búsqueda colectiva de soluciones. Las relaciones entre los establecimientos de enseñanza superior y las empresas parecen ser, hoy en día, inevitables. El potencial de la enseñanza superior para participar en la reestructuración industrial y en el relance económico no necesita ser demostrado. Se admite también, que esas relaciones comportan al menos la ventaja de un enriquecimiento de las prácticas de enseñanza y de investigación, pero ellas

deben ser analizadas constantemente por los universitarios, a fin de disponer de los indicadores necesarios para la protección de la misión esencial de la universidad y de su autonomía.

El especialista mexicano, Dr. Axel Didriksson, en su último libro *La Universidad de la Innovación* (Ediciones IESALC/UNESCO, Caracas, 2000), sobre el tema de la investigación científica y sus interacciones con la industria, escribe los conceptos siguientes: Desde hace unas dos décadas, con mayor prontitud, la educación superior y universitaria han empezado a ser re-interpretadas y re-valoradas desde una perspectiva estratégica, sobre todo por su articulación con la producción de conocimientos de frontera en la ciencia y la tecnología, por los requerimientos hacia ella de la planta productiva, de servicios e industrial y la internacionalización de la transferencia de conocimientos e información.

Esta función de entidades productoras de conocimiento útil, se ha convertido en el paradigma que ha modificado el perfil de las universidades e instituciones de educación superior de diferente tipo y nivel para impulsar y consolidar sus sectores de fortaleza, sobre todo en la formación de un genérico recursos humanos y en la investigación experimental y aplicada, en vista a la constitución de lo que se ha dado en denominar la transición hacia una sociedad del conocimiento.

Estos cambios se han expresado como una segunda revolución académica, en donde los resultados de la investigación científica son trasladados a propiedad intelectual, a mercancías comercializables y a desarrollo económico.

El tema de las relaciones Universidad/Sector productivo está estrechamente relacionado con el de la pertinencia de la educación superior; es decir, de su capacidad de respuesta a las necesidades de todos los sectores de la sociedad, entre ellos el mundo laboral o del empleo. Sin duda, las instituciones de educación superior tienen que tener muy en cuenta la naturaleza cambiante del mundo del trabajo, pero en vez de preparar para determinados empleos, deben preparar la empleabilidad y analizar las grandes direcciones del mundo del trabajo. La empleabilidad demanda, como lo dice el documento preparado para

la Mesa Redonda sobre Las exigencias del Mundo del Trabajo, hacer hincapié en las capacidades y la flexibilidad en la formación. Esto, en última instancia, se refleja en el diseño curricular: Evidentemente, dice el documento, las voces más francas afirman que los graduados deberían adquirir competencias generales, deberían cultivar las capacidades sociales y de comunicación, deberían estar preparados para el empresariado y, por último, deberían ser flexibles. Si examinamos en detalle la profusión de las propuestas formuladas en diversos países por los empleadores, los comités que estudian el futuro de la educación superior y la mayoría de los investigadores que analizan las conexiones entre la educación superior y el trabajo, se espera de los graduados que:

- sean flexibles,
- sean capaces de contribuir a la innovación y a ser creativos, y estén dispuestos a ello,
- sean capaces de hacer frente a las incertidumbres,
- estén interesados en el aprendizaje durante toda la vida y preparados para ello,
- hayan adquirido sensibilidad social y capacidades de comunicación,
- sean capaces de trabajar en equipos,
- estén dispuestos a asumir responsabilidades,
- estén animados de un espíritu de empresa,
- se preparen para la internacionalización del mercado laboral mediante una comprensión de diversas culturas,
- sean polifacéticos en capacidades genéricas que atraviesen diferentes disciplinas, y tengan nociones en campos de conocimiento que constituyen la base de diversas capacidades profesionales, por ejemplo las nuevas tecnologías.

IX. La Internacionalización de la Educación Superior

La cooperación internacional entre las instituciones de educación superior es una consecuencia de la naturaleza misma del conocimiento contemporáneo, que no tiene fronteras. Bien se ha dicho que el Estado tiene fronteras y el conocimiento horizontes. En realidad, cada vez más somos parte de la academia mundial y ninguna institución

universitaria puede cerrarse a los contactos internacionales sin condenarse a quedar al margen de los avances del conocimiento.

La cooperación internacional también puede ser una fuente de nuevos recursos académicos, de equipos, bibliografía y hasta de recursos financieros. Pero, a la par que se reconoce la enorme importancia que tiene hoy en día la cooperación internacional hay, al mismo tiempo, un replanteamiento de su naturaleza y propósitos.

Al referirse a la cooperación internacional para la educación en general, el ya citado Informe de la Comisión Delors dice lo siguiente: La globalización de las actividades, que es la característica señalada de nuestra época, pone de manifiesto la amplitud, la urgencia y la imbricación de los problemas a que se enfrenta la comunidad internacional. El crecimiento demográfico acelerado; el derroche de los recursos naturales y la degradación del medio; la persistente pobreza de gran parte de la humanidad; la opresión, la injusticia y la violencia que aún padecen millones de individuos exigen medidas de corrección de gran envergadura. Únicamente una cooperación internacional renovada en su espíritu y reforzada en sus medios podrá aplicarlas. Irreversible, la globalización exige respuestas globales, y edificar un mundo mejor -o menos malo- es hoy en día más que nunca asunto de todos.

Sobre el debate contemporáneo sobre la cooperación internacional, Axel Didriksson afirma: Durante los últimos años, la cooperación internacional en el ámbito de la educación superior se ha intensificado notablemente. Esto se debe, principalmente, a los nuevos requerimientos de la integración geoeconómica de recursos humanos de alto nivel en mayor cantidad y calidad, como una respuesta de las naciones al fenómeno de la interdependencia económica, el cambio tecnológico en la producción, las telecomunicaciones, la informática y el nuevo valor que han adquirido los conocimientos. En los países que están integrándose en bloques regionales o subregionales, la cooperación en la educación superior ha buscado construir nuevos programas multilaterales comunes concentrados en el aprendizaje de idiomas, la vinculación universidad-empresa y sobre todo en la movilidad académica y estudiantil, de forma variada y

multiplicada. El éxito del programa ERASMUS de la Unión Europea, por ejemplo, se ha debido al requerimiento reconocido de que la movilidad académica regional es un factor clave para elevar los niveles de calidad de los aprendizajes, extender la calidad del servicio y establecer nuevos compromisos interinstitucionales y nacionales de mutuo beneficio. Esto mismo ha obligado a las instituciones de educación superior a desarrollar políticas de atención a los migrantes estudiantiles y académicos, a mejorar sus sistemas de equivalencias y reconocimiento internacionales para sus ofertas de formación y de manera más general a situarse en un sistema de adquisición de prestigio tanto internacional como nacional y regional. En la Unión Europea se ha hecho hincapié en que, para fines de cooperación comunitaria, deben prevalecer los principios de equidad más que los de igualdad de tratamiento, de responsabilidad compartida y de reciprocidad, dentro de un marco de referencia basado en el concepto de subsidiariedad, tal y como lo define el artículo 3.B del Tratado de Maastrich.

De ese nivel de interés dan cuenta la serie de programas multilaterales que se han puesto en marcha, como Brite, Esprit, Comett, Erasmus, Luzina, Petra, Delta, Eurydice, Eurotechnet, entre otros. Hacia los países del Este y Centro de Europa se han activado programas como TEMPUS y COPERNICUS, y se han formulado esquemas de movilidad estudiantil para relacionar Europa con América Latina, Estados Unidos de América y Canadá.

En la región norteamericana, también se han realizado algunos ensayos de cooperación común; éste, es el caso de las discusiones, reuniones y acuerdos suscritos por México, Estados Unidos de América y Canadá en el marco de la suscripción del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC o NAFTA). En este sentido, los tres gobiernos han mostrado interés en promover la excelencia académica y la comprensión entre las culturas bajo la idea de una cooperación trilateral.

Para finalizar, vamos a referirnos a lo expresado por la Declaración Mundial sobre la Educación Superior y su Marco de Acciones Prioritarias en relación con la cooperación internacional. La Declaración Mundial dice lo siguiente:

- a. El principio de solidaridad y de una auténtica asociación entre los establecimientos de enseñanza superior de todo el mundo es fundamental para que la educación y la formación en todos los ámbitos ayuden a entender mejor los problemas mundiales, el papel de la gobernanación democrática y de los recursos humanos calificados en su resolución, y la necesidad de vivir juntos con culturas y valores diferentes. La práctica de los idiomas extranjeros, los programas de intercambio de docentes y estudiantes y el establecimiento de vínculos institucionales para promover la cooperación intelectual y científica debiera ser parte integrante de todos los sistemas de enseñanza superior.
- b. Los principios de la cooperación internacional fundada en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo, una auténtica asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados y la importancia de poner en común los conocimientos teóricos y prácticos a nivel internacional deberían regir las relaciones entre las instituciones de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo, en particular en beneficio de los países menos adelantados. Habría que tener en cuenta la necesidad de salvaguardar las capacidades institucionales en materia de educación superior en las regiones en situaciones de conflicto o sometidas a desastres naturales. Por consiguiente, la dimensión internacional debería estar presente en los planes de estudios y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- c. Habría que rectificar y aplicar los instrumentos normativos regionales e internacionales relativos al reconocimiento de los estudios, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos.

El Marco de Acciones Prioritarias, a su vez, señala:

- a. Deberá concebirse la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior. Las organizaciones intergubernamentales, los organismos donantes y las organizaciones no gubernamentales deberían ampliar su acción para desarrollar proyectos de cooperación interuniversitaria mediante el hermanamiento de instituciones basados en la

solidaridad y la asociación, con objeto de acortar la distancia que separa a países ricos y países pobres en los ámbitos cruciales de la producción y aplicación de los conocimientos. Cada establecimiento de enseñanza superior debe prever la creación de una estructura o un mecanismo apropiados para promover y gestionar la cooperación internacional.

- b. La UNESCO y otras ONG que actúan en el campo de la educación superior; los Estados Miembros mediante sus programas de cooperación bilateral y multilateral, la comunidad universitaria y todos los interlocutores interesados de la sociedad deberán promover la movilidad universitaria internacional como medio de hacer progresar el saber y de compartirlo, a fin de instaurar y fomentar la solidaridad, principal elemento de la futura sociedad mundial del saber; inclusive mediante un fuerte apoyo al plan de trabajo conjunto (1999-2005) de los seis comités intergubernamentales encargados de la aplicación de convenios regionales sobre la convalidación de estudios, diplomas y títulos de enseñanza superior; y por medio de una acción cooperativa en gran escala, con particular acento en la cooperación Sur-Sur, las necesidades de los países menos adelantados y de los pequeños Estados, que carecen de establecimientos de educación superior o tienen muy pocos.
- c. Los establecimientos de educación superior de los países industrializados deberán esforzarse por concentrar acuerdos de cooperación internacional con establecimientos homólogos de países en desarrollo, en particular con los de los países menos adelantados. En el marco de esa cooperación los establecimientos deberán esforzarse por garantizar un reconocimiento justo y razonable de los estudios cursados en el extranjero. La UNESCO deberá adoptar iniciativas para promover el desarrollo de la educación superior en todo el mundo, fijando objetivos concretos que puedan plasmarse en resultados tangibles. Una de las modalidades consistiría en ejecutar proyectos en las diferentes regiones, redoblando esfuerzos por crear o consolidar centros de excelencia en los países en desarrollo, especialmente mediante el Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO, fundándose en las redes de instituciones de enseñanza superior: nacionales, regionales e internacionales.
- d. La UNESCO, junto con todos los interlocutores interesados de la sociedad, deberá tomar medidas para paliar los efectos negativos

de la fuga de cerebros y sustituirla por un proceso dinámico de recuperación de los mismos. En todas las regiones del mundo se necesita un análisis global de las causas y consecuencias de la fuga de cerebros. Deberá ponerse en marcha una vigorosa campaña, mediante el esfuerzo concertado de la comunidad internacional y basada en la solidaridad universitaria, que debería centrarse en el regreso al país de origen de universitarios expatriados y en la participación de voluntarios universitarios (profesores recién jubilados o jóvenes universitarios en principio de carrera) que deseen enseñar e investigar en establecimientos de educación superior de países en desarrollo. Al mismo tiempo, es fundamental apoyar a los países en desarrollo en sus esfuerzos para construir y consolidar sus propias capacidades educativas.

NOTAS

1 Frans A. Van Vught: Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso, en Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria, Hebe Vessuri Editora, Volumen 2, CRE-UNESCO, 1993.

2 Rollin Kent Serna: Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas. Documento preparado para la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, noviembre de 1996.

3 Juan Bautista Arrien: Reflexiones sobre la Educación, Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP) y UNESCO, Managua, 1995, p.5 y sigs.

4 CINDA: Manual de Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior. Pautas y procedimientos. Santiago de Chile, 1994 p. 45.

5 Lewis A. Tyler y Andrés Bernasconi: Evaluación de la Educación Superior en América Latina - Tres Órdenes de Magnitud. Harvard Institute for International Development Harvard University, 1999, p. 16.

6 Luis Enrique Orozco: Acreditación institucional y de programas, Universidad de los Andes, 1995.

7 UNESCO-CRESALC-CINDA: Acreditación universitaria en América Latina, CRESALC, Caracas, 1994, p.54.

8 *Ibidem*: p. 5

9 Luis Ernesto Romero es autor de un Manual sobre Planeación Estratégica, diseñado sobre la base del modelo original de la Escuela de Negocios de Harvard, el cual fue posteriormente adoptado y modificado por varios autores, entre los cuales cabe mencionar al norteamericano Fred David, quien lo denominó Modelo DOFA de Planeación Estratégica.

10 Ver: Manual de Puelles Benítez et al. Elementos de Administración Educativa, Ministerio de Educación, Madrid, 1980, p. 105 y sigs.

11 Profesor José Lavandero: Curso de Diseño Curricular, Universidad de la Habana, Cuba, 1995.

12 Miguel Casas Armengot: Imposible transformar la Universidad venezolana, Caracas, octubre de 1996 (fotocopiado).

13 Luis Enrique Orozco: Inteligencia para la Ciencia y la Tecnología, Santafé de Bogotá, Enero de 1998, (fotocopiado).

14 José Joaquín Brunner: La Universidad Latinoamericana frente al próximo milenio, en revista UNIVERSIDADES, UDUAL, Nº 16, Julio-Diciembre de 1988, p.p. 23 a 31.

15 Juan Pierre Lemasson y Martha Chiappe: La investigación universitaria en América Latina, Ediciones IESALC/ UNESCO, Caracas, 1999.

16 Carmen García Guadilla: Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina, CRESALC-UNESCO, 1996 p. 69 y sigs.

17 Jean Pierre Lemasson y Martha Chiappe: Op. cit. p. 299.

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de mayo de 2003,
en Carteles Editores-PGO, S.A. de C.V.
oficinas ubicadas en Colón 605-4,
Col. Centro, Oaxaca, Oax.

En su composición se utilizaron los tipos
Gill Sans Light y Stone Serif.
El tiraje consta de 1000 ejemplares



Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla