

---

---

**LA UNIVERSIDAD  
LATINOAMERICANA  
EN EL FIN DE SIGLO**

---

---

**REALIDADES      Y      FUTURO**

COLECCION UDUAL

4

1 9 9 5









COLECCION UDUAL

4

---

---

# LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN EL FIN DE SIGLO

---



realidades y futuro

---

---



UDUAL

1995

**UNIVERSIDAD DE LA HABANA**

**CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL PERFECCIONAMIENTO  
DE LA EDUCACION SUPERIOR**

**La presente edición, estuvo a cargo de la  
Unión de Universidades de América Latina  
(UDUAL)**

1ª edición.

© copyright, UDUAL, México, 1995.

ISBN 968-6802-05-3

Impreso en México • Printed in Mexico

Estudio realizado por:

Boris Tristá Pérez

Otmara González Pacheco

Enrique Yñigo Bajos

Iván Fernández Camino

Nora Arrechavaleta Guarton

Lilliam Doussou Romero

Juan F. Vega Mederos

Ana M. Sosa Castillo

Edición a cargo de: Lic. Sebastián Escalante Bañuelos.

Diseño y composición: Lic. Juan Carlos Aguirre.

# CONTENIDO

PROLOGO	III
INTRODUCCION	7
<b><u>LA CRITICA A LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA ACTUAL</u></b>	<b>9</b>
Consideraciones iniciales	9
La función socioeconómica de la universidad	12
Formación básica o de pregrado	19
La actividad científico-investigativa	26
Los estudios para graduados	31
La extensión y el servicio	38
<b><u>UNIVERSIDAD Y CAMBIO</u></b>	<b>41</b>
El cambio en las instituciones educativas	43
El contexto socioeconómico para el cambio	53

**LOS RECURSOS UNIVERSITARIOS** 61  
**PARA EL CAMBIO**

Recursos financieros 61

El personal académico 74

La sinergia institucional 81

**LOS NUEVOS AGENTES** 87  
**DE CAMBIO**

**ESBOZO DE UN ESCENARIO** 95  
**TENDENCIAL**

**UNA ALTERNATIVA PARA LA**  
**UNIVERSIDAD** 101  
**EN EL FIN DE SIGLO**

**BIBLIOGRAFIA BASICA** 117

# PROLOGO

Existe en la actualidad un verdadero consenso respecto a que la educación superior está en crisis. Es algo que afecta a la mayoría de las naciones de nuestro planeta, y que, por tanto, de algunos años para acá, ha provocado que distintos estudiosos y teóricos de la educación y de distintas áreas hayan dedicado su tiempo a tratar de interpretar las causas de esta crisis y a proponer vías para resolverla.

Sin embargo, tenemos que ser cuidadosos en cuanto a estos diagnósticos, puesto que los análisis que provengan de expertos que hayan estudiado dicha crisis en las universidades de países desarrollados o en las de países en vías de desarrollo, pero en ámbitos geográficos y culturales diferentes al nuestro, no aportan soluciones que se apliquen necesariamente al ámbito universitario latinoamericano, donde en particular, hemos sufrido las consecuencias de querer aplicar modelos surgidos en realidades ajenas, tanto en lo político, en lo económico, como en lo intelectual. Los impactos provocados ante el hecho innegable de que lo que «tenía que funcionar» no funcionó, ha constituido gran parte de las desdichas que conforman nuestra accidentada historia.

La crisis de la universidad latinoamericana no es la misma crisis que la de la universidad europea o la de la Cuenca del Pacífico, la del mundo ex-socialista. Nuestra región, unida por distintos factores históricos y culturales, comparte también muchas características en cuanto al desarrollo de su educación superior y, desde luego, en cuanto a las carencias que ésta padece.

Por tanto, percatarnos primero de nuestra realidad, analizar la verdadera circunstancia en la que está inmersa la institución universitaria

en nuestra región es el primero, pero fundamental paso que debemos dar antes de querer aplicar soluciones supuestamente inobjtables.

Este libro es una meritoria contribución a ese diagnóstico previo que nos debe descubrir la realidad de nuestra educación superior antes de tratar de resolver sus problemas con apresuramiento o con desconocimiento. La institución universitaria en América Latina se ve amenazada en la actualidad; desde las doctrinas neoliberales eficientistas que quieren adelgazarla y limitarla presupuestalmente, y a veces hasta disolverla -especialmente a la pública-, hasta por quienes, abanderando profundas preocupaciones sociales, demandan que los escasos recursos destinados a la educación en nuestras naciones se apliquen prioritariamente a la educación básica y media, puesto que aún estamos lejos de resolver la demanda existente en estos niveles educativos.

Estos criterios provienen generalmente de querer aplicar fórmulas ajenas a realidades propias. Las propuestas surgidas de los países o de los centros financieros que condicionan recursos al establecimiento de ciertos esquemas económicos, surgen de un parcial y a veces total desconocimiento de lo que es, ha sido y ha significado la universidad en nuestra región.

Nuestras universidades padecen muchas deficiencias y son generadoras de diversos conflictos, sin lugar a dudas; muchos, producto del entorno social y nacional en el que se desenvuelven, y otros, producto de errores cuya responsabilidad recae en la universidad misma y en la comunidad burocrática y académica que la componen. Eso es incuestionable; pero ello no justifica el estrangulamiento financiero, las presiones gubernamentales y la campaña de desprestigio social que muchas de ellas padecen en nuestra región.

Claro que nuestra educación superior debe abocarse inmediatamente a remediar gran cantidad de vicios, de anacronismos, de desproporciones y de pesados lastres que la aquejan y , en muchos

lugares, están representando un inmenso obstáculo para el cambio; claro que nuestras universidades deben aprender a eficientar sus recursos, a administrar mejor sus limitados presupuestos, a priorizar sus necesidades, a autoevaluarse y a criticarse.

Desde luego que debemos mejorar nuestras universidades, hay que reformarlas, pero no podemos abandonarlas. Para el mundo desarrollado es fácil exigir recortes presupuestales en las universidades públicas de nuestros países, porque en los suyos los sectores privados y empresariales sí invierten en investigación; pero en nuestro caso, el sector privado no ha demostrado tener la visión de largo plazo, ni ha querido tomar los riesgos de invertir en investigación científica básica, y en muchos casos, ni siquiera en la tecnológica. En distintos países latinoamericanos sólo la universidad pública investiga y sólo de ella puede surgir el nuevo conocimiento y las formas de aplicar ese nuevo conocimiento.

Igualmente, para quienes creen que la alfabetización, la educación básica y media merecen obligadamente mayor atención que la educación superior, debido a nuestras carencias y resagos sociales, sería un proceso autodestructivo atender estos argumentos, puesto que el principal lugar donde puede generarse conocimiento, asimilar, aplicar y adaptar el que viene del exterior, y asimismo donde se puede desarrollar en mejores términos la alta cultura de un país, es en el ámbito universitario.

Por todo lo anterior, el análisis que en este libro presenta un destacado equipo de investigadores cubanos, encabezados por el prestigiado Dr. Boris Tristá, es un buen instrumento para conocer esa realidad y para detectar también los indudables contrastes existentes en la educación superior entre nuestros distintos países.

Esta investigación es resultado del «*Premio UDUAL de Apoyo a la Investigación*», instituido por nuestra Unión en 1992, precisamente con el objeto de fomentar el análisis y el estudio de la realidad y los

retos que enfrenta la institución universitaria en Latinoamérica. Con ello, la Unión de Universidades de América Latina contribuye, como ha sido tradición en sus ya 49 años de existencia, a impulsar el conocimiento mutuo y la cooperación entre la comunidad universitaria de nuestra región.

**Unión de Universidades de América Latina, A.C., Abril 1995.**

# INTRODUCCION

El presente trabajo es el resultado de un estudio realizado por un equipo del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, a partir del otorgamiento del *Premio UDUAL de Apoyo a la Investigación, 1992*.

Es preciso reconocer que la tarea era difícil, tanto por la heterogeneidad del contexto universitario latinoamericano, como por la necesidad de orientarnos dentro de una retórica tradicional que ha producido más propuestas que realizaciones.

Separar a la universidad ideal de la posible requirió un arduo esfuerzo intelectual, no sólo para enfrentar el temor a la respuesta de muchos de sus defensores, sino para enfrentar nuestras propias convicciones de universitarios convictos y confesos de amor a la institución.

Sin embargo, ahí estaban como un testimonio ineludible, decenas de páginas de crítica a la universidad, sentimientos de insatisfacción de los propios académicos y de los distintos sectores de la sociedad civil.

Dos cosas había que dilucidar. La primera de ellas, era si esas críticas estaban justificadas y si la universidad estaba urgida de cambios sustanciales. La segunda, era la consideración de los elementos que condicionan el cambio universitario, para determinar en qué dirección esta transformación resultaba prioritaria y factible.

Sobre esta base, en el estudio se trabajó sobre las siguientes interrogantes.

¿Cuál es el balance actual de la universidad latinoamericana con respecto a logros e insuficiencias? ¿Cuáles son las condiciones para el cambio y la transformación de la institución universitaria en América Latina? ¿A dónde irá la universidad latinoamericana si no se producen los cambios necesarios? ¿Cuál debe ser la orientación principal de las transformaciones?\*

Para la respuesta a estas preguntas fue necesario consultar una considerable bibliografía, realizar consultas a expertos de diversos países y dedicar un gran número de horas para lograr consenso en el equipo de trabajo sobre los criterios finales.

A pesar de todo, no nos sentimos satisfechos, pero aplicamos la vieja máxima de que lo perfecto es enemigo de lo bueno y elaboramos el texto que se presenta a continuación.

En cualquier caso, lo consideramos una aproximación a la que, el aporte constructivo de todos los interesados, podrá ir forjando las precisiones que nuestra universidad necesita para arribar al siglo XXI.

«Es necesario llamar poderosamente la atención sobre el presente tal como es, si se quiere transformarlo. Pesimismo de la inteligencia, optimismo de la voluntad.» (A. Gramsci).

# LA CRITICA A LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA ACTUAL

## **Consideraciones Iniciales**

No sería justo comenzar un análisis sobre la universidad latinoamericana en el fin de siglo sin reconocer sus avances.

Nuevas instituciones se han desarrollado para complementar el mapa educativo de los distintos países. Han surgido opciones profesionales y modos de estudio que posibilitan un mayor ajuste al mercado de empleo y facilitan la incorporación de estudiantes no tradicionales. Modelos pedagógicos novedosos, como la enseñanza modular, reflejan intentos de superación de la enseñanza tradicional. La tasa de escolarización de tercer grado para el correspondiente grupo de edad, se ha incrementado entre 1975 y 1990, de un 11.8% a un 17.4%.

La investigación se ha ido consolidando. Entre 1980 y 1990, el número de investigadores por millón de habitantes ascendió de 242 a 364. Se han desarrollado instituciones y centros con trabajos reconocidos en tecnologías de punta. Cada vez más profesores e investigadores poseen títulos de posgrado que acreditan una formación para la actividad científica. El equipamiento para la ciencia y la docencia se ha ampliado y modernizado. Muchas universidades están conectadas con redes internacionales de información que les permiten el acceso a tiempo real, a las publicaciones más importantes de los distintos campos del saber. Se ha incrementado el impacto de la ciencia universitaria en la sociedad y se desarrollan diversas experiencias para fortalecer los vínculos con el sector productivo. La universidad se ha mantenido como el eje principal para la generación del conocimiento en la mayoría de los países del área.

La educación de posgrado se ha ido extendiendo. Prácticamente inexistente en las universidades del área hasta las décadas del cuarenta y el cincuenta del presente siglo, cuenta hoy con variados programas que abarcan campos tradicionales y novedosos del saber y alcanzan los niveles más elevados de la formación científica. Su aceptación social se expresa en crecimientos sostenidos de su matrícula, algunos explosivos como el caso de Chile, donde, entre 1984 y 1991, su matrícula se incrementó tres veces<sup>1</sup>.

La enseñanza para graduados comprende, también, un número significativo de programas de educación continua, orientados a la complementación, reorientación y actualización del conocimiento, que se constituyen en una vía imprescindible para difundir y generalizar los resultados del trabajo científico universitario y resaltan el papel facilitador de la universidad para la asimilación nacional del conocimiento generado a nivel mundial.

La extensión y el servicio han acentuado la relación entre la universidad y la sociedad. La desconcentración de los sistemas nacionales de educación superior no sólo ha tenido efecto sobre el acceso, sino que también ha dado lugar a la creación de verdaderos focos culturales en regiones con poco o ningún desarrollo en este sentido. Algunos servicios asistenciales que brinda la universidad, como los de salud, constituyen, en algunos países y territorios, oportunidades casi únicas para los sectores populares de recibir una atención asequible y calificada. El trabajo con las comunidades ha permitido la elevación de los índices de salud, educación y disfrute de la vida en lugares socialmente ignorados.

---

1 Fuente: Anuario Estadístico de la UNESCO, 1993

El trabajo sistemático de rescate de la identidad cultural de los países y territorios ha permitido la conservación para la posteridad, no sólo de la historia, la lengua y las tradiciones populares, sino también, de ejemplares de la flora y la fauna que hubieran desaparecido con la destrucción de sus hábitat.

Sin embargo, a pesar de todos estos resultados, que se manifiestan con diversa magnitud y significación en las distintas instituciones y países, puede afirmarse que existe actualmente un acentuado sentimiento de insatisfacción con la universidad, que abarca a académicos, estudiantes, padres de familia, gobiernos, agrupaciones políticas, iniciativa privada y, prácticamente, a todos los sectores de la sociedad civil que de una forma u otra forman parte o tienen que ver con ella <sup>2</sup>.

Con respecto a esto, tal vez lo más importante no sea la determinación de la justeza o no de esta insatisfacción, sino analizar sus causas, de forma que puedan considerarse acciones o reinterpretaciones de la realidad en un sentido de desarrollo real.

Si partimos sobre la base de que la universidad ha tenido logros indiscutibles en los últimos decenios, es entonces necesario plantearnos algunas hipótesis alternativas para explicar esta insatisfacción. Estas hipótesis son:

- La frustración de las expectativas sobre la universidad<sup>3</sup>.
- La resistencia de la universidad al cambio.

---

2 Las críticas a la universidad no son nada nuevo. Se encuentran en Adam Smith en el siglo-XVIII, y recorren el siglo XIX en textos que, van de la sátira e ironía punzante de los "Cuadernos de Viaje" de Heine hasta las reflexiones amargas de Schopenhauer en "Sobre la filosofía de la universidad"

3 A partir de lo que se señala Buarque de que "...lo que cambió no fue la cantidad de la calidad, sino la calidad de la calidad..." (C. Buarque, 1991)

- El deterioro de la actividad universitaria como resultado del incremento de la diferencia entre sus necesidades y sus recursos.

## **La función socioeconómica de la universidad**

La universidad surge esencialmente vinculada a la consolidación de los procesos de reproducción social y acumulación y desarrollo del conocimiento en boga, aunque con poca capacidad de trascendencia y sin una encomienda socioeconómica determinada.

Sin embargo, en el siglo XX, esta concepción se modifica, al menos al nivel de expectativas. Se consolida una visión de la universidad como agente activo del cambio social, como factor de desarrollo y crecimiento económico, y como vehículo de equidad social.

Sobre esta base, la educación es considerada como una actividad multidimensional, que prepara a las personas profesional, social y moralmente, no sólo para trabajar sino para vivir.

En su objetivo de formación para el trabajo, la educación comprende la creación y desarrollo de habilidades ocupacionales específicas de un puesto o grupo de puestos, así como la preparación para la actividad profesional en general.

En su objetivo de preparación para la vida, la educación comprende la formación integral de la personalidad, en específico, de un conjunto de valores que se insertan dentro de una visión del mundo circundante. Preparar al hombre para la vida es prepararlo para desarrollar su actividad sociocultural dentro de un sistema determinado de relaciones sociales.

Pero ya que este sistema de relaciones sociales nos viene dado, ¿cómo concebir la misión educacional de la universidad, como medio de adaptación o como medio de transformación de la realidad?.

En este sentido, es generalmente aceptada la intencionalidad de la transformación, por eso es más conveniente considerar esta intencionalidad en el plano de la posibilidad y la realidad, es decir, si constituye la educación predominantemente, causa o resultado del desarrollo social.

Ya desde los primeros exponentes de la filosofía griega, estas dos concepciones se contraponen. Para Demócrito, las experiencias de la vida, los hechos y los actos tienen un valor decisivo en la formación espiritual del hombre. Según Sócrates, la tarea principal del educador consiste en despertar en la conciencia del hombre ideas y conceptos que posee en forma latente.

Más recientemente, el espacio abierto a la discusión y la aparente influencia sobre el desarrollo social de movimientos estudiantiles, como los del 68, fortalecieron la imagen de una universidad capaz de liderar a distintos grupos sociales en proyectos liberadores del hombre y de la sociedad; sin embargo, la práctica posterior no confirmó la validez de esta imagen.

Se generaliza, entonces, la visión reproduccionista de la universidad, ya enunciada en el marxismo clásico y que encuentra expresiones muy agudas en la teorización de Foucault, que entiende a la educación como espacio para la sujeción del sujeto y, a sus discursos, como formas de sumisión, disciplina y control<sup>4</sup>.

Esta visión reproduccionista ha afectado la imagen de la universidad y su significado dentro del conjunto de fuerzas sociales, lo que además tiene características especiales en Latinoamérica, por el predominio de un

---

4

"...si se compara la situación actual con la vigente a fines del siglo pasado, podría sostenerse que se ha producido una inversión en los roles: mientras en el pasado la escuela era portadora de contenidos socializadores dinámicos frente a los agentes tradicionales (la familia y la iglesia), actualmente la escuela es percibida como un agente que difunde contenidos obsoletos frente al dinamismo de los medios de comunicación y de las instituciones de la sociedad civil" (J.C.Tedesco, 1991).

modelo capitalista dependiente de sujeción económica, política, tecnológica y cultural, de forma que la universidad ni siquiera reproduce las estructuras de un sistema dominante nacional, sino estructuras que se asocian con una división internacional del papel y función de las naciones, dentro de una tendencia de globalización económica y mundo unipolar<sup>5</sup>.

En contraposición a la teoría de la reproducción, se ha manifestado una corriente sociológica denominada «teoría de la resistencia», que reconoce la existencia de elementos en las instancias educacionales que pueden desafiar y cambiar, en alguna medida, el *statu quo*. Y no es que la educación vaya a cambiar la sociedad, pero se pueden crear en ella reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales, formas que pueden ser utilizadas en la lucha por un orden más justo y humano.

Una mirada incisiva como la de Bonvecchio ve este ejercicio de resistencia como «un silencio que tiende a escuchar...» y que debe tener como fin «... aperturas, esclarecimientos, tomas de conciencia: una nueva mirada y una sensibilidad renovada» (C. Bonvecchio, 1991).

Con el desarrollo de las fuerzas productivas, la tecnología se ha convertido en un factor determinante para la competencia. La calificación se convierte en un factor de producción y se comienza a hablar de relación directa entre educación y productividad.

A fines de la década del cincuenta, T. W. Shultz y otros impulsan la teoría del capital humano, donde se define a la educación como una inversión de repercusión económica cuantificable.

---

5 Uno de los resultados de la consulta de la UNESCO sobre los problemas de la educación superior fue que la adopción de conceptos y valores extranjeros, y la negligencia con respecto a las culturas y filosofía populares, habían tenido repercusiones negativas sobre la educación.

Aunque la teoría del capital humano ha mostrado inconsistencias en sus herramientas de cálculo y tiene derivaciones ideológicas inaceptables, pues hace aparecer como iguales al empleado y al empleador, que se presentan como poseedores de capital de distinta naturaleza; no cabe duda que, como visión, la teoría del capital humano es un elemento que subyace en las relaciones capitalistas actuales y que se expresa en las grandes sumas que las principales compañías del mundo desarrollado dedican al entrenamiento y desarrollo de sus trabajadores y gerentes.

Sin embargo, donde la teoría del capital humano fracasa más ostensiblemente es cuando se trata de «absolutizar» como sustento para modelos de desarrollo del Tercer Mundo. Sobre la base de este sustrato conceptual, en América Latina se destinaron proporciones importantes del Producto Interno Bruto (PIB) a la educación, sobre todo a sus niveles terminales (tecnológica, superior), pero el desarrollo no llegó; más aún, se extendió la brecha entre países desarrollados y subdesarrollados.

Aunque en América Latina ocurre en estos años un proceso de industrialización aparejado al incremento de la fuerza de trabajo calificada, esta industria se desarrolló sobre una tecnología que se hizo obsoleta en breves años y propició importantes deformaciones estructurales en la economía porque las inversiones se realizaron en sectores de segundo orden. Como consecuencia, la armonía entre el sector productivo y el de los servicios se desbalancea hacia este último y no hacia el que más podía constituir una fuente de empleo para el «capital humano» creado.

El capital humano constituía una fuente de riqueza inutilizable si no se combinaba con el capital físico. No era posible desarrollar la tecnología sin laboratorios, sin fábricas modernas, y para eso se necesitaba dinero. Sobre esta base, el capital humano fue en busca del capital financiero. Se generaliza el éxodo de fuerza de trabajo calificada

como una contribución adicional del Tercer Mundo al mundo desarrollado.

Las esperanzas que se pusieron en las burguesías nacionales para que aportaran el capital financiero necesario para la plena utilización de ese capital humano resultaron fallidas, pues no han sido las aventuras de capital el origen de sus riquezas, sino otras vías (latifundio, interés bancario, comercio, importaciones), que, por su prevalencia, les permitía mantener su nivel de vida sin grandes riesgos financieros y sin chocar con los centros de poder económico.

La búsqueda de capital extranjero (préstamos, inversiones) ha reforzado la dependencia económica, pero además, las inversiones se están dirigiendo cada vez más a las regiones de alto consumo. Los productores de alta tecnología buscan calificación, cultura de producción, estabilidad y ruptura de barreras arancelarias en países de amplio mercado (mercado solvente, por supuesto), y ya no la tradicional mano de obra barata que el Tercer Mundo ofrecía. En el mejor de los casos, la producción se realiza en nuestros países y el desarrollo tecnológico en la metrópoli.

Las políticas de integración económica en regiones subdesarrolladas no han pasado de meros enunciados, pues están frenadas por intereses económicos poderosos, tanto nacionales como internacionales. Además, si entendemos la integración económica como una complementación de las economías, en sus producciones y realizaciones materiales, esto resulta difícil de alcanzar en un corto plazo si no se dispone de una solvencia que permita una reconversión y conciliación económica en los planos regionales, lo que es independiente de la voluntad política que pueda existir.

Dentro de este contexto, mucho se ha culpado a la educación superior, «juzgando por los resultados obtenidos en la mitad de la década del setenta, la educación superior puede ser considerada como

un vehículo dudoso para inversiones de capital humano» (R.L.Geiger, 1988). Sin embargo, no puede asignársele a la educación toda la responsabilidad por el insuficiente desarrollo económico.

La educación debe formar parte de cualquier estrategia de desarrollo económico. De hecho, resulta paradójico que, mientras las agencias económicas internacionales vinculadas al modelo neoliberal y los propios países capitalistas más desarrollados levanten la privatización como la tendencia en la economía y en la educación para la presente década, disminuyendo el rol del Estado y su participación en el financiamiento de la educación, esos mismos países destinan rubros cada vez más altos para la educación, tanto en su presupuesto como en las cuotas de su Producto Interno Bruto (PIB). Así, entre 1980 y 1990, los países desarrollados aumentaron sus gastos públicos en educación por habitante en un 76 %. En específico, para la educación superior, los países desarrollados tienen un gasto público por estudiante de US \$6,250.00 mientras los países en desarrollo sólo gastan US \$651.00 por estudiante<sup>6</sup>.

Ahora bien, para que la educación pueda desempeñar un papel significativo en el crecimiento y el desarrollo, tienen que existir primero las condiciones adecuadas para la utilización de los productos educacionales, lo que está limitado en América Latina, entre otras razones por:

- El carácter dependiente de las economías latinoamericanas, que impide la adopción de decisiones más favorables para el país.

- La distribución extremadamente desigual de la riqueza, que divide a la sociedad y frena el establecimiento de estrategias de desarrollo con respaldo popular.

- La carencia de un potencial productivo competitivo capaz de modernizarse al ritmo del desarrollo científico-técnico.

Finalmente, las expectativas de que la universidad desempeñara un papel significativo en los procesos de movilidad social, tampoco se han visto realizados.

El acceso libre e irrestricto y la consiguiente masificación de las instituciones no ha incrementado sensiblemente la participación universitaria de los jóvenes de los sectores de menos ingresos, sino el de la representación de los sectores de medianos y altos ingresos que además, han respondido a este intento democratizador con la creación de circuitos educativos élites (incluyendo la formación en el extranjero) y con una acentuada discriminación en el mercado de trabajo a partir de la institución de procedencia<sup>7</sup>.

Reducida en su dimensión socioeconómica trascendente a una más real, la universidad pierde mucho de su imagen pública y, por supuesto, también defensores.

Pierde, además, un sustento de su mística interna. Se acentúa su visión como gasto más que como inversión, lo que se vuelve un factor crítico en un contexto de crisis económica.

Como conclusión, puede señalarse que: «Existe una profunda frustración ... sobre la limitada capacidad de las universidades para solidificar identidades nacionales independientes, fomentar la

---

7 Un análisis de estos procesos de gran hecho con objetividad y rigor científico es el trabajo de H. Mendiola *Reform of Higher Education in Costa Rica: Effects on Social Stratification and Labor Markets*.

democracia, estimular la productividad económica o reducir las desigualdades sociales.

«En ninguna parte del mundo se ha manifestado esta frustración durante tanto tiempo y con tanta vehemencia como en América Latina» (D.C. Levy, 1989).

### **Formación básica o de pregrado**

La principal crítica, aunque no la única, que se le hace a las universidades con respecto a la formación básica es la distorsión de la matrícula por carreras y los correspondientes desajustes con el mercado de trabajo.

Así, se critica a las universidades por no responder adecuadamente a las nuevas exigencias del mercado de trabajo con una mayor diversificación de los programas o con contenidos más actuales:

Los estudiantes que recién ingresan a la universidad, golpearán a las puertas del mercado de trabajo... con una formación semejante a algunos que dejaron el campus hace 10 ó 15 años. (Y. Serrano, 1991).

Aunque es preciso reconocer en general la existencia de este desajuste, es necesario considerar algunos elementos al respecto.

En primer lugar, con la pretensión de hacer a la educación superior causa y no consecuencia del desarrollo socioeconómico y en un contexto de «democracia populista», a la universidad se le impuso una masificación descontrolada del ingreso que sólo pudo ser asimilada por sus carreras más tradicionales y de menor costo por estudiante (Derecho, Humanidades, Ciencias Sociales entre otras). Precisamente, una de las paradojas de la masificación es que la matrícula mantuvo los viejos patrones de adscripción en las áreas y carreras de corte tradicional (M.A. Casillas, 1989).

En segundo lugar, cuando se lograron correcciones a esta situación a través de los incrementos de matrícula en carreras de mayor impacto en el desarrollo como Ciencias Básicas, Ingenierías y Ciencias Agropecuarias, sus egresados encontraron un mercado de trabajo restringido y poco demandante desde el punto de vista cualitativo, debido al atraso tecnológico del sector productivo latinoamericano.

En cualquier caso, es necesario reconocer que el ajuste entre educación y empleo está sometido en nuestros días a tensiones considerables, que no pueden ser enfrentadas solamente con medidas de diversificación de los programas. Como señala Cazalis refiriéndose al caso de Canadá «... existen unos cincuenta moldes disciplinarios y unos cien moldes interdisciplinarios, o sea tipos de programas diferentes para formar a los ocupantes de puestos de trabajo en un mercado potencial de 10,000 funciones de trabajo» (P. Cazalis, 1992).

Sobre esta base, algunas críticas se presentan desde un ángulo totalmente opuesto. Se señala que la selección y estructuración de los contenidos de los planes y programas de estudio, no se asocian armónicamente con un modelo o perfil del profesional vinculado con las exigencias del desarrollo prospectivo, sino con las características y exigencias inmediatas del mercado de trabajo, lo que favorece una acentuada orientación hacia la profesionalización de los estudios, en detrimento de una formación básica capaz de sustentar procesos de adaptación a nuevas condiciones de trabajo.

Por esta razón, tal vez resulta más importante considerar las características intrínsecas de esa formación. Si se compara la universidad en sus orígenes con la contemporánea, pueden observarse dos tendencias contrapuestas, según M.A. Escotet. Si bien puede afirmarse que su «ethos académico» ha cambiado poco desde la Edad Media hasta nuestros días, existe no obstante, una diferencia muy significativa entre la universidad de sus orígenes y la contemporánea

en lo que respecta a sus estructuras: al principio eran más informales y flexibles. La estructura universitaria giraba alrededor del «studium generale o particulare», que era gobernado por un rector estudiante, es decir, la enseñanza estaba basada y se organizaba alrededor del estudiante, del sujeto que aprende.

Sin embargo, la universidad se modificó ulteriormente hacia el «facultas», es decir, hacia aquel conjunto de personas que por su autoridad como fuente del conocimiento tenía la facultad de enseñar y de administrar la enseñanza.

La evolución ulterior se orientó cada vez más hacia la construcción de modelos rígidos que se estructuraron alrededor de tres enfoques: el modelo inglés, o sistema universitario residencial de Oxford, el modelo francés, denominado «sistema napoleónico», y el modelo alemán de investigación, derivado de la universidad de Humboldt.

La universidad contemporánea se adscribe a uno de estos modelos o a una combinación de ellos. Aún cuando se dan diferencias entre ellos, en todos el «facultas» -los profesores- conforman el eje de la estructura universitaria. Esta estructura, organizada en facultades, escuelas, departamentos, secciones, alrededor de los profesores y de los contenidos elegidos y estructurados por ellos, muchas veces de forma individual, es evidencia de que la universidad actual gira alrededor del sujeto que enseña.

Aunque nuestra universidad actual ha experimentado a lo largo de su historia distintas reformas; éstas han estado sobre todo dirigidas a aspectos parciales del sistema. De igual forma el sistema legislativo universitario ha estado orientado a reforzar la rigidez institucional y los programas que administra. Cualquier cambio que se enfrenta a lo establecido, o fracasa o se tiene que someter a un proceso de burocratización desde la solicitud hasta su aprobación, que al final deja de operar en favor de una transformación que se ajuste a la realidad al quedar por detrás de ella.

Sin embargo, el aspecto más importante y a su vez más reticente al cambio, razón de ser de la institución universitaria, es la del proceso de enseñanza-aprendizaje que garantiza el cumplimiento de la misión de formación del estudiante. La problemática que se deriva de la revolución de los conocimientos, del ritmo de su producción y obsolescencia, de la multiplicación y a su vez de la fusión de las ramas del saber, la vinculación entre los conocimientos científicos y sus aplicaciones técnicas y tecnológicas ha subrayado el problema vinculado con la eficiencia académica del *curriculum*, y en particular con las tareas básicas del diseño curricular a nivel de planes y programas: la vinculación de los objetivos docentes a las finalidades de la esfera académica, la selección y estructuración de los contenidos, la selección y estructuración de tareas y problemas docentes que garanticen el proceso de construcción de conocimientos y el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de pensamiento.

El *curriculum* actual no está vinculado a los problemas sociales y profesionales ni al desarrollo nacional. De aquí que los conocimientos se transmitan de forma abstracta, como paquetes de contenidos ya elaborados, listos para ser asimilados y reproducidos sin variaciones, a los cuales se tiene acceso fundamentalmente a través de la memorización. Se enfatiza así la transmisión de información sobre la formación de distintas esferas de la personalidad del estudiante: la acumulación de saberes y el entrenamiento de la futura fuerza calificada por sobre la formación de valores y rasgos personales necesarios para un desempeño eficaz de la profesión en las condiciones de un país concreto.

Es, además, una curricula estática, muchas veces obsoleta y cerrada, elaborada de forma jerárquica por autoridades o pequeños grupos de profesores seleccionados. La mayoría de los profesores no participan en su diseño: sólo les compete aplicarlos. Se centran en la formación académica, dando muy poco margen para la formación investigativa y laboral del estudiante. Con frecuencia, no existe en ellos una armónica relación entre los componentes fundamentales de

un curriculum (perfil, plan de estudios y programas) . Los planes muchas veces se elaboran sin ser precedidos de perfiles profesionales: a su vez, es práctica común que los profesores impartan sus materias, sin un conocimiento real del perfil y del plan -cuando estos documentos existen- y, por lo tanto, sin tener clara conciencia de la función que cada una de ellos tiene en la formación del estudiante.

Varios de los problemas que actualmente afronta la formación de pregrado están condicionados por el insuficiente nivel teórico que guía diversas acciones prácticas que se acometen e, incluso, a gran parte de las innovaciones y cambios que se realizan para su desarrollo.

En el presente siglo, se han elaborado una serie de concepciones pedagógicas diversas, en respuesta a los problemas que enfrenta la práctica educativa y se han realizado distintas experiencias e innovaciones con el fin de superar algunas de las insuficiencias que ella presenta. Así, se han producido desarrollos en lo relativo al logro de un mayor vínculo con el sector productivo, a través de la incorporación a *la currícula*, de contenidos y actividades ligadas a la realidad profesional o al mundo laboral. También, se ha trabajado por introducir la tecnología moderna (video, computación), al proceso de enseñanza, y se han introducido estrategias y métodos de enseñanza fundamentados en el aprendizaje grupal, con el propósito de lograr una mayor participación e implicación personal del estudiante en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, muchos de estos intentos se han producido en aspectos parciales y, como se señalaba anteriormente, sin una consecuente fundamentación teórica.

Esto ha permitido la incorporación acrítica de modelos extranjeros y la realización de acciones diversas, que pocas veces se ajustan a las realidades y necesidades de la universidad latinoamericana.

Puede decirse que el insuficiente desarrollo de una teoría científica es responsable del eclecticismo que hoy guía a la mayoría de las innovaciones y las transformaciones que se acometen en la educación superior.

Por último, se critica también la inefectividad de las universidades en la relación alumno-graduados, así como la prolongación del tiempo de estudios. En Perú, se gradúa menos del 10% de los ingresados; en la Universidad de Buenos Aires, el 10%; en la UNAM el 15% (R. Drysdale, 1987). A su vez, la duración de los estudios universitarios se prolonga mucho más allá del plazo normal establecido. En México, sólo el 20% se gradúa entre los 5 y los 7 años (C. Posner, 1989).

En Venezuela, el sistema universitario público demora en promedio 16 años para producir un graduado (Wolff y Brunner, 1992); mientras que en Chile, con un sistema más diversificado de financiamiento, demora en promedio 9.2 años.

Un aspecto interesante a considerar con respecto a este señalamiento es que no es un problema nuevo. En la Universidad de la República de Uruguay, en un estudio sobre la duración promedio de las carreras para los egresados entre 1977 y 1979, se encontró que los egresados de arquitectura emplearon entre 12 y 13 años para terminar la carrera, los de abogacía entre 11 y 12 años, los de medicina entre 9 y 10, los de ingeniería entre 7 y 10, los de ciencias económicas entre 11 y 12.

Tampoco es un problema exclusivamente del Tercer Mundo. En Austria (*Times Higher Education Supplement*, THES, 9/90) y en Italia (THES, 7/89), hay un 70% de bajas. En Francia, sólo en el primer ciclo, se produce un 20% de bajas (P. Gruson, 1988).

En esta inefectividad se ha identificado tradicionalmente la influencia de dos factores:

- la falta de articulación entre la enseñanza media superior y la superior;
- la insuficiente orientación vocacional<sup>8</sup>.

Más recientemente, se ha enfatizado en las denominadas causas económicas: «... los estudiantes no siempre disponen de los medios para terminar sus estudios o, para algunos de ellos, la demanda del mercado es muy fuerte, por lo que probablemente se opte por las ventajas de un empleo a corto plazo en detrimento de los estudios más avanzados que, en una coyuntura económica incierta, no constituyen ya un pasaporte seguro hacia el éxito profesional y social» (P. Cazalis, 1992).

Además, un número cada vez mayor de estudiantes, sobre todo en las universidades del sector público, realizan actividades laborales que los obligan a un ritmo más lento en la asimilación de los estudios<sup>9</sup>.

En resumen, se señala que el sistema educativo vigente: 1) tiene objetivos que no concuerdan con los de la sociedad; 2) no siempre produce los profesionales que requiere la economía; 3) cumple acciones restringidas a sólo una parte de la población; 4) su orientación es básicamente intelectualista y sobrespecializada; 5) su énfasis está en la escolaridad y en el aislamiento con respecto a la sociedad y a la vida; 6) su principal función es la legitimación de la estratificación social existente; 7) actúa en forma burocrática, autoritaria y represiva; 8) el estudiante es pasivo y la acción es unidireccional por parte del

---

8 Al parecer, la universidad no hace lo suficiente para modificar sus inclinaciones vocacionales de partida. En un estudio realizado por la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República, Uruguay, uno de cada tres egresados de la carrera contestó "no" a la pregunta de si optaría de nuevo por la veterinaria (W. Martínez, 1992).

9 Esto es reportado en el trabajo ya citado de Cazalis, en el documento elaborado por el Rector de la Universidad de la República de Uruguay, "Formar para lo desconocido" (1994), en diversos trabajos de caracterización de la población estudiantil presentados en el foro "Quiénes son nuestros alumnos" (1993), organizado por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco de México y en muchas otras publicaciones.

maestro; 9) centra la enseñanza en la información, la memoria, el conformismo y la homogeneidad y no en la crítica, la innovación y la creatividad; 10) utiliza tecnología muy retrasada en comparación con la industria; 11) sus costos financieros son elevados y crecientes; y, 12) son escasos sus logros en cuanto a desarrollar la conciencia social y el espíritu de solidaridad humana (V.Morles, 1993).

### **La actividad científico-investigativa**

Con relación a la misión de investigación científica, los enjuiciamientos han sido también severos. Estos incluyen la poca dedicación y la consiguiente baja productividad científica; en algunas universidades se reporta un promedio de 0.44 trabajos publicados por personal dedicado a Investigación y Desarrollo (ID) durante los últimos tres años (J. Marún, 1994). Pero, esencialmente, se refieren a la insuficiente relevancia de la investigación universitaria para el desarrollo socioeconómico, por el contenido y tipo de investigación (básica-aplicada), la estructura de investigaciones de la región, que favorece a las Ciencias Básicas y las Ciencias Sociales (E. González, 1994), por su desvinculación de la realidad nacional y su falla para la transferencia tecnológica, lo que resalta aún más en nuestros países, donde las universidades asumen entre el 60 y el 70 % del trabajo de ID .

Esto está condicionado por un gran número de factores, que van desde la falta de tradición investigativa: «... el sistema educativo centró sus esfuerzos y recursos en la profesionalización de individuos para el mercado laboral, más que en la formación y construcción del conocimiento» (E. González, 1994), hasta la carencia de tiempo y recursos para la investigación.

En medio de la crisis estructural que sufren la inmensa mayoría de las economías de la región, las asignaciones presupuestarias no se han incrementado sustancialmente durante la última década, si se tiene

en cuenta la espiral inflacionaria, y como resultado de esto, se ha visto afectado el suministro de los recursos financieros necesarios para la ID universitaria<sup>10</sup>.

En términos relativos, la universidad latinoamericana continúa dependiendo fundamentalmente de asignaciones estatales, y aunque la participación de la empresa privada ha aumentado ligeramente en los últimos años, aún no puede decirse que su aporte sea significativo, «... han proliferado los servicios técnicos y los análisis especializados que producen ingresos promedios muy bajos» (R. Arvanitis, 1988). Esta restricción financiera trae como consecuencia bajos salarios para el personal de ID, que lo obliga a dedicarse sólo parcialmente a la investigación, con el consiguiente detrimento de las tareas experimentales, y limita la formación de la «masa crítica» de recursos humanos y materiales, por debajo de la cual no se puede esperar obtener progresos significativos (G. Drilhon, 1993). Otra consecuencia, es la necesidad que tienen los investigadores de las universidades de dedicarse a la gestión administrativa en la búsqueda y manejo de recursos para la supervivencia de su actividad.

Sin embargo, no son sólo estos factores los que limitan el desarrollo de la ID en las universidades latinoamericanas. No es posible un análisis de esta situación sin considerar dos elementos esenciales.

En primer lugar, el insuficiente desarrollo del mercado nacional de nuevos conocimientos, definido por un sector productivo que en gran parte ha aceptado su imposibilidad de competir con la producción transnacional y que basa entonces su rentabilidad no en la innovación tecnológica, sino en el bajo costo de la mano de obra y que, en todo caso,

---

10 Mientras los países desarrollados destinan regularmente entre el 2 y el 4% del PIB a ID, los países latinoamericanos no alcanzan el 1% sugerido décadas atrás por la ONU, como un mínimo aceptable. Más aún, en la crisis de los años ochenta este porcentaje disminuyó en algunos países.

prefiere importar tecnología de los centros de desarrollo que financiar su generación nacional<sup>11</sup>. Es interesante señalar, además, la inexistencia de una conciencia sobre el nivel tecnológico real existente en el sector productivo. La investigación realizada en 1991 por la empresa Price Whitehouse en Sao Paulo, demuestra que el 63.3% de las empresas entrevistadas considera la calidad de sus productos semejante a la de los padrones internacionales (Citado por G. Vogt, 1993).

Es obvio, por otra parte, que el Estado ha carecido de una política científica y tecnológica coherente y, en particular, es evidente la ausencia de criterios claros y positivos, tanto en la burocracia del Estado como en la propia comunidad científica, acerca del papel que juega la tecnología en el desarrollo industrial (R. Arvanitis, 1988).

En 1975, en un artículo publicado en *Universidades*, Carlos Tunnermann reproducía una afirmación hecha por José Leite López, que caracteriza trágicamente esta situación: «...si se llegara a cerrar una de las grandes universidades de un país de América Latina, el sistema económico de ese país no sufriría ninguna alteración ... La economía continuaría, como ha sucedido en el pasado, dependiendo de la técnica externa que el país compra o arrienda, como si fuese una fatalidad histórica» (C. Tunnermann, 1975).

En segundo lugar, la subordinación de la ciencia nacional a las corrientes de investigación del mundo desarrollado (*mainstream*), como única forma de acceder a los mercados de la ciencia académica (de proyectos, de prestigio, de valoración de resultados, de propiedad

---

11 Algunos estudios concluyen que la relación costos-precios es desfavorable para la producción nacional de conocimientos en comparación con la importada (R. Arvanitis, 1988).

intelectual y otros, de acuerdo con J. Ziman, 1993)<sup>12</sup>, o la supeditación de los objetivos nacionales de investigación a intereses específicos de los países dominantes (el Amazonas, el sistema andino, algunas culturas autóctonas), con el fin de obtener algún financiamiento.

Como consecuencia, la determinación de los temas de investigación científica ya no se efectúa en el interior de las sociedades latinoamericanas. Se trata ahora de convencer a instancias burocráticas en Norteamérica y en Europa Occidental, de la conveniencia de investigar determinados objetos de la sociedad latinoamericana. Donde no se logra convencer, los temas propuestos no pueden ser tratados. Aparece una dinámica que muchas veces enajena la investigación latinoamericana de los problemas que efectivamente tendría que tratar (F.J. Hinkelammert, 1990).

En algunos lugares, la respuesta del Estado y de la Iniciativa Privada (IP), ante esta situación, ha sido la creación de otras organizaciones investigativas; por ejemplo, en el caso específico del Perú, entre los años setenta y ochenta, se produjo un proceso de fomento de instituciones ajenas a la universidad, que pronto absorbieron la mayor parte de los recursos que ese país destinaba a la ID (S. Marcone, 1994). Es evidente que este tipo de respuestas debilita aún más la investigación universitaria y refuerza una tendencia de separación de la docencia y la investigación.

En estas condiciones, se ha ido produciendo un proceso de concentración y elitización de la investigación.

---

12 El uso de métodos bibliométricos se sustenta actualmente en bases de datos documentales internacionales (Science Citation Index) que no recogen la totalidad de la producción científica generada en las universidades del área (P. Teste, 1994).

Así, puede esperarse que la actividad científica se concentre en aquellas instituciones o áreas de instituciones con tradición investigativa, con recursos humanos y financieros que brinden esa posibilidad, sobre todo en aquellas que estén vinculadas con el sector empresarial privado transnacional o con el sector prioritario predominante de la economía nacional, en detrimento de otros sectores económicos.

Por otra parte, en ningún caso, la investigación en las universidades de la región sufrirá un proceso generalizador, y debido a la tendencia a concentrar los esfuerzos investigativos en determinadas universidades, se irán conformando grupos élites o entes individuales privilegiados fundamentalmente en el orden financiero, que tendrán acceso a fuentes de información, equipamiento novedoso, etc.

Incluso, aun cuando la investigación se concentre en centros élites, esto no quiere decir que en el interior de los mismos se verifique un proceso similar. El reforzamiento de otras tendencias, como las relacionadas con el vínculo docencia- investigación, hará que aún dentro de los centros élites, no en todas sus unidades, la investigación cobre fuerza como actividad y se refuerce la tendencia a realizar investigaciones en determinadas áreas, lo que podría no estar dado precisamente por su necesidad para el propio proceso de conocimiento, el entorno inmediato o el contexto nacional, sino por la existencia en ellas de ciertas condiciones como tradición, determinada personalidad, acceso a las fuentes de financiamiento, etc.

No hay elemento que explique más tanto la historia como las posibilidades y perspectivas reales del desarrollo universitario, que la manera en que la universidad aborda la ejecución de la actividad científica, en las múltiples formas en que puede y debe expresarse en el hecho universitario. Esto es así no sólo por su vinculación con la misión de desarrollo del conocimiento, sino por la connotación que tiene el desempeño de la actividad científica para el desenvolvimiento de las restantes misiones universitarias, observadas tanto en su vínculo con el entorno como en el plano interno de su organización.

Esta característica de múltiples influencias e interrelaciones del quehacer científico en la universidad, se complica al tener que abordar también las exigencias propias del desarrollo científico-técnico contemporáneo y su vínculo con las estrategias de desarrollo económico y social predominantes en la actualidad, dadas en un complejo contexto internacional, matizado por los términos de «globalización», «liberalización» y «modernidad» que en muchas de sus expresiones concretas parten y se justifican, en alguna medida, por nuestras precarias condiciones de partida de gran desigualdad en el sistema mundial.

### **Los estudios para graduados<sup>13</sup>**

Las universidades son criticadas por la disfuncionalidad entre su oferta de estudios para graduados y la demanda social en este sentido.

Así, si Víctor Morles indica la desvinculación entre educación de posgrado y desarrollo al caracterizar sus inicios: «surgen paralelamente con el inicio del proceso de industrialización pero, contradictoriamente, no lo hacen por influencia directa de ese factor, sino principalmente por requerimientos de las instituciones académicas o para satisfacer las aspiraciones de mejoramiento de los profesionales» (V. Morles, 1991).

Nava Jaimes recalca esta situación al caracterizar sus resultados: «La evaluación del impacto de este crecimiento [se refiere a la educación de posgrado], sobre el desarrollo latinoamericano, en particular la transformación y el mejoramiento de los sectores productivos o las condiciones de vida de la población es, por lo general, negativa» (H.O. Navas, 1992).

Aunque se ha intentado responsabilizar exclusivamente a la universidad por la insuficiente relevancia socioeconómica de la

---

13 La utilización del término "estudios para graduados" tiene como objetivo incluir tanto a los programas conducentes a grados (Maestría, Especialización, Doctorado), como los diversos tipos de programas de educación continua para graduados.

educación de posgrado, por su tradicional falta de sensibilidad ante los problemas de su entorno, existen también condicionantes extrainstitucionales a esta situación.

Tal vez el más importante de estos factores extrainstitucionales sea la falta de orientación para la identificación de necesidades.

Puede decirse que, en general, los países latinoamericanos no han diseñado planes o políticas nacionales de posgrado, que establezcan prioridades o procedimientos de estímulo a su desarrollo nacional.

Por otra parte, el intento de dejar esta orientación al mercado no ha tenido mucho éxito debido a que las estrategias de desarrollo económico dominantes en las últimas décadas -exportación de materias primas, sustitución de importaciones, establecimientos de industrias nacionales altamente protegidas, tecnologías de mano de obra intensiva para paliar el desempleo, así como la dependencia tecnológica de los centros de desarrollo-, han hecho prescindible al conocimiento como factor productivo clave<sup>14</sup>.

*Además, ha faltado el monitoreo de los programas de posgrado para evaluar su efectividad en la satisfacción de necesidades.*

Esto se ha tratado de resolver a través de procedimientos de acreditación, asignados a distintas instancias de gobierno que, en algunos casos, contienen mecanismos de castigo-recompensa, tales como prioridad en la concesión de financiamientos, becas y otros.

---

14 "... el nuevo contexto económico no hace demandas significativas de investigadores, lo que coloca a la actividad de investigación y a la preparación necesaria, prácticamente en manos del apoyo público" (E. Fuenzalida, 1993).

Aunque esto responde a una necesidad, los procedimientos se dirigen más a la evaluación de las capacidades que a la evaluación de los procesos o los resultados y, en ocasiones, dejan de lado la valoración del problema que se pretende resolver con el programa.

Como señala Novelo con respecto al sistema de evaluación de posgrado establecido por el Conacyt de México: «Título de doctorado, pertenencia al SNI [Sistema Nacional de Investigadores], dedicación de tiempo completo al programa, publicaciones mayoritarias y recurrentes en revistas extranjeras (por supuesto, del primer mundo) con refereo, son los ingredientes fundamentales, empleados en la construcción del juicio sobre la «excelencia». El currículo, los productos de los posgrados, la eficiencia terminal, la cantidad y calidad de los experimentos en los que se apoya la elaboración de las tesis, los principios fundamentales del diseño curricular, aparecen como información secundaria, prescindible» (F. Novelo, 1992).

Dadas las condiciones de asimetría en la distribución nacional de la infraestructura académica para el desarrollo de programas de posgrado, esto afecta, sobre todo, a las universidades más jóvenes o más alejadas de los polos de desarrollo del país que, a su vez, son las que más posibilidades tienen de identificar las necesidades de su entorno específico y que, desde una perspectiva nacional, pueden tener mayor influencia en un desarrollo socioeconómico más equitativo.

Por otra parte, los procedimientos de acreditación, por el peso que le conceden a la aportación a las corrientes internacionales de desarrollo científico, en detrimento de la valoración de las contribuciones al desarrollo socioeconómico nacional, refuerzan la concepción academicista tradicional de las universidades y su consecuente tendencia a identificar las necesidades de educación de posgrado e investigación en las revistas del *mainstream* y no en la práctica social inmediata.

También, como fue señalado anteriormente, el enfoque de prioridades de las agencias internacionales de financiamiento ha contribuido a distanciar a la investigación y al posgrado de las necesidades nacionales.

A partir de las consideraciones anteriores, pudiera pensarse en una tendencia a la disminución de las actividades de posgrado; sin embargo, como se señalaba al inicio, esto no ha sido así, sino que se aprecian cifras de crecimiento moderadas.

Independientemente de la retórica sobre la tendencia hacia un modelo de educación continua, a nuestro entender existen cinco factores básicos para la extensión de la enseñanza para graduados.

1. La necesidad de complementación de la enseñanza de pregrado como resultado de las insuficiencias de la formación básica universitaria, así como la necesidad de actualización por la aparición y desarrollo de nuevas áreas de conocimientos que no fueron objeto de estudio en pregrado<sup>15</sup>.

2. El interés de algunos sectores avanzados por lograr un mayor nivel de competitividad, a través del desarrollo de su potencial humano.

3. El interés de las universidades por obtener ingresos adicionales, a partir del pago de matrículas de posgrado.

---

15 Esto se corresponde con el concepto de "fuga hacia adelante" descrito por la CEPAL en la que el ciclo básico medio pasa a cumplir funciones de la escuela primaria, la secundaria diversificada funciones de iniciación lineal, la universidad adquiere rasgos de colegio secundario y la enseñanza de posgrado asumiría los niveles de especialización " (CEPAL, Oficina de Montevideo, 1990).

4. El interés de los académicos por impartir programas de posgrado para incrementar su *status*, facilitar su promoción y, en distinta medida, obtener ingresos adicionales.

5. El interés de los profesionales por obtener certificados o credenciales que los acrediten, no sólo para progresar en su carrera, sino incluso para obtener un empleo.

Esta correspondencia de intereses podría ser benéfica si:

- se conforma un mercado nacional de educación de posgrado que responda a las verdaderas necesidades del desarrollo nacional;

- se estimula la competencia entre instituciones sobre la base de la calidad;

- se utilizan los recursos generados sobre esta base para fortalecer la infraestructura académica;

- se crean las condiciones necesarias para el acceso equitativo a ese mercado, tanto para los que ofertan como para los que demandan.

Desafortunadamente, las evidencias prácticas no son esas.

Como se había ya señalado, el mercado de educación de posgrado está aún pendiente de conformación, debido a que las organizaciones endógenas aún no están orientadas hacia la competitividad y, por consiguiente, el conocimiento no desempeña todavía un papel clave dentro de los recursos productivos.

Además, por la concentración actual del trabajo profesional en la esfera no productiva: administración pública, educación; o en el ejercicio liberal de las profesiones: medicina, derecho, y no en áreas de mayor impacto en el desarrollo como ciencias naturales o ingeniería.

Por último, porque las filiales de las empresas transnacionales, que son las de mayor orientación competitiva y capacidad económica para financiar proyectos de investigación y posgrado optan, cada vez más, por realizar estas acciones en sus propios centros, sobre la base de su propia estrategia global y no de los intereses nacionales.

Esto implica que, al menos a mediano plazo, no se prevea la consolidación de una demanda institucional de educación de posgrado en función del desarrollo.

Tampoco se ha desarrollado una demanda racional del consumidor individual, pues la devaluación del primer título universitario en condiciones de relativa saturación del mercado profesional, se ha expresado en el fenómeno del «credencialismo», donde el diploma se enajena de su verdadera esencia de preparación para el trabajo, para convertirse en un fin en sí mismo.

Es de señalar que el credencialismo ha tenido una particular relevancia en las propias universidades, por ser este uno de los mercados de trabajo mas importantes que encuentran los egresados de la educación superior, con resultados que recuerdan la función dual del profesor : «... pagado oficialmente para que enseñara una materia a futuros profesionales, pero escogido y nombrado por el mérito de sus investigaciones (sin que fuera necesario que versaran exactamente sobre el tema que debía enseñar)» (J. Ben- David, 1966).

A su vez, el interés de las universidades por captar recursos adicionales a través del pago de la matrícula de posgrado se ha sobredimensionado, debido a la contracción del financiamiento público

y la insuficiente capacidad de financiamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Esto se ha expresado en la priorización de la rentabilidad y la captación de mercados solventes por encima de la importancia socioeconómica, lo que ha dado lugar a:

- la limitación del acceso a programas de posgrado de los sectores profesionales de menores ingresos;
- la sustitución de la identificación de necesidades por los estudios de mercado;
- la disminución del rigor en los procesos de admisión;
- una tendencia al «oportunismo profesional» para la captación de nichos de mercado;
- el incremento de la relación alumno-profesor en los programas de posgrado con el fin de disminuir los costos;
- la insuficiente atención a las etapas desescolarizadas de los procesos de formación (elaboración de tesis o trabajos de curso), donde no está bien definida la forma de pago;
- la priorización de programas en función de su capacidad de generar ingresos y no de su importancia territorial o nacional.

Por otra parte, el cumplimiento de las expectativas sobre este modelo privatizado, no se han hecho tan evidentes. El efecto de la competencia sobre la calidad, sólo ha sido significativo para algunas

universidades, tal vez para las que ya contaban con los programas de mayor calidad.

A su vez, y con contadas excepciones, los programas de posgrado aún no representan una fuente significativa de ingresos y, en muchos casos, continúan siendo una carga financiera para las universidades.

El interés de los académicos por la impartición de programas de posgrado, fuertemente condicionado en algunos casos, por sistemas de incentivación, no ha contribuido a la integración de la comunidad académica, por la creación de una competencia que estimula la acción individual sobre el trabajo en equipo. Por otra parte, este interés en la educación de posgrado ha tenido efectos negativos en la prioridad requerida por la educación de pregrado, lo que ha sido reforzado por los procedimientos de acreditación, muy influyentes en posgrado y prácticamente inexistentes en la formación básica.

Aunque puede esperarse un determinado reajuste en el sistema de intereses vinculado con la educación de posgrado, parece evidente que esto no puede dejarse solamente a las «fuerzas ciegas del mercado» porque, como pensaba Adam Smith, el desarrollo no se produce de manera natural sino que hay que construirlo.

### **La extensión y el servicio**

Aunque muchos de los aspectos que tradicionalmente se han incluido en el contenido de la misión de extensión y servicio han sido tratados en conjunto con la actividad científica y el posgrado, es necesario considerar algunos elementos específicos.

Con respecto a la extensión y el servicio, se ha enfatizado en su costo y en el nivel de atención que requieren y se manifiestan criterios de que constituyen actividades extrauniversitarias que deben ser atendidas por el Estado o el sector privado.

Se señalan paradojas en la extensión universitaria «Las acciones y recursos de la extensión universitaria crecieron significativamente (se dio -y persiste- el caso de instituciones que le dedican más recursos que a la investigación), pero disminuyó su cobertura social. Tras un período de auge en la década de los años setenta, las labores radiofónicas y editoriales universitarias, se toparon con dificultades de apoyo oficial y decrecieron.

«La difusión cultural universitaria llegó hasta suplir carencias de organismos oficiales, pero la divulgación científica de amplio efecto social sigue estando ausente en la casi totalidad de las universidades» (J. Delvalle, 1992).



# UNIVERSIDAD Y CAMBIO

Pensar en la universidad latinoamericana en el final del siglo XX impone un análisis del significado del marco temporal.

En este sentido, tal vez una pregunta básica sería si la universidad como institución está sujeta a una dimensión temporal, que conlleva procesos de ajuste y cambio regularizados. La segunda cuestión sería determinar el valor y el carácter de esa dimensión temporal en su acción sobre la institución universitaria.

A nuestro entender, no son necesarios demasiados argumentos para demostrar la existencia de esta dimensión temporal. La universidad es una institución social que debe responder a un encargo externo y, como tal, debe ajustarse al contexto demandante.

Pero no es sólo eso, la universidad, por el carácter de sus misiones, debe ser también una promotora de cambio y, por esta razón, debe cambiarse a sí misma para poder influir sobre el ambiente.

De esta forma, como resultado y promotora de cambio, la universidad queda sujeta a una dimensión temporal que se manifiesta en su desarrollo histórico con hitos, más o menos marcados, tales como la incorporación de la investigación científica al quehacer universitario en el siglo XIX, o los procesos de Reforma que tienen lugar en los inicios del siglo XX.

¿Cuáles son los factores o agentes de cambio que actúan regularmente sobre la universidad?

En primer lugar, debe considerarse como agente de cambio a la variación de las demandas que la sociedad presenta a la educación superior, tanto conscientes (actuación reactiva), como inconscientes (actuación proactiva).

No es ocioso destacar que este factor de cambio ha intensificado su influencia por el reforzamiento del papel del conocimiento para la mayoría de los procesos socioeconómicos, que se expresa en nuevas necesidades de profesionales, resultados científicos, extensión y difusión del conocimiento y servicio. Además, estas demandas también se expresan en un plano sociocultural que debe tener una repercusión consecuente en la universidad.

Finalmente, el desarrollo de la tecnología y el soporte técnico de los procesos, tanto docentes e investigativos como administrativos, constituye no sólo una posibilidad de cambio sino, muchas veces, presiones para el cambio en los modos de actuar.

Ahora bien, para el caso de la universidad, la existencia de estos agentes de cambio no implica que, para cada circunstancia, se lleve a cabo la correspondiente reacción de ajuste. Esto está dado por el carácter de elemento débilmente acoplado que tradicionalmente ha tenido la universidad con respecto al sistema social, que le ha permitido asimilar selectivamente la acción de estos agentes de cambio (o no aceptarla en absoluto), y a su condición de monopolio paraestatal (y esto incluye a muchas universidades privadas tradicionales) en condiciones de predominio de la demanda sobre la oferta.

De ahí que no sea difícil encontrar una universidad desvinculada de las demandas sociales, el desarrollo del saber y el avance de las tecnologías de sus procesos internos.

## El cambio en las instituciones educativas

A pesar de la reconocida necesidad de cambio como opción de desarrollo institucional, este no siempre forma parte de la acción directiva.

En primer lugar porque, en general, cualquier sistema permanente -persona, grupo o institución- presenta dificultades para el cambio. Se ha señalado que la mayor parte de energía disponible se utiliza en llevar a cabo las operaciones de rutina y el mantenimiento de las relaciones existentes dentro del sistema. De esta forma, la fracción de energía que queda para asuntos de diagnóstico, planeamiento, innovación, cambio y desarrollo, es frecuentemente muy pequeña. Por otra parte, de acuerdo con la teoría de sistemas, los sistemas sociales son estables, después de ser afectados por perturbaciones menores, retornan a un estado de equilibrio que reproduce el estado anterior. Esto les permite satisfacer las demandas del ambiente sin mantenerse en un estado de perturbación constante.

También, con un enfoque más pragmático, se ha señalado que la estabilidad institucional asegura la producción de los máximos resultados en un momento dado, y que cualquier cambio reduce automáticamente los resultados, al menos hasta que nuevos hábitos y patrones se formen.

A su vez, en todo proceso de cambio actúan fuerzas de resistencia a las que es necesario enfrentarse.

Una de estas fuerzas de resistencia es la amenaza que representa el cambio para los individuos, por su posible implicación para los patrones de comportamiento establecidos y rutinizados<sup>16</sup>. Otra, es la

---

16 Buarque hace una interesante observación sobre esto al señalar que los conservadores son personas que definen el *statu quo* por estar satisfechos pero que, en la universidad, la comunidad manifiesta insatisfacción con el orden, pero reacciona contra cualquier propuesta de cambio (C. Buarque, 1991).

que se deriva de la posibilidad de afectar intereses creados o alterar el *statu quo* de una parte de los implicados.

Hace muchos años, Maquiavelo había escrito en *El Príncipe* que: «nada es más difícil de llevar a cabo, ni de éxito más dudoso, ni más peligroso de manejar, que iniciar un nuevo orden de cosas, porque los reformadores tienen como enemigos a todos aquellos que se benefician con el viejo orden y sólo tibios defensores en aquellos que pueden beneficiarse con el nuevo».

Finalmente, es preciso considerar que, con frecuencia, existen buenas razones para resistir el cambio. Todos los cambios no ofrecen una garantía suficiente, de modo que la resistencia puede ser justificada. La calidad, valor, relevancia o factibilidad de las propuestas pueden ser deficientes en la salida o en cualquier punto del proceso de implementación. Esto sucede a menudo, cuando los artífices del cambio están alienados del mundo de aquellos para los que planean y cuando una innovación trata de exportarse de un contexto a otro.

En el caso de las instituciones educativas, se observan algunas particularidades con relación al cambio.

A pesar de que en tiempos recientes se ha comenzado a ver el cambio positivamente, posiblemente mejor que la continuidad, «el simple estancamiento implica retroceder» (J.C. Tedesco, 1991), en muchos círculos aún se ve el cambio en la educación con suspicacia, como algo no probado e inusual, que puede llegar a ser peligroso.

Muchos consideran que los cambios en la educación alteran el sistema de relaciones entre los adultos y los jóvenes, y perturban el control que los primeros tienen sobre el carácter de las nuevas generaciones. No es una sorpresa, por tanto, que las ideas, hábitos y patrones educacionales cambien normalmente de forma muy lenta. La historia muestra, de hecho, que la educación es un dominio donde casi nunca se producen rupturas radicales entre lo nuevo y lo viejo.

A su vez, «dentro de la actividad educativa (y en las labores universitarias en general) no se conocen relaciones causales suficientes para relacionar variables de insumo, proceso y producto. Se procura la presencia de algunos elementos, se imparte la cátedra y se espera lo mejor» (R. Arrechavala, 1992).

Además, un aspecto general por considerar es que, en educación, la mayoría de los cambios comprenden una modificación del patrón de comportamiento, una forma diferente de comportarse con un grupo de estudiantes. El hecho de que en la educación sean predominantes las operaciones con personas como instrumento de cambio, más que a través del uso de la tecnología física (herramientas, máquinas, procesos de operación), hace necesario que los cambios de comportamientos y habilidades deban ser precedidos por un cambio de actitudes.

Sobre esto resulta particularmente interesante lo señalado de que somos una sociedad adaptativa en lo tecnológico, pero no en lo emocional. Mientras se alientan las invenciones, no se dan pasos para facilitar los cambios necesarios en actitud y comportamiento que deben acompañarlas.

Además de las dificultades que representa el cambio de actitudes, se han identificado como factores influyentes sobre el cambio en las instituciones educacionales, los siguientes:

### **Demandas de los sistemas relacionados**

Dado su carácter de sistema abierto, la mayoría de las instituciones están sujetas a demandas de usuarios, consumidores, sectores sociales y comunitarios, que definen un determinado comportamiento hacia el cambio.

En el caso de las instituciones educativas, se presentan las siguientes características.

La comunidad en general, usualmente no alienta o espera cambios en el sistema educacional, a menos que se detecte una crisis de su funcionamiento interno. Existe una creencia generalizada, muchas veces compartida por el personal docente, de que los jóvenes son muy sensibles y valiosos para ser sometidos a experimentación.

Por otra parte, la mayoría de los padres y representantes de la comunidad saben poco acerca de la enseñanza y el aprendizaje como para juzgar una innovación que no es estrictamente una cuestión de política. Esto puede ser también cierto para la mayoría de los funcionarios ministeriales que no son profesionales. En muchos casos, el proceso administrativo o político no coincide con el educacional.

A pesar de esto, el sistema de educación es una de las instituciones públicas más sujeta a las críticas. Esto provoca, por una parte, que el personal de las escuelas sea muy sensitivo al criticismo y, por otra, que la tarea básica del administrador principal, en vista de la vulnerabilidad del sistema y de las variables demandas del ambiente, sea de pasividad.

### **Características de los procesos de innovación**

La investigación en educación está aún subdesarrollada y no existe forma de implantar directamente los resultados desde el laboratorio hasta la escuela y el aula. Una buena parte de esta investigación está poco relacionada con las condiciones prácticas, y las condiciones experimentales tienen poco en común con la forma en que la vida en el aula transcurre en circunstancias normales. Cuando los maestros, los administradores y los investigadores no tienen su trabajo vinculado por alguna vía institucional, la investigación y la práctica tienden a operar en dos sistemas sociales diferentes, con pocos valores compartidos, pocas percepciones comunes, diferentes códigos de comunicación e intereses aislados.

Por otra parte, la educación, como ciencia social, se diferencia por su confiabilidad, criterios de validez, generalidad, consistencia interna y congruencia con otras teorías científicas. En particular, sucede que la mayoría de las teorías de aprendizaje no están totalmente desarrolladas. Las nuevas prácticas con poca frecuencia pueden justificarse sobre una base científica.

De esta forma, la toma de decisiones para el cambio, más que descansar sobre la incertidumbre, donde las alternativas están dadas aunque sus consecuencias no, descansa sobre la ambigüedad, donde casi nada está dado ni se determina fácilmente. Esto provoca que las decisiones de cambio se apoyen más en criterios políticos que en criterios académicos.

Es interesante señalar, además, lo planteado en un taller del Instituto Internacional para el Planeamiento Educativo (IPE) de la UNESCO, de que los planificadores y administradores educativos de alto nivel no están equipados con las competencias necesarias para integrar la investigación como fuente clave de información en el proceso de toma de decisiones (R. Govinda, 1994). La desarticulación entre investigación educativa y toma de decisiones también había sido señalado en un trabajo realizado en universidades mexicanas.

A esto se suma el hecho de que para ser una institución cuya tarea central es la difusión del conocimiento, existe poca inversión en la adquisición de éste o en su difusión dentro de la propia institución. Además existe poca preocupación y un uso limitado de áreas relevantes de conocimiento (psicología educativa, etc.), lo cual parece estar asociado con la situación de que muchas decisiones de política no son adoptadas por los propios profesionales.

Esto último se expresa también en el significativamente poco dinero que se gasta por el sistema educativo en el desarrollo del personal. La

educación continua es considerada un asunto individual, a pesar de que la experiencia ha mostrado que las mayores innovaciones en los sistemas educacionales suelen provenir de los esfuerzos de desarrollo de personal.

### **Dificultad para el diagnóstico de debilidades**

Como la escuela es defensiva con respecto al criticismo externo y los maestros reclaman autonomía completa para manejar sus clases, el diagnóstico de debilidades -normalmente la precondition del cambio- se retrasa o elimina. Ni la escuela en su conjunto, ni su personal independiente son recompensados por admitir que hacen falta cambios.

Por otra parte, cerca de un 90 % de la actividad básica en la escuela tiene lugar sin supervisión. Como resultado, es difícil obtener información correcta sobre cuándo las actividades de enseñanza y aprendizaje están requeridas de un cambio. A los estudiantes normalmente no se les concede mucho espacio para comentar el desempeño del profesor y solicitar transformaciones.

Por esta razón, el criterio para juzgar la efectividad del maestro usualmente depende de la escala de valores de un administrador particular.

Otro problema en la identificación de debilidades es el carácter confuso de los objetivos.

Hay dos aspectos en este problema: los objetivos contradictorios dentro del sistema educacional y el hecho de que diferentes miembros (maestros, administradores, padres) priorizan un conjunto más que otro, y por tanto apoyan unos cambios y combaten otros. Además, por lo general, los objetivos educacionales son usualmente vagos, de naturaleza múltiple y conflictivos, en el sentido de que diferentes públicos pueden querer cosas incompatibles.

Finalmente, es necesario considerar que es difícil identificar el producto de las organizaciones educacionales; muchos de sus resultados se prolongan en un plazo largo de tiempo. Esta dificultad puede ser utilizada como una defensa organizacional contra las críticas externas, en particular las críticas sobre la efectividad de las prácticas educativas. Puesto que los objetivos son vagos, múltiples, conflictivos y cargados emocionalmente (los jóvenes son una propiedad muy valiosa), ¿por qué deberán los maestros cambiar sus prácticas si no se puede probar que un método da mejores resultados que otro? La experiencia muestra que, dentro de los límites en que una medida exacta es posible, esto constituye un estímulo para el cambio.

### **Recompensa para la innovación**

Los maestros, y en menor extensión los administradores, no son recompensados por iniciar o desarrollar innovaciones. Por el contrario, son recompensados por un comportamiento estable. Los que adoptan el cambio reciben el mismo pago que los que lo rechazan y corren el riesgo de una posible falla. Las promociones se hacen generalmente sobre la base de la antigüedad, la influencia personal y los grados académicos.

Estas insuficiencias en la recompensa, unidas a la presión de las operaciones normales, que hacen que los administradores estén generalmente sobrecargados y que los maestros, responsables de un número fijo de estudiantes en periodos dados, tengan poco tiempo para el trabajo creativo, disminuyen la capacidad de innovación y cambio de sistema.

### **Carácter de las interconexiones del sistema**

Las diferentes partes de los sistemas educacionales no están tan interconectados como los de las firmas industriales u otros sistemas que producen un objeto físico para el mercado.

La falla o el éxito de un maestro tiene poco impacto sobre el maestro del aula adyacente. Parece haber poca comunicación interpersonal entre maestros que conduzca a la innovación. «Las experiencias individuales no son acumulables para el resto del sistema de enseñanza» (E. Shaposnik, 1991).

En el caso de la universidad, la fragmentación disciplinar afecta significativamente la difusión de nuevas experiencias e innovaciones. En contraposición a esto, los sistemas educacionales tienen una tendencia fuerte hacia la uniformidad.

Debido a la diversidad de experiencias, aptitudes y motivación, tanto de estudiantes como de maestros, en las escuelas se busca la implantación de métodos y procedimientos aplicables a la mayoría. Las innovaciones que brindan ventajas a alumnos aventajados o retrasados, a maestros centrados en el estudiante o en la materia, a administradores burocráticos o carismáticos, son resistidos por una parte o la otra.

Todos los factores considerados anteriormente pueden actuar como fuerzas de cambio o resistencia, dependiendo de las situaciones particulares, pero las condiciones que parecen actuar como requisitos de los procesos de cambios son:

1. Factor de energía. Cantidad mínima necesaria de nueva energía o presión para que el cambio tenga lugar, en relación con el tamaño total del sistema.

2. Factor de acumulación. Porcentaje mínimo de tiempo, personal y dinero que se dedican a actividades promocionales (investigación, desarrollo, experimentación), que trascienden la operación diaria, para que el proceso acumulativo de innovación se ponga en movimiento.

## **Factores a considerar en una estrategia de cambio**

Las consideraciones anteriores sobre los procesos de cambio en las universidades indican la necesidad de analizar y valorar los factores que pueden facilitar el éxito de un proceso de cambio.

Del análisis de las experiencias sobre procesos de cambio en universidades resaltan los siguientes factores a considerar en cualquier estrategia de cambio.

### *- Coyuntura de cambio y promotores de cambio*

Las coyunturas de cambio pueden ser muy variadas y pueden influir decisivamente sobre la aceptación de cambios.

En la coyuntura de cambio debe considerarse el «clima de adopción» de la propuesta, en el sentido de su relación con demandas ya identificadas y concientizadas y de ahí el valor de los diagnósticos institucionales, así como su similitud con cambios aceptados anteriormente con resultados positivos.

Un caso especial es el cambio ocasionado por una crisis. La crisis tiende a debilitar las estructuras y los sistemas de valores y, por lo tanto, aceleran la velocidad de adopción o al menos debilitan las fuerzas de resistencia.

Aunque se considere que las crisis facilitan el proceso de crecimiento y desarrollo, no es menos cierto que algunos cambios provocados por crisis suelen ser sólo temporales, a menos que la organización sea afectada durante un plazo lo suficientemente largo como para que los nuevos patrones se arraiguen.

## *- Promotores de cambio*

También es importante especificar la naturaleza de la relación entre el promotor del cambio y su posible adaptador. La relación de poder es claramente un factor clave (mientras más poderoso el promotor, más fácil el proceso de adopción), así como el prestigio del promotor.

En este sentido se destacan tres cosas importantes para el diseño de cualquier estrategia de cambio.

La primera es el compromiso explícito de las principales instancias de poder de la institución (unipersonales, colegiadas) con el cambio que se pretende emprender.

La segunda es la confianza en el liderazgo, no sólo en sus buenas intenciones e integridad, sino, sobre todo, en la voluntad política para enfrentar las resistencias que naturalmente surgirán ante la intención al cambio.

Por último es imprescindible una percepción clara del respaldo, por otras instancias oficiales relacionadas con la idea de cambios, lo que puede hacerse muy evidente cuando el cambio proyectado coincide con las políticas estatales o gubernamentales sobre la educación superior.

## *- Participación*

La participación de los distintos actores en el proceso de cambio ha sido reiteradamente señalada como una de las bases del éxito de las transformaciones.

A veces, esto se ve tan sólo en el sentido de fortalecer el compromiso psicológico de los participantes con los cambios propuestos, pero resulta esencial en al menos dos aspectos más. Uno de ellos es la capacidad real de aporte de los participantes, que en el

caso de las universidades puede ser muy importante, a partir de las cualidades predominantemente presentes en sus integrantes (capacidad de discriminación, habilidad para tratar con abstracciones, racionalidad); y el otro, no menos importante, es la posibilidad de identificar puntos comunes que formen la base de un consenso amplio para el cambio. En este sentido, debe considerarse que un factor clave de los procesos de cambio es su consistencia con valores y experiencias pasadas del que lo va a adoptar, sean personas, grupos o instituciones.

En cualquier caso, no puede dejar de considerarse la inclusión del factor tiempo en los procesos de cambio. La técnica de dividir una innovación en fases puede constituir un medio para que la universidad disponga del tiempo que necesita para romper con los patrones establecidos y puede también facilitar el ajuste a los cambios imprevistos del contexto global, facilitando la orquestación de cambios concurrentes en los ámbitos educacional, económico y político.

El alto valor de las fuerzas de resistencia y la debilidad de las fuerzas de cambio en las universidades se ven reforzadas por el contexto socioeconómico, caracterizado por la incertidumbre y la crisis y por grupos dominantes esencialmente conservadores. Como en la universidad española del siglo XIX, puede decirse que «Los motivos de que todos estos intentos de cambios fracasaran son varios, pero se pueden resumir en uno: la ausencia de una burguesía con el suficiente espíritu renovador para adaptarse a lo que estaba ocurriendo en el resto de Europa» (Consejo de Universidades, 1988).

### **El contexto socioeconómico para el cambio**

Para intentar la caracterización de la situación socioeconómica de América Latina y sus tendencias fundamentales es necesario señalar que ésta es una región heterogénea con relación a niveles de desarrollo económico y bienestar social. No obstante, es posible condensar algunas de las características y tendencias generales que son comunes para la gran mayoría de los países del área.

A diferencia de décadas anteriores, la economía de América Latina presenta un moderado repunte en sus indicadores macroeconómicos. Así, en los últimos tres años se aprecia una tendencia al crecimiento, aunque modesto y desacelerado en el último año, del PIB en la mayoría de los países de la región y también se ha incrementado el PIB *per capita* en muchos países. Esta situación parece estar dada por la mayor afluencia de capitales provenientes de las naciones industrializadas y a determinado efecto de las políticas de ajuste neoliberales, así como a reformas en el carácter de la economía predominante en la región.

Sin embargo, más recientemente se aprecia una desaceleración de los ritmos de crecimiento de la mayoría de las economías del área, producto de la disminución del efecto de las políticas de ajuste y la misma apertura de las economías del subcontinente hacia el mercado internacional, lo que las hace aún más vulnerables a los avatares del mercado mundial.

Sobre esta base, la desindustrialización se ha convertido en objetivo económico, y buena parte de la costosa capacidad instalada de la industria latinoamericana ha sido desmantelada en nombre de una competencia que no siempre se desarrolla más allá de ciertos límites y que no pareciera tomar en cuenta otros aspectos del proceso de crecimiento económico. La eliminación de subsidios a la producción agrícola en nombre de un liberalismo económico que los grandes y desarrollados recomiendan a los países en desarrollo mientras ellos protegen su agricultura y sus mercados, arruina la producción del campo, ya entorpecida por las elevadas tasas de interés, y reduce el consumo agrícola interno, beneficiando sólo a la agroindustria y a los grupos exportadores a los que se intenta estimular.

Pero ni siquiera el estímulo a las exportaciones propuesto como salida a la crisis parece tener muchas perspectivas reales. El crecimiento sostenido de las exportaciones no tiene muchas posibilidades. No sólo por el proteccionismo y las restricciones no arancelarias de los países

industrializados, sino también porque hasta ahora la recuperación de la economía mundial es más bien lenta y porque todo indica que una recuperación más acelerada, si es que se produce en los años venideros, parecería más probable que se base en un mayor peso de los intercambios Norte-Norte, en mayor competitividad y en mayor incidencia de las nuevas tecnologías, reductoras de la importancia de los productos primarios y del papel de la mano de obra barata como componente de los costos.

De esa forma la región ha estado sufriendo la disminución de los precios a las exportaciones tradicionales, cuya estructura no ha variado a pesar del crecimiento económico antes mencionado, producto de las férreas políticas proteccionistas en boga.

La economía latinoamericana al abrirse hacia el exterior ha encontrado incertidumbre y recesión en el mercado internacional, una situación en la que decrece la demanda de los países industrializados por los productos básicos que tradicionalmente se exportan en el subcontinente. América Latina se encuentra con un mundo en el cual la preocupación por ser un explotado pasa a ser sustituida por la de estar «marginado» o «excluido» de los procesos que tienen lugar tanto en los «países centrales», como en sus áreas de influencia o acción directa.

En la actualidad, las motivaciones predominantes de proyección de los países del primer mundo hacia nuestras sociedades se circunscriben a los problemas ecológicos (no preocupa el Brasil sino el Amazonas) y migratorios (dejar a los mexicanos en México), etc.

Por otro lado, cada vez resulta más vigente la importancia decisiva y estratégica del conocimiento como la prerrogativa fundamental del desarrollo social, y pierden vigencia y actualidad lo que otrora fueran las ventajas más clásicas: materias primas, mano de obra barata, etc.

El desarrollo de las nuevas tecnologías tiene implicaciones ya no sólo en el sentido de especificar o reducir el mercado de trabajo, sino

que tiene una fuerte connotación en *cambios más integrales del mismo*. A partir de consecuencias de la producción se hacen más complejos los procesos de distribución, comercialización, determinación de demanda, etc.

Sin embargo, más allá de los problemas de la dependencia y el control tecnológicos, más allá del rápido avance de los países desarrollados en el terreno de la ciencia y la tecnología, que contribuye a acentuar la brecha que los separa del mundo llamado en desarrollo, y más allá de los elevados costos de la mayor parte de las inversiones científicas y tecnológicas de punta, que dificultan el acceso a las mismas por parte de países pobres en recursos y abrumados por círculos viciosos de pobreza y endeudamiento, está el hecho, aceptado por todos, de que las sociedades latinoamericanas no están suficientemente orientadas hacia la ciencia y la tecnología, de que los sistemas educativos no están adaptados a la necesidad del avance tecnológico y científico y de que los mismos gobiernos y sectores productivos nacionales no se deciden a comprometerse a fondo en los serios esfuerzos que implica asumir el desarrollo científico y tecnológico como una auténtica prioridad y como una inversión básica que, no obstante lo costosa, parecería ser una de las insoslayables condiciones del logro de un mejor futuro.

El problema central, el más agudo, continúa siendo el de la carga de la deuda externa, obstáculo fundamental a todo intento serio de recuperación y crecimiento económico por parte de los países latinoamericanos. México, por ejemplo, por cada peso que invirtió en educación en 1989, pagó 60 a los bancos extranjeros. Actualmente la deuda de América Latina asciende a 320 mil millones de dólares, teniendo que dedicar aproximadamente el 20% de sus exportaciones al pago de los intereses, aunque esta proporción pudiera aumentar negativamente de mantenerse la tendencia al decrecimiento del precio de los productos básicos en el mercado internacional.

En el orden interno, las políticas neoliberales han logrado, en algunos países con mucho esfuerzo, el establecimiento de políticas antinflacionarias y, como consecuencia, determinada estabilidad en los niveles de precios al consumidor; aunque en los últimos meses comienza a notarse una tendencia alcista en economías de las más importantes de la región. Además, los mencionados crecimientos en materia de indicadores macroeconómicos no han estado aparejados a una reducción del desempleo urbano, ni han redundando en una mejor distribución de la riqueza nacional en la mayoría de las naciones del área.

No hay por qué eludir la verdad: las perspectivas económicas parecen poco prometedoras para el conjunto de la región; y más allá de inevitables diferencias de un país a otro, si se acepta que la crisis no es simplemente coyuntural -y por tanto superable con simples ajustes neoliberales de corte monetarista- hay que pensar que las dificultades prometen ser mayores y el desafío más grande (V. Acosta, 1990).

Esta situación, caracterizada por una ola de privatizaciones y reducciones del presupuesto estatal de muchos países del subcontinente, hace que los niveles reales de vida para las grandes masas no hayan experimentado un incremento significativo y sí el alcanzado por las desigualdades. Por tanto, en algunos puntos de la región, la situación social tiende a ser explosiva por el agravamiento de los problemas sociales que se han ido acumulando desde décadas anteriores y que ponen en situación muy delicada a la estabilidad política de las democracias de la región.

A las deficiencias de la democracia representativa se suma la presión política generada por el agravamiento de la crisis socioeconómica en el subcontinente. El cese de las dictaduras no trajo aparejado el desarrollo económico, ni el bienestar, ni la justicia social. Lejos de avanzar hacia el fortalecimiento de la democracia, el

neoliberalismo aprovecha el aumento del desempleo para forzar a los sectores populares a aceptar los llamados pactos sociales y otras fórmulas similares, que restringen las conquistas reivindicativas y los espacios democráticos alcanzados durante años de lucha.

«Dentro de este contexto se revela la fragilidad del sistema político de la región. El neoliberalismo excluye a grandes sectores poblacionales de participar en la vida nacional, fenómeno que aumenta la desconfianza en el sistema y estimula el uso de otras formas de expresión y de presión social» (R. Regalado, 1994). Así, la inseguridad urbana es creciente y el descontento social en forma de confusa protesta contra la injusticia, se canaliza más entre importantes sectores marginales hacia acciones directas de cruda violencia personal que hacia luchas políticas o reivindicativas.

Al mismo tiempo, la reestructuración económica neoliberal provoca cambios en la correlación de fuerzas dentro de los sectores dominantes en los países de la región, incluida la reducción de la influencia y también la exclusión de los círculos de poder de grupos que, hasta hace muy poco, formaron parte de ellos (R. Regalado, 1994).

A todos estos problemas emanados del modelo democrático burgués y a los efectos de la crisis socioeconómica se suma el carácter dependiente de las naciones latinoamericanas y «... surge una nueva forma de poder permanente asentado en bancos centrales, en ministerios de hacienda y de comercio y en instituciones gubernamentales, cuyas políticas preconizadas por convenios y acuerdos de mediano y largo plazo que el gobierno no está en condiciones de cambiar sin el visto bueno de organismos financieros internacionales» (R. Regalado, 1994).

Por otra parte, la pretensión de modernidad: «... favorece al exceso de individualismo y de nacionalismo, es decir, al deterioro creciente

de un ethos cultural que sea capaz de asegurar la unidad y el destino de la vida colectiva [...] La destrucción de la sociabilidad [...]; la indiferencia frente a la vida pública convertida en un espacio puramente formal, de administración y gestión, la ausencia de participación social y el refugio creciente en la vida privada» (J. Labastida, 1990).

Las proyecciones son impactantes. «A los ojos de miles de millones de hombres en Africa, en América Latina, en la India y en China, nada habrá cambiado en su miseria. Los precios de las materias primas seguirán hundiéndose. Los mercados de los espacios dominantes continuarán cerrados a sus productos. En medio de una gran desesperación y rabia, asistirán al espectáculo de la riqueza de los otros ... El muro de Berlín será sustituido por un muro entre el Norte y el Sur» (J. Attali, 1992).



# LOS RECURSOS UNIVERSITARIOS

## PARA EL CAMBIO

Los procesos de cambio son grandes consumidores de recursos pues, generalmente, los medios disponibles necesitan ser transformados o adaptados para trabajar en las nuevas condiciones.

Pero no sólo se consumen recursos materiales sino que, dado que los procesos de cambio en las instituciones educativas conllevan cambios de actitudes, se necesita realizar una inversión considerable en recursos psicológicos y organizativos.

La disponibilidad de recursos para el cambio en las universidades latinoamericanas es lo que se intenta caracterizar a continuación.

### **Recursos financieros**

El financiamiento de las Instituciones de Educación Superior ha sido uno de los temas más tratados por docentes, investigadores, directivos y políticos en los últimos años.

La importancia y actualidad de esta temática se deriva de su carácter condicionante de las metas y objetivos de las instituciones, pero, sobre todo, del agravamiento paulatino de la situación financiera de la universidad, a partir de la segunda mitad de la década del setenta.

El financiamiento tradicional en las universidades tuvo como base la noción de que las universidades son instituciones que desempeñan una función pública, y que por esto deben ser financiadas y supervisadas por el Gobierno.

Por lo general, las asignaciones se hacían como «subsidios» o «donación en bloque», sin exigencias para el beneficiario más allá del cumplimiento regular de sus funciones. No suponían un «contrato» ni la prestación del servicio bajo ciertas condiciones y/o en determinados volúmenes o con sujeción a ciertos estándares de calidad, eficiencia o equidad. De ahí que este tipo de transferencias o de subsidios institucionales hayan sido llamados «benevolentes», pues eran otorgados sin ataduras, con el único propósito de que el establecimiento beneficiado desarrollara sus actividades con independencia, en el mejor nivel que pudiera.

Esta laxitud dio lugar a lo señalado por Brunner: «Con el tiempo, las asignaciones automáticas se ajustaron al nivel de ineficiencia de las instituciones» (Brunner, 1991).

Sin embargo, y a pesar de sus limitaciones para incentivar el desarrollo, la asignación financiera tradicional a las universidades garantizaba, en alguna medida, el mantenimiento de un cierto nivel de trabajo.

Esta situación comienza a modificarse con intensidad en la década del ochenta, con un fenómeno que algunos denominan el fin del estado-benefactor y que, aunque tuvo una connotación a escala social, tuvo repercusiones específicas sobre la educación superior.

La caída del respaldo financiero a la educación no se dio tanto en términos netos como en términos reales, debido al proceso inflacionario en que este fenómeno tiene lugar.

Con pocas excepciones, la proporción de los fondos educacionales dedicados a la educación superior, crece (entre 1980 y 1988, en Costa Rica, del 26,1% al 39,9%; en Argentina, del 22,7% al 43,5%; en México, del 26,5% al 31,7%).

Sin embargo, en términos reales y, sobre todo, en uno de sus indicadores más significativos, el gasto por estudiante, el decrecimiento sí es notable.

Así, en Argentina, el gasto público universitario disminuyó entre 1980 y 1990, en términos reales, en un 21.4%, en tanto que el gasto por alumno, con base 100 en 1960, cae a 75 en 1980 y a 26 en 1990 (Piffano, 1992).

En Colombia, con índice 100 en 1980, el gasto promedio por alumno en 28 universidades públicas cayó a 75 en 1989 (Lucio y Serrano, 1992). En Venezuela, entre los años 1980 y 1988, el gasto real era 10% más bajo que en 1980, en tanto que el gasto por alumno en el sistema universitario público representaba un 67% de su valor en 1980 (Reimers, 1990).

En Perú, entre 1970 y 1990, la caída del gasto promedio anual por cada estudiante de universidad pública fue de casi un 72% (McLauchlan y Melgar, 1993). En México, entre 1980 y 1990, el gasto por alumno en educación superior en pesos constantes disminuyó en un 36% (R. Padilla, 1992).

Y todos estos problemas se dan en condiciones en que la educación superior resulta cada vez más costosa para mantener su actualidad. Además, deben considerarse las condiciones de inseguridad en que operaron (y todavía operan), muchas universidades latinoamericanas, sin saber de cuánto podrán disponer en el próximo periodo presupuestario e, incluso, aun con un conocimiento estimado, sin saber el efecto que la inflación puede tener sobre estas asignaciones.

Tampoco la universidad privada, incluso en países desarrollados, ha salido indemne de esta situación. Una institución tan prestigiosa y tradicionalmente solvente como la Universidad de Chicago tuvo un

déficit de operación en el curso 92-93 de US \$10 millones y más de US \$14 millones en el curso 93-94.

En este contexto dramático, no sólo se ha limitado sensiblemente la capacidad de operación de la universidad para satisfacer más plenamente las demandas de la sociedad, sino que ha tenido que dar respuestas parciales que la han alejado aún más de sus propósitos básicos.

Es evidente que, por la herencia cultural, las primeras respuestas de las universidades a la crisis económica fueron de carácter político, lo que incluía desde las negociaciones o la búsqueda de influencias, hasta distintos tipos de movilizaciones que intentaban ganar un apoyo de la opinión pública, incluyendo el recurso de la huelga que, a partir de la profesionalización y sindicalización del cuerpo docente, dejó de ser una prerrogativa de los estudiantes.

Sin embargo, el déficit fiscal era tan agudo que muchas de estas movilizaciones se convertían en batallas pírricas. O no se lograban aumentos presupuestarios significativos, o sólo se obtenían promesas que no era posible cumplir, o se obtenían aumentos que la hiperinflación se tragaba en un breve plazo.

De todas formas, algunos intentos se hicieron por los gobiernos para paliar esta situación, como la implantación de impuestos específicos para el financiamiento de las universidades o el estímulo a las donaciones privadas por deducción de impuestos, pero estos no tuvieron el efecto esperado.

En paralelo con esto, se desarrollaron campañas para la obtención de financiamientos no gubernamentales, sobre todo por la vía de agencias internacionales de desarrollo. Aunque esta fuente pocas veces ha superado los dos dígitos en la estructura del presupuesto universitario, resulta un fenómeno interesante, pues explica el moderno

equipamiento de algunas áreas de las universidades, contrastante con una situación general de atraso<sup>17</sup>.

Sin embargo, al perder significado la idea de la educación superior como sustento de desarrollo, estos financiamientos pasaron a otras esferas y, aunque siempre algo se logra a través de este medio, no ha representado, ni parece que representará en el futuro, una fuente de financiamiento estable y significativo.

Para ese entonces, le había llegado a las universidades la hora de apretarse el cinturón. Este proceso de limitación de insumos ha tenido dos fases. En la primera, los esfuerzos se dirigieron a disminuir insumos que no afectaban sensiblemente el funcionamiento y la estructura de la universidad. En la segunda, se trata de la disminución o eliminación de «insumos no rentables», que sí han alterado el *statu quo* de la actividad académica.

Así, si bien se comienza con medidas sencillas como la suspensión de clases un día a la semana o la reducción de horarios de clase, pronto se pasa a medidas más complejas. Para lograr un uso más intensivo de los recursos humanos y materiales, se extiende el horario de trabajo de las instituciones y el año académico (por ejemplo, por el paso de semestres a trimestres). También, se elaboran horarios centralizados que faciliten la utilización más racional del espacio y la estandarización de las aulas. Esta estandarización ha abarcado a los contenidos de los cursos que se imparten, para lo cual se han establecido cursos comunes que permiten una mayor utilización de los profesores. Finalmente, se han generalizado métodos de enseñanza que posibiliten una mayor relación alumno-profesor (conferencia-seminario), para intensificar tanto la utilización del espacio físico como la de los profesores.

---

17

A veces, su mantenimiento es tan costoso que Hallak los llama "presentes griegos" (J.Hallak,1990).

Con respecto a la disminución de insumos no rentables, tal vez la medida más impactante ha sido el cierre de Programas, Departamentos y Escuelas, a partir de su capacidad de atraer alumnos, generar ingresos (sobre todo para universidades privadas), o por los gastos que originan.

Otra respuesta generalizada ha sido la fusión, no sólo dentro, sino entre instituciones, con el fin de lograr algunas ventajas de la economía de escala. Este proceso ha sido presionado por el Estado en algunos países. Así, en Holanda y Australia, no se asignan fondos a las IES con menos de 2000 estudiantes. Es precisamente en este último país donde se ha producido uno de los procesos de fusión más acentuado: los 41 Colegios de Educación Avanzada y las 20 universidades existentes en 1989 se redujeron por fusión a 30 universidades (G. Desh, 1990).

Es importante notar que la defensa de los sistemas binarios de educación superior, considerados más adaptables a los requerimientos del mercado, es sustituida por la defensa de las fusiones, considerando que ejercen un efecto positivo sobre las nuevas instituciones, pues a mayor diferencia interna, mayor potencial de innovación y diversificación (V. Lynn, 1989).

Sin embargo, la reducción del insumo apenas ha resuelto el problema de los costos de operación y contribuye poco a los gastos para el desarrollo. Por esta razón, las universidades comenzaron a pasar a la comercialización de sus servicios académicos.

De esta concepción, tal vez lo que ha provocado un mayor debate ha sido el cobro o incremento de los aranceles universitarios en un contexto caracterizado por la gratuidad.

Y aunque la gratuidad ha tomado el carácter de principio político y su eliminación puede tener un alto costo social, es preciso reconocer la existencia de ciertas lógicas en las propuestas para una mayor participación del pago de matrículas en la estructura del financiamiento universitario. Entre ellas se señalan:

- La gratuidad no ha hecho más equitativa a la educación superior, que se mantuvo como privilegio de las capas medias o altas.

- Un mayor arancel, combinado con un plan de ayuda financiera para aquellos que la necesitan, es más equitativo que la gratuidad o el bajo arancel, que beneficia por igual a pobres y ricos.

- El ingreso adicional para la universidad por el cobro de aranceles permite mejorar la calidad de los servicios académicos que, de otra forma, costarían poco o nada, pero también tendrían poco valor para sus adquirentes.

- La educación superior es una inversión que se retribuye al individuo y que, por tanto, debe pagar por ella<sup>18</sup>.

- El alza de los aranceles debe reflejarse en una mayor dedicación al estudio por parte de los alumnos.

- El paso del financiamiento de la institución al individuo creará una situación de competencia entre las universidades que repercutirá favorablemente sobre la calidad.

Por su parte, los opositores al cobro de aranceles también manejan argumentos que deben ser considerados en busca de la mejor opción global. Así, se señala que:

---

18 Algunos datos parecen confirmar esta aseveración, al menos en países desarrollados. Así, en 1985, los varones graduados universitarios de EE.UU., en el grupo de edad de 25 a 34 años, ganaron un 27% más que sus similares graduados de la enseñanza media. En esta misma relación, las mujeres ganaron un 28% más (Bloustein, 1990).

- El alza de los aranceles pasará el ingreso a la educación superior de los hijos de las capas pobres de difícil a casi imposible, y afectará también a la clase media, que sufre un proceso de empobrecimiento agudo.

- La educación superior es ante todo una inversión social y debe ser costeadada a través de los ingresos gubernamentales.

- Las universidades no pueden ser correctoras de las deficiencias del sistema tributario.

- Los sistemas de préstamo estudiantil tienen problemas. En primer lugar, muchos jóvenes no se sienten atraídos por comenzar vida laboral en situación de deuda y no se interesan por el sistema. Además, algunas estimaciones sobre estos préstamos aconsejan cierta cautela. Se señala que: «el capital necesario para ofrecer crédito a la milésima parte de la población de un país puede ser equivalente al dos por ciento del correspondiente producto interno bruto; y la recuperación de los créditos puede ser menor al cincuenta por ciento de los créditos otorgados. Así pues, un mecanismo de este tipo puede resultar al menos tan costoso como el de subsidiar la educación» (C. Muñoz, 1992).

La venta de servicios académicos también ha abarcado a la investigación científica y al posgrado, sobre todo, a partir de la disminución del apoyo gubernamental a la investigación -en Gran Bretaña, el Gobierno era la fuente del 60% del financiamiento a la investigación en 1985 y bajó al 50% en 1989 (THES, 9/90); en Noruega, entre 1977 y 1990, se produce una disminución igual, lo que provoca que la proporción entre investigación básica y aplicada, pase de 59:41 en 1981, a 46:54 en 1989 (M. Taylor, 1989).

Expresiones organizativas del interés por estos vínculos son la creación de Oficinas de Relaciones Industriales y Centros de Innovación y/o Desarrollo Tecnológico en universidades de distintos países.

Aunque la contratación con la industria de investigaciones y trabajos de desarrollo tecnológico puede ser una fuente de recursos para la universidad, esta relación no es fácil.

A la preocupación por la libertad en la generación de conocimientos se une la de su libre difusión, restringida por contratos de secreto industrial (THES, 12/90; H. Wasser, 1990), los conflictos sobre la propiedad intelectual, la reducción de la capacidad crítica de la universidad y otros.

Además, la universidad deberá resolver algunos problemas en el desarrollo de este vínculo. Entre ellos: su adaptación a los ciclos de vida de los problemas investigativos y las necesidades variables de personal; la utilización de criterios no sólo de excelencia sino de utilidad, para la valoración de los proyectos de investigación y sus resultados; la creación y desarrollo de experiencias industriales en su claustro, y la combinación adecuada de investigación y entrenamiento.

Por otra parte, el financiamiento por contratos de investigación no abarca a toda la actividad científica universitaria, como es lógico, por la selectividad de sus exigencias, el mecanismo de mercado tiende a fortalecer ciertas áreas del conocimiento en detrimento de otras. Por ejemplo, en el Reino Unido, más del 40% R de la investigación financiada por los negocios es en el campo de la medicina y un 40% adicional para los campos de la ingeniería y la ciencia (THES, 6/91). En muchas ocasiones, los servicios solicitados tienen poca o ninguna relevancia para las prioridades globales de la institución con respecto a la docencia y la investigación.

Finalmente, en el caso de la investigación, tanto el financiamiento público como el privado orientado a proyectos han generado una presión por resultados medibles que ha afectado la calidad de la investigación: «... se siente ya muy difundida la tendencia a no hacer exactamente lo que habría que hacer, a hacer muestreos que no son lo suficientemente grandes, a no preocuparse por algunas de las variables que causan los resultados que se obtienen» (E. Hackett, 1993).

Existe además una tendencia generalizada de búsqueda de nuevos clientes para los productos universitarios, por medio del desarrollo de cursos «a la medida», diversificación de la enseñanza y educación a distancia. Algunas universidades han internacionalizado sus opciones en busca de clientes en otros países.

Sin embargo, como señala Tedesco, el carácter «emprendedor» de las universidades tiene limitaciones propias en el Tercer Mundo(sic): «El gasto público se ha reducido de forma dramática, en un contexto donde los efectos recesivos de las políticas de reajuste impiden que otros sectores tengan capacidad para asumir la responsabilidad asistencial que garantizaba el Estado» (J.C. Tedesco, 1991).

Esto se ha hecho muy evidente en el intento de sustitución del financiamiento estatal a la investigación por el financiamiento privado, que presenta contrastes notables entre países desarrollados y en desarrollo, y que, por cierto, no se dirige tanto a las universidades como a las instituciones de ID no universitarias.

Finalmente, muchas universidades han comenzado a comercializar servicios no académicos, tales como productos agrícolas, industriales, servicios hoteleros y otros.

Tal vez, una de las experiencias de más interés en esta concepción de universidad-empresa sea la de las fundaciones universitarias, con

## GASTO NACIONAL EN INVESTIGACION Y DESARROLLO EXPERIMENTAL

PAIS	GNIDE (millones de dls)*	FINANCIADO POR		GNIDE PIB
		GOBIERNO	IND	
ALEMANIA	19,370.7	34.7	63.6	2.8
ARGENTINA	1,087.3	85.0	8.0	0.4
BRASIL	1,448.0	66.9	19.8	0.7
CANADA	4,877.0	45.2	41.7	1.4
CHILE	139.6	70.4	18.2	0.4
EE.UU.	100,823.0	49.0	49.1	2.6
ESPAÑA	1,762.4	46.0	51.4	0.5
MEXICO	692.6	84.0	7.2	0.4

\* dólar constante de 1982.

Fuente: CONACYT. Indicadores. México, 1991.

su estructura paralela para minimizar la interferencia entre lo empresarial y lo estrictamente académico.

Es interesante señalar que la necesidad de encontrar fuentes alternativas, así como el fortalecimiento del control interno y externo sobre la utilización de los recursos, ha contribuido a incrementar los gastos del aparato administrativo.

Uno de los resultados más perceptibles de esta situación financiera ha sido el desarrollo de una orientación inmediatista de la actividad universitaria.

Esta orientación inmediatista se expresa en una modificación de la dirección de la actividad académica hacia aquellos esfuerzos que representan una mayor opción de ingresos. Así, la investigación se desplaza de la básica a la aplicada y se generan cursos cortos, entre otras medidas.

Quizá lo más doloroso dentro de esta orientación inmediatista haya sido el desarrollo de un clima de «oportunismo profesional», que abarca no sólo a las instituciones en su conjunto, sino también a cada uno de sus integrantes: «Los cuadros académicos se han visto obligados, por necesidad o por vocación legítima, a ser oportunistas» (O. Rodríguez, 1990). Como resultado de esto, instituciones casi sin experiencia organizan carreras y cursos en nuevos campos con demandas de mercado y, profesores de un área científica, no tienen escrúpulos en presentar proyectos en áreas no relacionadas, pero que pueden significar un ingreso adicional.

Por otra parte, esta situación ha llegado a las universidades en distintos momentos de su desarrollo, lo que si bien le ha permitido a algunas un cambio de orientación más exitoso, a partir del prestigio que habían alcanzado sobre la base del financiamiento estatal, otras han quedado abandonadas a su suerte sin una real competitividad de sus servicios académicos.

De esta forma, se prevé la acentuación de las diferencias entre instituciones e, incluso, entre unidades de una misma institución, que tendrá repercusiones significativas para el sistema universitario nacional.

Es interesante señalar que, desde el punto de vista administrativo, se conjugan dos tendencias contradictorias. Por una parte, una tendencia a la centralización en la asignación y manejo de los recursos presupuestales y, por otra, una tendencia a la descentralización para la búsqueda y utilización de los recursos propios. Puede esperarse que la paulatina disminución de la disponibilidad financiera en el nivel central signifique una pérdida de influencia y una mayor disgregación de la universidad como institución.

Un elemento a considerar dentro de esta problemática son los esfuerzos propagandísticos de las universidades. Folletos, trípticos, anuncios pagados en los medios de difusión y la creación de oficinas de divulgación o relaciones públicas son expresiones de este fenómeno. Una manifestación significativa de esta pauta es la existencia de revistas, como *The Higher Education Marketing Journal*, cuyo objetivo es proporcionar información sobre el mejor modo de ampliar el mercado (Freeman, 1982).

Sería curioso que las expectativas del proyecto privatizador en la racionalidad del consumidor se vean alteradas por una acción publicitaria que conduzca a un consumismo irracional de servicios académicos.

Por otra parte, los argumentos de que un sistema de educación superior orientado por la demanda de estudiantes produciría una mezcla óptima de ofertas, no se corresponden con la intención gubernamental, más inclinada a considerar las necesidades de la industria que las de los estudiantes.

Aunque anteriormente se han señalado los reflejos más evidentes de esta situación, existe una derivación más grave desde el punto de vista de la misión universitaria, y es la insatisfacción de demandas sociales no concientizadas o no solventes.

Como se ha señalado, tal vez lo único valioso de considerar a la universidad como una torre de marfil es que está más alta y puede verse más lejos, «... hay programas que el mercado todavía no está dispuesto a reconocer y que, sin embargo, son la base de lo que dentro de veinte años el mercado estará absolutamente deseoso de obtener» (M. Castell, 1989). Sin embargo, en las condiciones actuales, esa visión a largo plazo puede perder totalmente su significado al no encontrar oídos receptivos (o bolsas receptivas), a sus señales de alarma, sobre todo, cuando se trata de un fenómeno a largo plazo como es la educación superior.

También, las necesidades concientizadas por mercados no solventes pueden no tener repercusión en una universidad concentrada en la búsqueda de ingresos, lo que separaría aún más a la universidad de su sustento popular.

### **El personal académico**

Los profesores y los alumnos constituyen el recurso más importante de la universidad<sup>19</sup>. De ellos, los profesores son el elemento más estable y el que brinda continuidad a la actividad universitaria, mientras transitan varias generaciones de estudiantes. De ahí que sus valores y conductas sean el eje fundamental de la conformación y desarrollo del espíritu universitario.

Las condiciones en que el profesor trabaja y la identificación que encuentra entre su práctica y el ideal académico son por eso un sustento básico de lo que la universidad es o será. El hombre de Universidad, con todas sus peculiaridades, no es en absoluto distinto a la media de sus contemporáneos.

---

19 En realidad, fueron los únicos elementos imprescindibles para su surgimiento en el siglo XII.

El académico pide a su tarea que le proporcione una retribución suficiente. Sostiene una lucha habitual por encontrar seguridad y estabilidad en el empleo. Ambiciona una personal satisfacción, un sentirse íntimamente valioso como consecuencia de su esfuerzo. Y espera un reconocimiento social, una estimulación de la relevancia del mismo, como aportación fructífera a la organización de la vida social.

Históricamente, la situación fue favorable para la satisfacción de estas expectativas. El acceso a esta profesión resultaba atractivo en términos hasta entonces desconocidos, pues al elevado poder adquisitivo de los emolumentos académicos se unía una curiosa paradoja, y es que la profesión conservaba el prestigio de su carácter magistral y científico y a éste se había añadido, como nuevo motivo de atracción, la carga renovadora y aventurera que tiene todo lo relacionado con los avances científicos.

De este modo, pocas profesiones lograron un lugar tan relevante como la del profesor, cuya imagen le hacía protagonista de los retos de la vida moderna, conservando el respeto a la figura del pasado y convirtiéndolo, por si esto fuera poco, en aliado y mentor de una juventud que se tiene a sí misma por norma y paradigma de comportamiento.

Por otra parte, se logran condiciones especiales de estabilidad en el empleo, por la inamovilidad o derecho a no ser removido del status docente durante el período pactado, salvo por notorias circunstancias excluyentes, también pactadas y evaluadas imparcialmente.

Todos estos elementos se expresaban en una mística de la profesión docente, dada por la dimensión de una labor que tiene que ver profundamente con la búsqueda de valores absolutos, con el desentrañar el sentido de las cosas y con una capacidad de influencia sobre el entorno socialmente reconocida. También, y especialmente, con una relación personal muy calificada como es la de docente y discípulo,

que se llevaba a cabo en un ambiente de total libertad, que permitía la dedicación a proyectos prolongados por su condición de inamovible y que aseguraba un nivel de vida al menos de clase media.

Sin embargo, esta no es la situación actual del profesorado de la mayor parte de las universidades latinoamericanas. Dos condicionantes básicas de la nueva situación han sido el proceso de masificación acelerada de la universidad<sup>20</sup> y la disminución de su financiamiento.

El proceso de masificación requirió la incorporación de un gran número de nuevos profesores a la universidad, lo que dificultó la utilización de criterios más exigentes en su selección, pero sobre todo, impidió desarrollar adecuadamente el proceso de formación y socialización que todo nuevo docente universitario necesita.

Muchos de estos nuevos docentes tampoco pudieron adquirir experiencia en sus profesiones de partida, por lo que su posibilidad de transmitir no un conocimiento libresco, sino una vivencia profesional formadora de modelos de actuación en sus alumnos, ha tenido serias limitaciones.

Como en situaciones de guerra, los nuevos profesores iban de las oficinas de reclutamiento al frente de batalla sin que, por medios formales o a través del contacto prolongado con sus colegas de mayor experiencia, pudieran interiorizar el contenido de su función laboral.

Y es en esta situación de insuficiente desarrollo de la conciencia profesional que el docente universitario tiene que enfrentarse a las restricciones financieras.

---

20 Entre 1970 y 1988, la cantidad de estudiantes de nivel superior en América Latina y el Caribe se multiplicó por 4.5 .

El déficit de las universidades, aunque tuvo consecuencias generales sobre toda la actividad académica, provocó un impacto violento sobre los salarios de los profesores y empleados; por ejemplo, en México se reporta una reducción del salario real de los profesores de un 70% en los últimos 21 años (F. Novelo, 1994). Esto condicionó, por una parte, un éxodo de muchos de los mejores académicos hacia la IP y el extranjero, y por otra, la duplicación de sus empleos para mantener un determinado nivel de vida<sup>21</sup>.

El profesor  $\frac{1}{2}$  dedica cada vez menos tiempo a la universidad, lo que hace que la comunicación profesional en las cátedras disminuya sensiblemente e, incluso, que muchos apenas se conozcan, por lo que la aplicación de un modelo pedagógico con objetivos coherentes y globales se hace prácticamente imposible.

Las oportunidades para hacer una carrera académica disminuyen por la insuficiencia del tiempo dedicado a la superación y el escaso respaldo institucional en este sentido.

Pero no sólo se afectó la permanencia y la dedicación de los académicos, sino que también la pérdida de status social desvalorizó la profesión académica y afectó significativamente su mística tradicional. De modo de vida, la academia pasa a ser un medio de vida.

El ambiente académico se deteriora y se produce una disminución de la participación en los problemas académicos y en tareas de perfeccionamiento.

Se pierde además autoridad por parte de la dirección universitaria, que tiene que limitarse a la exigencia de un cumplimiento mínimo de

---

21 Se ha generalizado la idea de que el financiamiento de la educación superior masiva se ha logrado a costa de los salarios de los profesores (e. Soto, 1990).

las actividades, dada su incapacidad de respaldar adecuadamente el trabajo de docencia e investigación.

Como consecuencia, el espacio administrativo sustituye al espacio académico para mantener un cierto orden que ni las motivaciones personales ni el clima institucional podían contribuir a reforzar.

Más aún, esta orientación burocrática ni siquiera ha logrado los niveles de eficiencia en el manejo de las tareas corrientes que se podía esperar de ella. «Durante la últimas décadas se ha producido un grave deterioro de las burocracias educacionales de muchos países, en lugar de su fortalecimiento, caracterizado por la falta de infraestructura y equipamiento adecuado, bajos salarios, baja moral y disminución del status social del personal, así como procedimientos y mecanismos de control obsoletos» (J. Hallak, 1994).

Este proceso de deterioro ha dado lugar a opiniones que, si bien no son generalizadas y tal vez puedan parecer exageradas en estos momentos, podrían constituir una tendencia real para la universidad latinoamericana, si no se toman las medidas necesarias para evitarlo: «simulación, holgazanería, autodescalificación, aislamiento, ideologización caricaturesca de casi todo, sobrepolitización en el peor sentido, ausentismo, improvisación, formas clientelares de convivencia, niveles académicos que vuelan bastante bajo, la afición de servirse de la institución en lugar de servirla, complicidades que recrean la mediocridad, funcionarios medios más merecedores de compasión que de reproches, planes y programas obsoletos y elaborados con injustificable voluntarismo, adelgazamiento acelerado del compromiso con la universidad y con el país, pérdida casi irreversible de funcionalidad ante los requerimientos de la nación y un larguísimo etcétera» (Novelo, 1992)<sup>22</sup>.

---

22 El efecto de estas actitudes sobre la institución universitaria es caracterizada por Brunner como "crisis de autoridad intelectual".

El estudio de la dicotomía clásica entre «el no sabe» y «el no quiere» para explicar estos comportamientos, parece favorecer a este último, «... se encontró que la mayoría de los profesores habían llevado algún curso de esta naturaleza [de capacitación pedagógica] ... Sin embargo, parece que el beneficio de dichos cursos no se llevaba hasta el salón» (J. Farrand, 1993). Por esta razón, las respuestas elaboradas para incrementar la efectividad en el uso de los profesores ha sido la sustitución del modelo tradicional de bajos salarios y ventajas corporativas, donde se gasta mucho y se paga poco por un modelo de evaluación profesoral y esquemas de incentivación.

Algunos especialistas, que sustentan la necesidad de la evaluación, señalan que cualquier trabajo debe estipular un desempeño requerido, pues de otra forma, es una sinecua (L. Alison, 1990), pero lo cierto es que la generalización de la evaluación profesoral y los esquemas de incentivación han despertado inquietudes en los medios académicos, incluso en aquellos que no tienen contradicciones de principio con estos métodos.

Estas inquietudes se basan sobre todo en la presión que ejercen sobre la orientación de la actividad académica y los efectos perjudiciales que pueden ejercer sobre contenidos no considerados con suficiente fuerza en estos esquemas: «El comportamiento de una organización depende en gran medida de su estructura de incentivos, o sea, básicamente de la forma en que se asignan recursos y en la que los distribuyen en su seno» (G. William, 1993). Existe el criterio de que la calidad de la educación de pregrado ha declinado debido a la presión por publicar (THES, 9/90). Por otra parte, se ha señalado la falta de correspondencia entre la utilización de estos programas de evaluación y el esperado incremento de la efectividad institucional (B. Tristán, 1993). También se ha destacado el elevado consumo de tiempo de los procesos de evaluación, que restan tiempo a la realización de actividades

académicas centrales (D. Cardaci, 1992). Algunos temen que el fortalecimiento de estos métodos conviertan al profesor universitario en un obrero intelectual (M. Andión, 1990)<sup>23</sup>.

Finalmente, desde el punto de vista de su implantación real, la posibilidad de evaluación integral de los profesores ha sido cuestionada.

Por otra parte, en los cierres de Programas, Departamentos y Escuelas por razones económicas no se han respetado las condiciones de contratación vitalicia. En los reajustes de la Universidad de Columbia Británica, Canadá, 9 de cada 12 profesores despedidos estaban contratados de esa forma. En 1988, el gobierno inglés adopta el Acta de Reforma Educativa, que instituyó el despido por razones de redundancia o exigencias financieras, sin importar el tipo de contratación.

La incertidumbre en el financiamiento a la universidad también provocó un incremento de la contratación a tiempo parcial, sobre todo de los profesores-asignatura o profesores-horario, llamados en algunos países «profesores-taxi».

Aunque en algunos casos, la contratación de profesores a tiempo parcial puede utilizarse para llevar el viento fresco de la práctica profesional a la academia, lo cierto es que muchos de estos docentes no trabajan profesionalmente, sino que realizan la misma función en 2 ó 3 instituciones distintas y no logran integrarse a un proyecto académico definido.

---

23 No podemos dejar de llamar la atención sobre el hecho de que en la bibliografía consultada se encuentran muchas opiniones, pero pocas o casi ninguna investigación, sobre los efectos reales de estos programas de incentiación sobre los resultados institucionales.

## La sinergia institucional

Aunque conocido, no es ocioso aclarar que utilizamos el término *sinergia* para definir la capacidad de la institución para potenciar la energía de sus componentes internos en una actuación orgánicamente unida.

Es precisamente este recurso uno de los más escasos en la universidad latinoamericana actual. La experiencia histórica de la universidad medieval sobre la necesidad de cohesión, autonomía, de protección a las libertades académicas condujo, en teoría y en práctica, a *la idea de comunidad*; sin embargo, esta *comunidad* ya no existe como tal en la mayoría de las universidades latinoamericanas.

La incapacidad para encontrar puntos de unión entre los distintos elementos y actores de la institución universitaria que puedan canalizar el enfrentamiento a las dificultades o la resistencia a las imposiciones indeseadas es tal vez uno de los aspectos que más debilita a la universidad.

A la tendencia tradicional de fragmentación del conocimiento que convierte a muchas actividades académicas en cotos cerrados, se unen otros elementos de disgregación.

Una primera razón de esta fragmentación, que va más allá de la derivada de la especialización del conocimiento o la organización estructural, es la necesidad de competir por la asignación de recursos limitados, en un contexto de exigencia cada vez mayor, sobre el encargo social de la universidad.

A estas situaciones se unen otros procesos que, de forma paralela o extemporánea, han incidido en el debilitamiento del espacio de consenso en las universidades, entre ellos:

- la «democratización» de la universidad, que incrementó la participación de estudiantes procedentes de capas medias y de algunos sectores populares;

- el reconocimiento de la influencia política de la institución universitaria;

- el deterioro del nivel de vida y la seguridad de profesores y empleados universitarios.

Todos estos factores han provocado, en distinta medida, una ruptura de la comunidad de intereses sobre la base de los aspectos académicos y la creación de asociaciones permanentes o coyunturales, contradictorias e incluso antagónicas, que luchan entre sí por lograr intereses puramente sectoriales.

La «democratización» de la universidad modificó el tipo de estudiante que accedió a la educación superior.

Para los estudiantes procedentes de los grupos privilegiados, que tradicionalmente habían accedido a la educación superior, el título universitario no representaba una fuente de ascenso social, ni la garantía de un medio de sustento para él y su familia.

El nuevo estudiante universitario, que surge del proceso de democratización, tiene un interés más definido por el título y sus consecuencias en el mercado de empleo, así como en sus posibilidades de ascenso social.

Esta aspiración, aunque no puede considerarse negativa en sí misma, ha creado ensiones específicas entre el profesor, la institución y el alumno. Esta fuente de contradicción se acentúa, especialmente, porque muchos estudiantes alternan el estudio con distintas formas de actividad laboral.

Como resultado de todo esto, se ha producido un cierto distanciamiento entre los propósitos académicos tradicionales de las universidades y los intereses de un gran número de estudiantes, lo que ha sido aprovechado por grupos demagógicos para desarrollar antagonismos entre los profesores, la institución y los estudiantes, con el consecuente debilitamiento del espacio de consenso dentro de la universidad. Además, se señala «... la débil participación estudiantil, complicada por las divisiones internas del orden» (V. Cremanti, 1990).

El reconocimiento de la influencia política de la institución universitaria no es un fenómeno nuevo, aunque se ha acentuado con la disminución de la significación de los propósitos académicos. Se expresa por la introducción en la vida universitaria de personas, grupos o ideologías, con intereses divergentes del elemental dominio del saber.

Esto no quiere decir que se niegue la implicación política que siempre ha tenido la universidad o su carácter de espacio de debate de una pluralidad de ideologías, lo que sería incluso peligroso para el propio equilibrio social, pero sí la necesidad de exclusión de antagonismos extrauniversitarios en los procesos de búsqueda de consenso para los asuntos internos de la institución<sup>24</sup>.

En esta situación influye, además, la posibilidad de utilizar a la universidad como plataforma para el ascenso en la vida política, lo que ha caracterizado la historia de muchos líderes universitarios y, por cierto, no sólo los estudiantiles.

---

24 Los representantes de las universidades elitistas se sienten muy inclinados a afirmar que ellos ofrecen alternativas despolitizadas al sector público -y esta afirmación no deja de tener cierta validez. Pero virtualmente todas las universidades están significativamente politizadas en algún sentido, es decir, sirven a ciertos intereses políticos más que a otros (D.C. Levy, 1989).

La caída del salario real de profesores y empleados es otro factor importante en la división de la comunidad universitaria, pues ha provocado contradicciones agudas entre la institución y sus trabajadores.

Uno de los efectos característicos de esta situación ha sido la sustitución del modelo de asociación profesional, orientado fundamentalmente a la prevalencia de la libertad académica y el desarrollo científico docente, por un modelo sindical, orientado a la defensa de los intereses económicos de los profesores lo que, entre otras consecuencias, ha propiciado una recuperación de autoridad del poder central para la negociación con sindicatos unificados. «De este modo, un centralismo refuerza al otro y lo perpetúa» (E. Ribeiro, 1993).

A pesar de la generalización de estas asociaciones, las bases materiales y culturales de operación de la profesión académica son tan heterogéneas y desiguales que no ha sido posible hacer valer su peso con autonomía y por encima de sus diferencias en *status*, especialidad o función.

Ante la imposibilidad de integrarse a un proyecto nacional socialmente válido, desvalorizada en su función social, en una situación de incertidumbre con respecto a su disponibilidad de recursos, no sólo cuantitativamente sino cualitativamente; en un ambiente de contradicciones entre unidades por la asignación de recursos, entre estas y la administración superior por la exigencia de la responsabilidad social de la universidad, entre estudiantes y profesores, entre grupos políticos y entre los profesores y la institución, las posibilidades de la universidad para estructurar un proyecto único aunque plural y *llevarlo a cabo*<sup>25</sup>, resultan verdaderamente comprometidas.

---

25 "...uno de los rasgos más notorios del pasado ha sido la significativa distancia que ha existido entre la capacidad expresiva -entendida como capacidad para formular propuestas y resolver retóricamente los problemas- y la capacidad para producir resultados" (J.C. Tedesco, 1991).

Sin embargo, este proyecto es imprescindible si la universidad quiere comprometerse con el destino de su país. Para lograr esto, la universidad necesita, y sin temor a exagerar pudiera decirse que desesperadamente, reconstruir su unidad interna, lograr el consenso necesario para desarrollar el proyecto que quiere, sobre todo, cuando necesita convencer al entorno social de su papel y cuando sí existe un proyecto externo sobre lo que debe ser la universidad. «La organización que se deja llevar, sin focalizar sus energías, más tarde o más temprano se vuelve cautiva de la agenda de otros, mejor organizados y más ambiciosos» (E. Foster, 1990).

Con este fin, se buscan modelos alternativos de administración pues la insuficiencia de los recursos universitarios para el cambio han acentuado la crisis del modelo colegiado de gobierno porque la determinación de prioridades atiza el fuego de los intereses corporativos, sectoriales y burocráticos y limita el desarrollo de un proyecto académico.

La corriente más en boga en estos momentos es la que propugna el establecimiento de un liderazgo fuerte, con objetivos bien definidos, capaz de mover a la institución como un todo en el camino del desarrollo y la innovación. «La función primordial de los dirigentes universitarios no es la de promover el bienestar de los profesores, alumnos y funcionarios, sino el desarrollo de la docencia y la investigación» (E. Ribeiro, 1993).

No es de extrañar que la literatura sobre administración académica retome modelos de liderazgo fuerte como el de Charles Eliot, Rector de Harvard entre 1869 y 1909 (L. Porter, 1990).

La aceptación de esta última tendencia ha sido reforzada por el sentimiento de crisis y la severidad de los recortes. Así, por ejemplo, en universidades viejas y tradicionales como la de Melbourne, se acepta ahora que, aunque una regulación más estrecha puede afectar la autonomía académica, tanto un alto nivel académico como un estilo

de liderazgo competente son necesarios para garantizar una universidad segura (K. Harman, 1989).

Incluso se presentan sugerencias de que la administración universitaria debe adoptar sin restricciones las concepciones empresariales -reemplazar el modelo hacia arriba por el industrial de arriba a abajo, definiendo líneas claras de autoridad para lograr las metas institucionales, modificándose la estructura de comités por la centralización del poder en Gerentes Ejecutivos o Grupos Ejecutivos (G. Neave, 1988). También se propugna la utilización de técnicas gerenciales del mundo industrial como la Dirección Total de la Calidad y otras.

Sobre estas propuestas ha habido señalamientos que recomiendan una mayor cautela en la adopción de estos modelos y técnicas, por las diferencias existentes entre la universidad y los negocios. (A. Thody, 1989; C. Hardy, 1990).

Las situaciones antes señaladas se presentan también en el nivel interinstitucional, pues, aunque existen en muchos países mecanismos de coordinación entre instituciones universitarias (ANUIES en México, CONUEP en Ecuador y otros), hasta el presente, su función de coordinación no ha sido muy efectiva. La mayor parte de las acciones y decisiones se efectúa en los límites de cada institución académica, con la consecuente falta de integración entre las acciones y decisiones que se producen en este nivel de enseñanza.

La falta de coordinación en el trabajo entre universidades está ocasionando un uso poco racional de los escasos recursos existentes, falta de complementación en la estructura de carreras y en la utilización del personal académico, aislamiento de algunas instituciones y, en general, dificultades para la cooperación interuniversitaria.

# LOS NUEVOS AGENTES DE CAMBIO

La incapacidad relativa de actuación de los principales agentes de cambio de la universidad ha dado lugar a la generación de determinados agentes sustitutivos que pretenden reforzar, desde afuera, la capacidad de respuesta de la universidad a los cambios del entorno.

Algunos de estos agentes son el enjuiciamiento público de la universidad, al que por cierto han contribuido no poco los propios académicos y la creación de unidades que complementan o sustituyen la actividad universitaria.

Pero no ha sido este enjuiciamiento social, ni la aparición de unidades de competencia, elementos ambos hacia los que la universidad ha mostrado una insensibilidad tradicional, los principales factores externos para promover el cambio, sino la disminución y el condicionamiento del financiamiento que recibe la universidad.

Los modelos propuestos tienen entonces, como propósito fundamental, reforzar desde afuera la capacidad de respuesta de la universidad a los cambios del entorno.

Como principales fuerzas de cambio se sugieren dos. La institución de un mecanismo de castigo-recompensa a determinados comportamientos de las universidades, a partir de una evaluación de su desempeño: modelo evaluativo. La liberalización de un mercado académico donde las universidades con mayor capacidad de adaptación sobrevivan en un proceso de selección natural: modelo de mercado.

Una descripción somera de estos modelos se presenta a continuación:

CARACTERISTICA	MODELO EVALUATIVO	MODELO DE MERCADO
<b>FUNDAMENTO</b>	<p>- Las <b>IES</b> tienen dificultades para identificar las demandas y más aún para satisfacerlas.</p> <p>Necesitan una orientación gubernamental y presiones para su cumplimiento.</p>	<p>-Las <b>IES</b> tiene dificultades para identificar las demandas y más aún para satisfacerlas.</p> <p>Necesitan la orientación y presión del mercado.</p>
<b>PROCEDIMIENTO</b>	-Disminución del aporte financiero no condicionado.	-Disminución del aporte financiero a la institución.
<b>MODO DE ORIENTACION</b>	-Desarrolla la competencia por financiamientos condicionados.	-Desarrolla la competencia por consumidores. (solventes)
<b>LOGICA</b>	<p>-La disminución del aporte financiero produce racionalidad.</p> <p>-El condicionamiento de los fondos hace que los esfuerzos de las <b>IES</b> se orienten a la satisfacción de las demandas más importantes.</p> <p>-La competencia por los fondos aumenta la calidad.</p>	<p>-La dificultad para obtener fondos del mercado, hace que estos se usen con más racionalidad.</p> <p>-El comportamiento racional del consumidor, hace que los esfuerzos de las <b>IES</b> se orienten más a la satisfacción de las demandas más importantes.</p> <p>-La competencia por el mercado aumenta la calidad.</p>

Las formas en que se utiliza el modelo evaluativo son diversas y han tenido distinto grado de extensión, y son las más difundidas el financiamiento por resultados y el financiamiento por contratos.

El financiamiento por resultados coloca el criterio de asignación en los productos de la actividad desarrollada por las instituciones. Con esto se genera un contexto evaluativo *post facto* y se incentiva la programación institucional, su efectividad en función de resultados y una mayor responsabilidad de las instituciones, las que quedan sujetas a un juicio sobre sus logros.

El financiamiento por resultados ha tenido un desarrollo débil en América Latina, tal vez porque representa una alternativa extrema al mecanismo de asignación tradicional, pero, sobre todo, por la dificultad para lograr un consenso sobre lo que debe considerarse un resultado y cómo usarlo.

Las discusiones sobre la metodología son grandes. En primer lugar, se discute si la evaluación de estos resultados debe ser interna o externa. Para algunos, la evaluación externa es inconcebible, pues socava la autonomía. Otros consideran que la autoevaluación, con la amenaza de recortes de fondos, no es viable (M. Bauer, 1988), y propugnan la creación de instituciones evaluativas (Francia, Comité Nacional de Evaluación), independientes de la administración y de las instituciones.

En segundo lugar, el propio sistema de indicadores es objeto de cuestionamiento. Existe escepticismo en la posibilidad de encontrar un sistema de indicadores específico para la educación superior. Por ejemplo, se ha señalado que si bien existe un acuerdo en lo que se refiere a la definición de los parámetros de investigación, todavía falta un largo camino por recorrer en lo que se refiere a los parámetros de enseñanza (J. Rojo, 1989).

Por otra parte, en la educación superior existe una gran ambigüedad de objetivos, lo que dificulta el consenso sobre los indicadores y se presenta el riesgo de que se incentive a todas las universidades para imitar a las instituciones élite y no para satisfacer las demandas específicas de su entorno.

El otro problema es cómo asignar fondos sobre esta base. Algunas experiencias han resultado verdaderamente frustrantes. Tal vez, el caso más conocido sea la asignación de fondos en dependencia exclusiva del número de alumnos, lo que no sólo incentivó la masificación, sino que contribuyó a disminuir la exigencia sobre los requisitos de permanencia del estudiante y, en algunos casos, ha conducido a la falsificación de cifras para incrementar los fondos asignados.

Más común, es la práctica del financiamiento por contratos, donde las asignaciones son hechas en función de metas pactadas entre la institución y el organismo financiador.

Esta modalidad genera también un contexto evaluativo, mas en este caso, a diferencia del anterior, las evaluaciones son hechas no en función de resultados, sino a partir de proyectos o «promesas», que son evaluados antes de desarrollar la correspondiente acción. Con esto, se incentiva una mayor programación de la demanda de recursos, en función de la cual se ordenan las asignaciones destinadas por el Gobierno.

El mecanismo de financiamiento por contratos otorga al Gobierno una fuerte incidencia en el desarrollo del sistema, al cual puede guiar a partir de la oferta programada de recursos, vinculando su asignación a metas de desarrollo nacional.

Sin embargo, la ausencia de proyectos nacionales de desarrollo hacen poco efectivos estos sistemas, «... la sociedad no sabe, o no ha

dicho, a donde quiere ir con la educación» (J. Brovotto, 1994), por lo que su utilización ha tenido que ser de forma muy laxa.

A pesar de que el modelo evaluativo posibilita una actuación desde afuera sobre las universidades, impone la necesidad de que «los decisores», donde quiera que estén, se responsabilicen con una determinada visión del entorno.

Esta situación, unida a la tendencia neoliberal de disminuir el gasto público, ha enfatizado el desarrollo del modelo de mercado, donde se concibe a la competencia como el principal elemento generador de calidad y pertinencia en el entendido de que: «... si una institución ofrece programas con criterios que no interesan, con el tiempo acaba por desaparecer» (P. Fraenkel, 1989).

En Gran Bretaña, el Gobierno declaró que las universidades debían ser emprendedoras (*enterpreunership*).

Dentro de este contexto se ha desarrollado la tendencia hacia la privatización, que no sólo se ha asumido como una derivación del tipo de propiedad, sino como un comportamiento mercantil, que puede abarcar por igual a instituciones públicas y privadas.

Se ha señalado que las universidades privadas han tenido éxito debido a su menor burocratización y a su mayor atención a las características y posibilidades del mercado académico, lo que está asociado con la influencia de la competencia como factor de impulso al desarrollo.

De hecho, el crecimiento de la privatización parece corroborar esta aseveración. Por ejemplo, en América Latina, de un 16% de matrícula en universidades privadas en 1960, se pasó a un 33%, con casos relevantes como Brasil y Colombia, donde las universidades privadas absorben entre el 50% y el 60% de la matrícula (C. García, 1988).

Como tendencia, se considera que la universidad privada ofrece: alta calidad en compensación a un alto costo; una diferenciación cultural y servicios adicionales. También se señala que sus graduados obtienen mejores puestos en el mercado de trabajo.

A pesar de esta visión positiva, existen factores subyacentes en el éxito de la universidad privada que deben considerarse. «... la universidad privada ha tenido éxito en la medida que ha cumplido las metas que se fijó previamente, pero estas metas han sido tanto restrictivas como controvertidas» (D.C. Levy, 1989).

En primer lugar, han seleccionado muy bien los campos en que van a trabajar, dejaron los trabajos más duros al sector público. En Argentina, las universidades privadas sólo gradúan el 18% de los médicos, científicos e ingenieros (D.C. Levy, 1989).

En segundo lugar, las de mayor calidad tienen como base a alumnos que provienen de sistemas educacionales privilegiados y a profesores de alta calificación, atraídos por salarios superiores a los de las universidades públicas.

El triunfo de sus graduados en el mercado de empleo es casi un éxito «predeterminado» por su origen socioclasista.

También Geiger señala la escasa participación de la universidad privada en la investigación y el posgrado (R.L. Geiger, 1988)<sup>26</sup>.

Por otra parte, algunos no son tan optimistas en su consideración de esta situación general de privatización: «por cada Stanford, hay un número de instituciones menos afortunadas» (G. Neave, 1990). Brunner

es más categórico cuando señala que, fuera de algunas excepciones: «esas instituciones apenas alcanzan el estatuto de entidades meramente docentes, de absorción de demandas en el mercado y de certificación profesional de dudosa calidad» (Brunner, 1991).

De telón de fondo de esta discusión están los problemas del papel de las universidades en la sociedad y su compatibilidad con un modelo de mercado que, necesariamente, ha de enfatizar el corto plazo y las utilidades inmediatas sobre cualquier proyecto social a largo plazo. Se señala que las universidades privadas actúan, en Japón y en Brasil, como válvulas de salida a la demanda social y, en Argentina, como refugio de la élite social (G. Neave, 1990).

También, existen dudas sobre si la institución universitaria «... posee todos los rasgos esenciales de un sistema de mercado y, en consecuencia, si debe esperarse que presente características dinámicas similares para bien o para mal» (J. Ziman, 1993).

Finalmente, se reitera que el éxito del proyecto privatizador sólo es posible cuando «... el sector privado de la economía posee el suficiente vigor y salud para proveer apoyo a alternativas viables» (R.L. Geiger, 1988), lo que al parecer no es ni será la situación de América Latina en los finales del siglo XX.

Los modelos evaluativo y de mercado no se presentan puros, tanto porque el modelo evaluativo contiene tendencias de mercado (indicadores utilizados, necesidad de captación de fondos adicionales al presupuesto estatal), como porque el modelo de mercado no se deja totalmente libre, para evitar la pérdida total de influencia gubernamental (acreditación de instituciones y programas, el Gobierno como cliente).

Puede decirse que ningún gobierno va a ceder su responsabilidad de dirigir el sistema, pero la tendencia es hacia el control a distancia, estableciendo los

parámetros generales para el desarrollo de la educación superior, y dejando la mayoría de los detalles y la iniciativa a cada institución. Esto se acompaña de la desregulación en varias áreas y una filosofía de competencia de mercado y privatizadora ... (F. van Vught, 1993).

# ESBOZO DE UN

## ESCENARIO TENDENCIAL

De no producirse intervenciones significativas en los sistemas educativos latinoamericanos, puede esperarse el desarrollo de las tendencias que se resumen a continuación:

- **Se acentuará la orientación privatizante de la educación superior.**

Esto estará basado en la insuficiencia del financiamiento público y, por tanto, en el desarrollo de la venta de servicios académicos y la utilización de un enfoque de costo-beneficio en la actividad universitaria. Un efecto general de esta tendencia será la disolución, cada vez mayor, de las diferencias entre universidades públicas y privadas.

- **Se mantendrá una tendencia moderada al incremento de la actividad de la educación superior.**

### Pregrado

Puede esperarse un crecimiento de la matrícula en números absolutos como resultado del crecimiento demográfico [se estima para el año 2000 un crecimiento de 1.3 en la población latinoamericana entre 20 y 24 años (Anuario UNESCO, 1992)], los procesos de urbanización [para el fin de siglo la tasa de urbanización proyectada es del 76.6% (J. Hallak, 1990)], y el desarrollo de la incorporación de grupos sociales menos tradicionales como mujeres, adultos y otros, pero también una disminución de su ritmo de crecimiento debido a:

- el empobrecimiento de las capas medias de la población latinoamericana;

- la disminución de su significación como factor de ascenso social.

### Investigación

1. Mantendrá su nivel actual, pero tenderá a concentrarse en algunas universidades y en algunas líneas o áreas dentro de las mismas.

### Posgrado

1. Su tendencia es a crecer significativamente debido a:

- el incremento natural del número de profesionales;

- las necesidades reales de complementación y actualización derivadas del Progreso Científico Técnico;

- la depreciación del primer título universitario;

- su capacidad para generar ingresos adicionales para las universidades.

• **No se espera una acentuación significativa del impacto de los resultados de la educación superior sobre el desarrollo socioeconómico.**

### Pregrado

1. Insuficiente proyección de las necesidades de trabajo profesional por la incertidumbre económica.

2. Posición reactiva de las universidades ante las necesidades de Fuerza de Trabajo Calificada.

## Investigaciones

1. Poca capacidad de asimilación por la práctica social de los resultados científicos.

2. Orientación al «*mainstream*».

## Posgrado

1. Insuficiente énfasis en la competitividad y la eficiencia de los sectores de la producción y los servicios que aún no han convertido al conocimiento en un factor clave de los procesos de trabajo.

2. Credencialismo.

3. Orientación al «*mainstream*».

### • **Se acentuará la diferenciación inter e intrauniversitaria.**

1. La disminución del financiamiento incondicionado a las universidades acentuará la diferenciación entre y dentro de las instituciones, a partir de su capacidad de infraestructura actual y de sus habilidades y posibilidades para generar recursos propios.

2. Esto se enfatizará por la aplicación de procedimientos de acreditación, que identificarán públicamente las áreas o instituciones de calidad en pregrado, posgrado e investigación. «El estudiante consumista tiene una apetito voraz por los *ranking*» (P. Fraenkel, 1989),

3. A nivel interno, esto implicará la priorización y concentración del apoyo institucional y extrainstitucional a determinadas carreras, centros o líneas de investigación y programas de posgrado, lo que irá acentuando esta diferenciación.

Como consecuencia de este proceso, se tenderá a la eliminación del modelo único de «multiversidad» que resulta muy costoso para absorber la demanda de formación de nivel superior y se producirá una «... estratificación de instituciones entre aquellas que se consideran capaces de realizar investigación en todas las disciplinas, aquellas que tendrán acceso a la investigación en ciertas áreas y aquellas cuya tarea será la transmisión del conocimiento desarrollado por otros...» (J.Pratt, 1992).

• **Se extenderá la diversificación de la actividad universitaria.**

Se desarrollará en dos direcciones: diversificación horizontal, con la inclusión de nuevas instituciones de formación e investigación a partir de iniciativas del Estado y la empresa privada; diversificación vertical, por el surgimiento, dentro de una misma institución, de nuevos programas que respondan a nichos de mercado identificados.

Pregrado

1. A las carreras tradicionales se adicionará un gran número de carreras cortas, por su mayor adaptabilidad a las condiciones de mercado y menor costo, lo que permite aliviar las presiones de la masificación sobre el financiamiento.

## Investigación

1. Se buscarán nuevas oportunidades en la realización de servicios que posibiliten la captación de recursos.

## Posgrado

1. Se adicionarán programas de posgrado de corto plazo para la captación de nuevos nichos de mercado.

### • **Separación entre actividades sustantivas de las universidades.**

La orientación hacia los Centros de Excelencia y la búsqueda de financiamiento alternativo tendrán, como expresión organizativa, la creación de centros independientes de investigación y posgrado dentro y fuera de las universidades, con lo que se acentuará la separación ya observada entre pregrado, posgrado e investigación.

Puede esperarse que esta situación afecte la integridad institucional y, sobre todo, al pregrado. De hecho, la función de crear y difundir conocimientos queda limitada a un grupo de personas con poco o ningún efecto sobre la enseñanza universitaria y la formación del estudiante. «Prevalece en muchas universidades de investigación -o multiversidades- una relación inversa entre la cantidad de docencia que imparte un profesor y su prestigio» (B. Wilshire, 1990).

Esto será particularmente significativo para la universidad pública, a menos que se incremente el costo de la matrícula universitaria.

### • **Insuficiente aplicación y sistematización de nuevos modelos de enseñanza.**

Aunque el desarrollo de la competencia entre instituciones para la captación de estudiantes puede fortalecer la orientación al desarrollo

de los modelos educativos, su inserción dentro de una lucha por mercados desarrollará aún más la tendencia a la incorporación acrítica de modelos extranjeros de moda, o a innovaciones dispersas e incoherentes.

Por otra parte, la resistencia de los profesores a modificar sus modelos tradicionales, sin elementos de estímulo que se contrapongan a esto, debe mantener la orientación actual que privilegia al sujeto que enseña sobre el sujeto que aprende.

# UNA ALTERNATIVA PARA LA UNIVERSIDAD EN EL FIN DE SIGLO

En los finales del siglo XX, se presentan situaciones nuevas que afectan la voluntariedad de la universidad para aceptar o no determinados cambios.

Por una parte, se han debilitado algunos de sus principales puntos fuertes y, por otra, ha surgido un conjunto de lo que pudieran denominarse *agentes de cambio sustitutivos*, con un impacto mucho mayor sobre la universidad que los agentes tradicionales.

Desde el punto de vista del desarrollo de la universidad, el debilitamiento de los factores de resistencia y el fortalecimiento de los agentes de cambio puede contribuir al progreso no sólo institucional sino social. «Debemos alegrarnos que la universidad esté en crisis. Peor sería si hoy, para continuar el mismo trabajo dócil, comprometido con el pasado, la universidad recibiera todos los recursos y se alienase de una crisis que es mucho mayor que ella» (C. Buarque, 1991b).

Pero también, esto puede contribuir a desnaturalizar la esencia de su misión, pues las universidades tienen misiones y objetivos permanentes [auspiciar el cultivo del conocimiento; fomentar el cultivo del conocimiento como bien público; integrar institucionalmente los procesos de generación, transmisión y difusión del conocimiento; socializar a sus actores en la cultura académica; cultivar la actitud crítica nacional y acreditar el conocimiento adquirido (E. Azuela, 1994)], que si bien deben modificarse y adaptarse a los cambios del entorno socioeconómico, no pueden desaparecer y ser puestos exclusivamente al servicio del mercado externo.

Por esta razón, el reto fundamental de la universidad, en los umbrales del siglo XXI, es la de generar la resistencia necesaria para evitar los cambios indeseados y la flexibilidad suficiente para aceptar los cambios procedentes.

Dado que la presión de la dinámica externa es demasiado fuerte para ignorarla, la posición de esperar tiempos mejores sin enfrentar el cambio de contexto o utilizando tácticas dilatorias está excluida como estrategia bajo el riesgo de desaparecer.

Los extremos son, entonces, aceptar un compromiso total con las políticas socioeconómicas adoptadas, lo cual, además de garantizar la supervivencia puede traer algunos resultados positivos, pero también destruir la cultura académica que la universidad ha construido durante sus nueve siglos de existencia, o adoptar una posición de rebeldía completa ante los factores externos que, por no contar la universidad con la fortaleza que requiere un enfrentamiento de esta naturaleza, está destinado al fracaso.

En cualquier caso, debe tenerse en cuenta que «Actualmente las universidades reciben de la sociedad un mensaje ambivalente. Por un lado, deben preservar los valores tradicionales (y aferrarse a los textos y los temas clásicos: véase la que se arma cuando las universidades de más renombre cambian sus programas de estudio básicos), pero, por otra parte, deben comportarse de una forma más mercantil, controlando costos y respondiendo a las necesidades nacionales y a su entorno económico» (E. Hackett, 1993).

La contraposición en la universidad de lo que fue, lo que es y lo que quisiera ser, se ha expresado en una situación de gran confusión en los medios académicos. «Las antiguas retóricas, por ejemplo, en torno a la educación superior libre y gratuita para todos, a las formas electorales de participación en el gobierno de las universidades, a la universidad comprometida con el cambio social (pero aislada de su

medio y de escasa calidad y rendimiento), como tantas otras retóricas que se han quedado atrapadas en el pasado, no iluminan ya los problemas del presente ni tienen capacidad para crear el futuro» (J.J. Brunner, 1990).

Algunos, liberados totalmente de las ataduras, corren desenfrenadamente hacia el mercado, otros, más tímidos o más precavidos, dan un paso adelante y otro atrás, y tratan de salvar lo más posible de lo que ha sido la tradición y la cultura universitaria.

Se trata de lograr la supervivencia de la universidad sin afectar significativamente su compromiso académico tradicional y eso no es fácil. Es, utilizando un ejemplo deportivo, como querer jugar al fútbol con las reglas del tenis.

¿Qué hacer? Tal vez, una respuesta la podamos encontrar en la frase del teólogo inglés G. W. Ward: «El pesimista se queja del viento, el optimista espera que cambie, el realista ajusta las velas». El problema es, entonces, encontrar una estrategia que maximice los resultados para la universidad y minimice los riesgos, o según las palabras de Cazalis: «La búsqueda de un equilibrio móvil entre la universidad ideal y la universidad realista» (P. Cazalis, 1992).

Sin pretensiones de definir una solución completa y uniforme, es posible considerar algunas ideas para desenvolverse en este contexto complicado. Estas ideas deben tener en cuenta tanto el desarrollo de algunas soluciones ya manejadas, como aspectos prácticos y elementos culturales y conceptuales.

Desde el punto de vista de conceptos y cultura, no cabe duda que resulta imprescindible la búsqueda de un nuevo paradigma de universidad, cuya pretensión, más que aproximarse a un modelo completamente desarrollado, debe ser el de identificar determinados puntos de acuerdo que reduzcan la ansiedad ante la incertidumbre. Por supuesto que esto va a significar el abandono de algunas posiciones «irreducibles», pero debe permitir jugar al fútbol con sus propias reglas.

Con este fin, es preciso que este nuevo paradigma se edifique sobre la base del consenso más amplio, de una clara percepción de crisis y un interés holista, que trate de preservar la existencia de la institución en esas condiciones.

En este sentido, es necesario resaltar las relaciones de dependencia intrainstitucionales, sobre todo las interrelaciones entre prestigio individual e institucional y que la imagen de la institución no es una suma de personalidades, sino un conjunto relativamente indivisible en el que todos (o la mayoría), se salvan o perecen juntos.

Esta modificación paradigmática debe posibilitar una mayor flexibilidad ante los proyectos externos sobre la universidad. Como señala Escotet : «... una de las primeras condiciones para progresar es la flexibilidad» (M.A. Escotet, 1993).

Rechazar de plano todo el proyecto externo para la universidad, sin aprovechar lo que puede tener de positivo, es generar un conflicto injustificado y peligroso. Si bien las perspectivas de los proyectos externos pueden resultar limitadas para enfrentar de forma sistémica la problemática universitaria, no es menos cierto que en las universidades existen notables insuficiencias, tanto en la docencia como en la investigación que de todas formas tendrían que entrar a resolverse, ya sea por la imposición externa o como resultado de una adecuada autocrítica interna.

Por esta razón, es necesario identificar las áreas de coincidencia y mostrar la flexibilidad necesaria para acometer las reformas requeridas. Es más, la universidad debe ser más propositiva en este sentido, es decir, adelantarse en el planteamiento de los cambios necesarios<sup>27</sup>.

---

27 Esto está claro para muchos ambientes universitarios. En un documento reciente, elaborado por cuatro decanos de la Universidad de la República de Uruguay, se señala que si: "no abrimos desde ahora el camino de los cambios a partir de nuestra propia iniciativa y capacidad, ellos habrán de producirse de todas formas" (Documento de los cuatro decanos, 1994).

A su vez, se debe adoptar una posición de crítica constructiva a los proyectos externos, mostrando con claridad sus fallas e insuficiencias, pero también reconociendo su posible pertinencia, de modo que el espacio de diálogo quede abierto.

Para esto es importante que la universidad adopte posiciones más humildes y comprenda que hay otros que pueden señalarle sus yerros y que el aceptarlos no es sólo un juego en que unos ganan y otros pierden, sino que todos pueden ganar.

Se requiere establecer las relaciones universidad-sociedad necesarias que le permitan a la institución formar parte activa del entramado social, adecuar sus funciones básicas a las exigencias del desarrollo socioeconómico, brindar servicios de investigación y asistencia técnica al sector público y privado del país, así como promover y producir investigaciones vinculadas con áreas potenciales del desarrollo nacional.

En este sentido, una muestra de buena voluntad, que además puede tener resultados positivos si se utiliza adecuadamente, es la creación de «Consejos Sociales», cuya intención es institucionalizar la influencia externa sobre la universidad y cooperar en la búsqueda de financiamientos alternativos.

Estos elementos de estrategia permiten atenuar las presiones y proporcionan un margen de tiempo necesario para que la universidad fortalezca sus posiciones de negociación.

Para fortalecer estas posiciones de negociación es necesario, entonces, trabajar en los siguientes elementos estratégicos.

El primero de ellos es el *perfeccionamiento de la gestión universitaria*<sup>28</sup>.

Dentro de ella, se impone una mayor consideración de los fundamentos de la gestión estratégica, sobre todo en lo que se refiere al monitoreo del ambiente, algo para lo cual la universidad está particularmente preparada, aunque en el pasado esto ha sido utilizado sobre todo para hacer críticas y proponer cambios del entorno y ninguno de la propia universidad.

El trabajo de definición de estrategias, más que conducir a planes rígidamente pautados desde un principio, debe expresarse en hipótesis de trabajo que hay que saber revisar y adaptar sin cesar en función de la interacción con las estrategias de otros interesados.

A partir de ahí, es necesaria una adecuada determinación de prioridades<sup>29</sup>, metas y objetivos, clientela, mezcla de programas y otros aspectos, teniendo en cuenta fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades, con un enfoque de costo-beneficio que, si bien no puede ser sólo cuantitativo, debe tener en cuenta, en cada caso, la proyección de los recursos financieros y una consideración del retorno sobre la inversión. En específico, los vínculos con clientes del sector productivo deben manejarse con criterios gerenciales.

En este sentido es imprescindible la *identificación de fuentes alternativas de financiamiento* con vistas a disminuir la dependencia de un suministro único de fondos, lo que, a su vez, puede significar un apoyo al estímulo del trabajo académico desde muchos puntos de vista (becas, equipamiento, literatura científica, etc.).

---

28 La importancia de este elemento ha sido reconocida por la UNESCO, al tratar el problema de la calidad de la educación superior y enfatiza en la necesaria calidad de "...gobierno y administración -que tiene un impacto determinante en el ambiente de enseñanza, aprendizaje e investigación" (UNESCO, 1993).

29 Técnicamente, por debajo del punto considerado como "mesa crítica" no es probable que las inversiones afecten suficientemente el sistema (J. Hallak, 1990).

Al mismo tiempo que se lucha por incrementar los fondos, es necesario luchar por reducir gastos inútiles, por una *mayor racionalidad en el uso de los recursos existentes* y aceptar el costo de su modernización, sin que esto implique sacrificar objetivos asociados con las misiones básicas de la universidad.

En lo que se refiere el presupuesto, tal vez la primera medida sea eliminar el criterio histórico y el igualitarismo en la asignación presupuestaria, «El igualitarismo y la homogeneidad normaliza, en el mejor de los casos, la mediocridad pero no favorece ni facilita la excelencia» (F. Aritio, 1989), y *pasar al presupuesto de base cero, que se orienta a los resultados y a la justificación del gasto*. Dentro de este enfoque, es posible combinar la presupuestación normativa con la presupuestación por programas, de forma que la complejidad característica del presupuesto por programas se utilice, sobre todo, en actividades no repetitivas. Esto debe permitir una mayor correspondencia entre administración académica y económica, entre metas y presupuesto.

Es necesario modificar la premisa de que la presupuestación es un proceso inherentemente político para el que no hay forma de definir un mejor resultado que no sea el conservar la paz y asegurar la supervivencia (E. Foster, 1990).

Una experiencia que puede generalizarse es la creación de un fondo centralizado para financiar innovaciones o proyectos prometedores desde el punto de vista del retorno sobre la inversión, a partir de la retención de una parte del financiamiento estatal, o de una parte de los recursos propios obtenidos por las áreas generadoras de ingresos.

Esto resulta positivo, pues fortalece el interés holista, pero debe tenerse cuidado para no convertir este fondo en una base de financiamiento para aquellas áreas que no realizan ningún esfuerzo

para la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento o para el financiamiento de servicios irrelevantes o improductivos.

Por último, debe existir un control de la *capacidad universitaria de lograr sus objetivos, a través de procesos sistemáticos de autoevaluación institucional*, que permitan corregir el rumbo, redefinir prioridades y premiar lo que pueda ser premiable, teniendo en cuenta que: «... la evaluación y valoración de la calidad en IES públicas no debe ser percibida como un instrumento restrictivo para la asignación de recursos sino como el proceso que permite el autoperfeccionamiento de la educación superior» (UNESCO, 1993).

Sobre esta base, debe garantizarse el desarrollo permanente del proceso de enseñanza aprendizaje, de modo que se propicie la construcción y reconstrucción del conocimiento en el marco de un aprendizaje significativo, participativo, que favorezca el desarrollo de la implicación personal del estudiante en el proceso y en la formación multilateral de su personalidad.

Además, estos procesos deben incluir: «... auditorías presupuestarias y de gestión que sirvan para señalar los puntos débiles de la gestión que demasiadas veces representan auténticos cuellos de botella en la mejora del sistema universitario» (R. Pascual, 1989).

Es evidente que todas estas medidas necesitan una *redefinición de la administración universitaria, sobre todo en lo tocante a la relación centralización-descentralización*.

La necesidad de un funcionamiento integrado de la institución (centralización), debe ser compensada con una mayor autonomía y fortalecimiento de los niveles de base con el fin de: facilitar la identificación y solución de problemas y la operatividad de las decisiones para introducir cambios marginales en función de la oportunidad, que no esperen por los amplios procesos de reforma por

los que sentimos cierta inclinación; elevar el sentido de responsabilidad en el uso de los recursos, aprovechando la facilidad en la apreciación de los costos de oportunidad de las pequeñas unidades y, por último, incentivar la lealtad departamental.

De todas formas, es conveniente alertar sobre la necesidad de controlar en alguna medida el impulso emprendedor de los profesores para evitar la negligencia en el cumplimiento de sus deberes académicos básicos.

Para esto es necesario propiciar un *manejo más autónomo del presupuesto, la utilización de técnicas administrativas que faciliten la integración de la orientación central con la independencia*, tales como la administración por objetivos, y elevar el *status*, la autoridad y la responsabilidad individual del director de departamento u otra instancia de base similar<sup>30</sup>.

Además, es necesario precaver algunos riesgos, como la sobrecarga en aspectos administrativos que afecten la dedicación a lo académico y la posible carencia de experiencia para estos asuntos del personal asignado a estas unidades de base.

En este sentido, resulta necesario resolver de una vez por todas el problema de la universidad dual, donde los académicos y los profesionales de la administración se miran con desconfianza y prevención. La universidad debe ser un sistema en el que todos los elementos, desde sus ópticas específicas, contribuyan con el objetivo global.

En conjunto con el perfeccionamiento de la gestión, *la reconstrucción de la comunidad académica y la revitalización del clima académico* constituyen tareas estratégicas decisivas. En este

---

30

"...la descentralización tendrá éxito sólo en la medida en que una buena administración central exista para respaldarla, apoyarla y regularla" (J: Hallak, 1990).

sentido, consideramos que la apreciación de Coombs sobre la educación superior mexicana debe ser considerada por las demás universidades latinoamericanas: «El problema no es básicamente educacional sino psicológico, sociológico, burocrático y político» (Coombs, 1992).

Dentro de esta estrategia se incluye la realización de una labor consciente y sistemática para el rescate de la profesión académica, en el entendido de que este rescate no puede pretender un retorno a los antiguos fueros sino, sobre todo, un redimensionamiento de la profesión, para una realidad en la que aún puede ser social y económicamente atractiva.

También, se precisa una acción directiva orientada al fortalecimiento de la formación y socialización en esta nueva dimensión, para los que acceden a la profesión y para los que aún pueden aceptar un nuevo concepto profesional.

En este sentido, *los incentivos de los profesores también deben ser considerados*, pero sobre nuevas bases que tengan en cuenta que:

- la existencia de esquemas de incentivación no elimina la responsabilidad de contar con programas de selección y permanencia que aseguren un nivel adecuado de actuación profesional;

- deben existir elementos de estímulo capaces de abarcar la función integral del académico (docencia, investigación y servicio) y no sólo aspectos parciales de la misma;

- los esquemas de incentivación deben partir de un mínimo esencial que permita un nivel de vida decoroso al profesor medio, que es el mayoritario en nuestras universidades;

- no puede hablarse de productividad sin considerar la calidad;

- no sólo existen incentivos materiales, sino también incentivos sociopsicológicos. «... el reto consiste en alterar los incentivos existentes ... para hacerlos más consistentes con la políticas y las prioridades» (J. Hallak, 1990).

Las señaladas anteriormente, resultan las tareas más difíciles y donde más se tiene que manifestar *un liderazgo académico de nuevo tipo*, enfocado a la competencia administrativa fundamentada en valores académicos: «El financiamiento puede comprar más edificios para escuelas pero no puede comprar los cambios inmediatos relacionados con lo que pasa en su interior» (J. Hallak, 1990).

Por otra parte, nadie está dispuesto a pagar el costo social de cerrar las universidades, por lo que si no se logra la reconstrucción de la comunidad académica apuntada, la tendencia será, cada vez más, a fortalecer el autoritarismo al interior de las universidades para lograr un funcionamiento mínimo.

De esta forma, las alternativas extremas están en participar en un proyecto que puede implicar concesiones individuales o grupales, pero dentro de un enfoque participativo, o el fortalecimiento de la autoridad y la obediencia.

En cualquier caso, no cabe duda que, mientras duren las circunstancias actuales, la universidad se moverá hacia modelos de administración más estructurados; sin embargo, este liderazgo deberá tratar de «encontrar fórmulas de estabilidad democrática, sólo posibles sobre la base de consensos legítimos desde el punto de vista de sus contenidos y de su proceso de elaboración» (J.C. Tedesco, 1991).

Una alternativa de transición que debe ser considerada es una posible integración de liderazgo fuerte y estructura colegiada, a través de un modelo de *democracia autoritaria* (E. Calderón, 1990).

Una conclusión importante de esta discusión es la identificación de la ***necesidad de una formación especializada para los líderes académicos***, de forma que puedan enfrentar adecuadamente los retos actuales de la universidad (A. Faraj, 1989; R. Bharadwaj, 1988; H. Gray, 1989; R. Drysdale, 1987; E. Schaposnik, 1991; UNESCO, 1993). En este sentido ya se han tomado algunas medidas, pero no se puede decir que exista una conciencia generalizada en las universidades sobre esta necesidad.

Indudablemente, estos administradores deberán estar dotados de un nuevo juego de habilidades, lo que debe implicar tanto la búsqueda de nuevos parámetros de selección como la implantación de procesos de formación adecuados a esta nueva situación.

A la habilidad tradicional para la definición y ejecución de proyectos académicos, tendrá que sumar las habilidades necesarias para la obtención y manejo racional de los recursos correspondientes a esos proyectos, y para evaluar tanto el logro de los objetivos como los gastos en que se ha incurrido para su realización.

Deberán ser capaces de identificar situaciones distintas, algunas totalmente nuevas, y poseer la flexibilidad necesaria para utilizar estilos de liderazgo consecuentes para cada situación.

En resumen, deberán contar con las habilidades necesarias para conducir a un grupo, con criterios disímiles, en su marcha por un tiempo borrascoso donde existe un gran riesgo de perder el rumbo y arribar a donde no queremos o, lo que es peor, a donde no nos necesitan.

Finalmente, debe tener ***incentivos para trabajar con mayor dedicación en las labores administrativas***, en particular, cuando con sus dos o tres trabajos, no está interesado en echarse encima esta carga poco retribuida.

La reconstrucción de la comunidad universitaria debe lograrse también en un plano interinstitucional, para que la universidad se fortalezca en su acción unida. Esto permitirá, además, un agrandamiento del espacio académico nacional, en el entendido de que cada universidad no puede contener en sí misma el universo completo de la misión universitaria, sino que esta debe ser compartida dentro de un sistema de educación superior (M.A. Escotet, 1993; J. Sarukhán, 1993; P. Cazalis, 1992; UNESCO, 1993).

Este sistema debe promover la cooperación interuniversitaria, y posibilitar el intercambio de criterios y experiencias en las distintas actividades que realizan, de modo que se facilite el desarrollo y modernización de las diferentes instituciones al compartir recursos humanos y materiales, complementar sus actividades a través de un sistema de cooperación flexible y diverso, que posea las estructuras organizativas y de gestión necesarias, aglutinar equipos interdisciplinarios para la investigación y la formación, fomentar la calidad académica y la selección de los mejores talentos en cada una de las universidades.

Esta interinstitucionalidad es necesario verla no sólo en su dimensión más local nacional sino, incluso, y ahora con más importancia que nunca, en un plano regional, latinoamericanista.

En las condiciones del mundo actual, todo esfuerzo por alcanzar niveles de competitividad que expresen el desarrollo y hasta la garantía de la subsistencia misma pasa inevitablemente por la necesidad de coordinar y aunar esfuerzos con arreglo a la identificación de intereses y objetivos comunes, para lo cual se hace cada vez más recurrente y necesaria la búsqueda de fórmulas que rebasen los marcos nacionales, y que tiendan hacia el desarrollo de procesos de integración, una de las características más importantes de la contemporaneidad.

En América Latina, los esfuerzos integracionistas, como el MERCOSUR, el Mercado Común Centroamericano y la integración económica de los países del área del Caribe, se hacen cada vez más cotidianos, y aunque los mismos presentan diferentes características, motivos y alcances, y deben luchar contra poderosos intereses transnacionales para avanzar algunos pasos, no es menos cierto que de una manera u otra abarcan a casi todos los países, ya sea como realidad presente o como proyecto o perspectiva que debe ser considerada en el plano más inmediato.

Para el sustento de estos procesos de integración es necesario un fuerte proceso de identificación, intercambio y transferencia de conocimientos y tecnologías que garanticen la obtención de un mutuo conocimiento profundo y de primera mano de las realidades de partida con todas sus peculiaridades y potencialidades, así como el apoyo en la formulación y desarrollo de los proyectos que en las distintas áreas justifican dicha integración.

En este proceso la universidad latinoamericana puede y debe jugar un importante papel tanto como agente directo en dicho proceso (Mercado Común del Conocimiento), como en el estudio comparado del rol de la transferencia de conocimientos fundamentales de las nuevas relaciones económicas y sociales de la región.

Por último, se precisa ubicar mejor a la universidad en su función social, sus posibilidades y alcances, con el fin de evitar expectativas irreales que, al no cumplirse, dañen más su imagen. Por otra parte, es necesario no abandonar sino enfatizar o redefinir algunas soluciones ya manejadas.

Así, la lucha política debe mantenerse en los espacios disponibles, con el fin de garantizar la presencia de la universidad en las decisiones que la implican. Las fuentes alternativas de financiamiento deben ser complementarias y no sustitutivas del aporte estatal y, además, la

existencia de un déficit fiscal no tiene que implicar reducciones equitativas entre todos, ni restringir el conflicto entre las opciones intersectoriales de asignación de recursos a las áreas de beneficio social (educación, salud). La reducción del aparato burocrático gubernamental, la disminución de los gastos militares y otras medidas pueden liberar partidas presupuestales para la educación superior y otras prioridades sociales.

También, la búsqueda de financiamiento no gubernamental debe enfatizarse. Para eso, se requiere un mayor entrenamiento en la preparación de proyectos y una mayor dedicación a la identificación y relación con las fuentes disponibles. Además, los programas de cooperación internacional van más allá de su significado económico. Una adecuada inserción en la comunidad académica internacional es una necesidad si se desean alcanzar altos niveles de calidad y exigencia.

Dado que los costos para el mantenimiento de centros de investigación competitiva internacionalmente resultan tan elevados<sup>31</sup>, parece que será necesario aceptar la inevitabilidad de disparidades internas, siempre que las mismas puedan contribuir al interés global. Sobre esta base, se necesita concebir la creación y funcionamiento de Centros de Excelencia, que puedan funcionar como remolcadores institucionales.

Dentro de este conjunto de proposiciones, las acciones específicas a desarrollar no pueden ser totalmente anticipadas. Cualquier receta que se presente podría ser irrealizable por falta de los ingredientes requeridos o no ser agradable para muchos paladares.

Pero lo que no pueden faltar son acciones concretas: «... es fundamental que una política de cambio no tenga valor por la mera

---

31

Halstead estima que existe un escalamiento de un 12 a un 16 por ciento anual, sólo para mantener los laboratorios de investigación al nivel del estado del arte (K: Halstead, 1989).

fuerza de la autoridad o de la voluntad de unos pocos, sino que sea necesariamente el resultado de un ejercicio democrático. Pero en este campo, también, debe revisarse el criterio de que tal democracia se reduzca a un ejercicio verbal interminable, renovarla bajo nuevas formas más participativas que aporten a una decisión final por sobre la autocomplacencia en el discurso» (L. Kusnir, 1992).

En el análisis inaugural del Fórum para reforma social y pobreza celebrado en 1993, el director del BID, Enrique Iglesias, señalaba que:

Si nosotros no logramos mejorar la calidad de nuestros recursos humanos, incorporar la ciencia y la tecnología, modernizar la capacidad de entrar en los campos sofisticados de la producción, estaremos condenando a América Latina al furgón de cola del progreso económico y social del mundo, y estaremos destinados a seguir dependiendo de materias primas envilecidas y de la venta de mano de obra barata.

# BIBLIOGRAFIA BASICA

1. ABOITES, H. (1990): «Relación universidad-industria en la universidad moderna» en *El Cotidiano*, México, No. 36.
2. ACOSTA, V. (1990): «Desafíos y Objetivos Regionales para los años 90 en América Latina y el Caribe» en *Educación Superior y Sociedad*, Venezuela, Vol. 1, No. 1.
3. AKAMATSU J.I. (1994): «Contribuição do ensino superior na pesquisa e desenvolvimento na America Latina», *Informe de investigación*, UNESP, Sao Paulo, Brasil.
4. ALBORNOZ, M. (1993): «Ciencia y Tecnología en las universidades latinoamericanas» en *Universidades*, UDUAL, México, No. 5.
5. ALISON, L. (1990): «Academic tenure and conservative philosophy» en *Higher Education Quarterly*, EE.UU., Vol. 44, No. 1.
6. ALVAREZ-MANILLA, J.M. (1990): «Prospectiva de la universidad» en *Perfiles Educativos México*, No. 47-48.
7. ————— (1990): «Universidad y proyecto nacional» en *Perfiles Educativos México*, No. 47-48.
8. ANDION, M. (1990): «Academocracia universitaria» en *Reencuentro. Serie Cuadernos México*, Vol. 1, No. 2.
9. ANDREW, G. (1990): «Loaves and Fishes and Taxes - A Strategy for Resource Management» en *Planning for Higher Education*, 18:2, EE.UU.

10. ARECHAVALA, R. (1992): «La evaluación de la educación superior: ritos, mitos y perspectivas» en *Reforma y Utopía*, México, No. 6.
11. ARITIO, F. (1989): «Discursos de Clausura» en *Hacia una clasificación de universidades según criterios de calidad*. Ministerio de Educación y Ciencia, España.
12. ARREDONDO, V.M. (1992): *La Educación Superior y su relación con el Sistema Productivo*, Ed. ANUIES, México.
13. ARVANITIS, R., [ et al. ] (1988): *Empresarios y académicos: ¿un matrimonio imposible?*, CENDES-UCV, Caracas, Venezuela.
14. ARZATE, J.G. (1993): «Características de la población estudiantil en las escuelas regionales del Estado de México» en *Reencuentro. Serie Cuadernos México*, No. 8.
15. ATTALI, J. (1994): «El nuevo siglo: una perspectiva de futuro que viene (que ya llegó)» en *Reforma y Utopía*, México, No. 10.
16. AZUELA, E., [ et al. ] (1994): *La universidad y su futuro. Una propuesta de rumbo*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
17. BACIGALUPO L. y M.L. MONTERO (1994): «La investigación en Ciencias e Ingeniería en la Pontificia Universidad Católica del Perú», *Informe de investigación*, Perú.
18. BARANDIARAM, J.C. (1991) : «Los universitarios y la modernización en Latinoamérica» en *Anales del II Seminario Internacional sobre Administración Universitaria: Estructura y funcionamiento de la universidad en la década del 90*, Natal, Brasil.

19. BAUER, M. (1988): «Evaluation in Swedish Higher Education: recent trends and the outlines of a model in Europe» en *Journal of Education*, Reino Unido, Vol. 23, No. 1/2.
20. BEN-DAVID, J., [et al.] (1966): *La universidad en transformación*, Ed. Seix Barral, Barcelona, España.
21. BHARADWAJ, R. (1988) : «Higher educational planning and administration: the challenge of change» en *Journal of Education and Social Change*, Reino Unido, Vol. II, No. 3.
22. BID-PNUD (1993): *Reforma social y pobreza*, Oficina de Publicaciones del BID, Washington.
23. BLOUSTEIN, E.J. (1990): «How Much Tuition Should State Universities Charge?» en *Planning for Higher Education*, EE.UU., 18:3.
24. BOND, S. (1991) : «The development of a Training Program Model for University Administrators: Example of a Methodological Approach» en *IGLU*, Canadá, No. 0.
25. BONVECCHIO, C. (1991): *El mito de la universidad*, Ed. Siglo XXI, México.
26. BROVETTO, J. (1994): «Formar para lo desconocido» en *Serie: Documentos de Trabajo*, Universidad de la República, Uruguay.
27. BRUNNER, J.J. (1990): «Universidad, Sociedad y Estado en los 90» en *Nueva Sociedad*, México, No. 107.
28. ——— (1991): «El cambio en los sistemas de educación superior. Apuntes sobre el caso chileno» en *Boletín 25, agosto 1991/Proyecto Principal*, Santiago de Chile.

29. ——— (1991): *Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina. Bases para un nuevo contrato*, FLACSO, Santiago de Chile.
30. ——— (1993): *Educación Superior en América Latina durante la década de los ochenta: La Economía Política de los Sistemas* Documento CEDES, Serie Educación Superior/2, Buenos Aires.
31. BUARQUE, C. (1991a): *La universidad en la frontera del futuro*, Ed. Heredia, Costa Rica.
32. ——— (1991b): «La universidad en los años 90: perspectivas y compromisos» en *Anales del II Seminario Internacional sobre Administración Universitaria: Estructura y funcionamiento de la universidad en la década del 90*, Natal, Brasil.
33. CALDERON, E. (1990): «Paradojas y redundancias» en *Reencuentro. Serie Cuadernos*, México, Vol. 1, No. 2.
34. CANALES, A. (1993): «La inversión privada en investigación científica» en *Universidad Futura*, México, Vol. 4, No. 12.
35. CANALES, E. (1994): «El profesor, consultor e investigador» en *Vinculación Universidad-Sociedad*, México, No.2.
36. CARDACI, D., [et al.] (1992): «Otra causa perdida o ¿de marxianos a marcianos» en *Reencuentro*, México, Vol. 4, No. 3.
37. CARMONA DE LA PEÑA, F. (Coord.) (1993): *América Latina: Crisis y Globalización*, Tomo I, Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
38. CASAS, M. (1990): «Visión de la Universidad en el siglo XXI» en *Universitas 2000*, Venezuela, Vol. 14, No. 2.

39. CASILLAS, M.A. (1989): «Académicos: lenta transición hacia la modernidad» en *El Cotidiano*, México, No. 28.

40. CASTELL, M. (1989): «Los sistemas de evaluación de la calidad de las universidades: reflexiones sobre la experiencia norteamericana, con España como punto de referencia» en *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad*, Ministerio de Educación y Ciencia, España.

41. CAZALIS, P. (1992): «La enseñanza superior en Canadá en el umbral de los años noventa. Situación y perspectivas» en *Reforma y Utopía*, México, No. 6.

42. ——— (1992): «La modernidad de la universidad en el siglo XXI» ponencia presentada en *Seminario Internacional Modelos de Universidad en América Latina*, Bolivia.

43. CEPAL, Oficina de Montevideo (1990): *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay*, Documento de Trabajo.

44. CEPAL-UNESCO (1992): *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.

45. CEPAL (1993): *Estudio económico de América Latina y El Caribe*, Ed. Naciones Unidas, Santiago de Chile.

46. COOMBS P.H. (ed.) (1992): *A Strategy to Improve the Quality of Mexican Higher Education*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

47. ——— (1994): «Consejo Social y autonomía universitaria» en *Vinculación Universidad-Sociedad*, México, No. 2.

48. CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1988): *Guía de la Universidad*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
49. CREMANTI, V. (1990): «Así que pasen cinco años» en *Gaceta Universitaria*, Uruguay, Año 4, No. 1/2.
50. CURIEL, C. (1994): «La compleja pero necesaria relación investigación científica-industria» en *Vinculación Universidad-Sociedad*, México, No. 1.
51. DALHAUS, A. (1993): «Antecedentes y bases para la elaboración de un examen nacional de ingreso a las universidades públicas de México» en *Universidades*, UDUAL, México, No. 6.
52. DAVIES, J.I. (1987): «The Entrepreneurial and adaptative university: characteristics of its organization and operation» en *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, Reino Unido, Vol. II, No. 1.
53. DELLA SENTA, T.G. (1992): «Perspectivas de la educación superior para el año 2000» en *Reforma y Utopía*, México, No. 6.
54. DELVALLE, J. (1992): «Tres oleadas de desafíos a las universidades de México» en *Reforma y Utopía*, México, No. 6.
55. DESH, G. (1990): «The Dawkins Higher Education Plan; its rationales and implications» en *Higher Education Quarterly*, Reino Unido, Vol. 44, No. 2.
56. DIAZ, H., Y. TEXERA y H. VESSURI (1983): *La ciencia periférica: ciencia y sociedad en Venezuela*, Caracas.
57. DIDOU, S. (1993): «Notas sobre la formación profesional y el empleo» en *Reforma y Utopía*, México, No. 9.

58. — (1993): «El alumnado de la UAEM: elementos para un perfil sociocultural» en *Reencuentro. Serie Cuadernos*, México, No. 8.
59. DIEZ, R. (1993): «El futuro de la universidad» en *Reforma y Utopía*, México, No. 9.
60. DRILHON, G. (1993): «La investigación universitaria en diversos países -evolución y cuestiones estratégicas» en *Universitas 2000*, Venezuela, Vol. 17, No. 1.
61. DRYSDALE, R. (1987): *Higher Education in Latin America*, mimeo World Bank.
62. DUCKRELL, W.B. (1991): «Higher Education: What Procedures for Evaluation?» en *Planning and Management for Excellence and Efficiency*, UNESCO-CRESALC, Caracas.
63. EHRLICH, P. (1993): «Problemas de la educación superior en México» en *Reencuentro*, México, Vol. V, No. 1.
64. ESCOTET, M.A. (1993): *Tendencias, Misiones y Políticas de la Universidad*, Ed. UCA, Universidad Centroamericana, Managua.
65. ESTAY, J. (1992): «Notas para un balance decenal de la situación de América Latina en la economía mundial» en *América Latina: Crítica del Neoliberalismo*, CEPNA, México.
66. — (Comp.) (1993): «La reestructuración mundial y América Latina» *Cuadernos de Economía*, Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
67. FARAJ, A. (1988): «Higher Education and economic development in South Asian Countries» en *Higher Education Review*, Reino Unido, Vol. 21, No. 1.

68. FARRAND, J. y J. DEL MORAL (1993): «La calidad de los docentes universitarios: un reto para la modernización educativa» en *Reencuentro*, México, Vol. 4, No. 5.

69. FAXAS, Y. y J. GARCIA (1991): «Problemas y perspectivas de la educación superior en América Latina y el Caribe» en *Revista Cubana de Educación Superior*, Cuba, Vol. XI, No. 1-2.

70. FOSTER, E. (1990): «Planning at the University of Minnesota» en *Planning for Higher Education*, EE.UU., 18:2.

71. FRACKMANN, E. (1987): «Lessons to be learnt from a decade of discussions on performance indicators» en *International Journal of Institutional Megatrends in Higher Education*, Reino Unido, Vol. 2, No. 2.

72. ——— (1990): *Resistance to change or no need for change?*, mimeo.

73. FRAENKEL, P. (1989): «La experiencia de Estados Unidos» en *Hacia una Clasificación de las universidades según criterios de calidad*, Ministerio de Educación y Ciencia, España.

74. FREEMAN, R.B. (1982): «Response to Change in the United States» en *Higher Education and the Labour Market*, ed. R.M. Lindley, Guilford, Inglaterra: Society for Research into Higher Education.

75. FREEMAN, C. (1982): *Recent Developments in Science and Technology Indicators: a Review*, University of Sussex, Reino Unido.

76. FUENTES, O. (1989): «La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro» s/r.

77. FUENZALIDA, E. (1993): «Los posgrados en América Latina» en *Reforma y Utopía*, México, No. 9.

78. GALINDO, G. (1994): «Evolución de las actividades de investigación y desarrollo en la Universidad de Santiago de Chile», *Informe de investigación*, Chile.

79. GARCIA, C. (1988): «Expansion and differentiation of private sector of Higher Education in Latin America» en *Educación Superior CRESALC*, Venezuela, No. 26.

80. GEIGER, R. (1987): *Privatization of Higher Education: International Trends and Issues*, Ed. International Council for Educational Development, Princeton, N.J., EE.UU..

81. GONZALEZ, A. (1993): «Asignación de recursos públicos para la educación superior universitaria. Perú 1960-1990» en *Notas para el debate*, GRADE, Perú.

82. GONZALEZ, F. (1991): «La universidad en la frontera del futuro» en *Reforma y Utopía*, México, No. 4.

83. ——— (1993): «Por una vinculación integral entre la Universidad y la Sociedad» en *Vinculación Universidad-Sociedad*, México, No. 0.

84. GONZALEZ, E. (1994): «La investigación y desarrollo en la Pontificia Universidad Javeriana», *Informe de investigación*, Colombia.

85. GONZALEZ, E. y C. TEJEIRO (1994): «Contexto general de la investigación universitaria en Colombia», *Informe de investigación*, Colombia.

86. GOVINDA, R. (1994): «Utilizar la investigación para monitorear la calidad de la escuela» en *Carta Informativa del IIPE*, UNESCO, Vol. XII, No. 1.
87. GRAY, H. (1989): «Resisting change: some organizational considerations about university depts» en *Educational Management and Administration*, EE.UU., No. 3.
88. GRUSON, P. (1988): «Some paradoxes in France s system of Higher Education» en *International Journal of Institutional Megatrends*, EE.UU., Vol. 12, No. 1.
89. GUERRA, M. y R. REYES (1993): «Perfil del estudiante que ingresa a la UAM-X» en *Reencuentro. Serie Cuadernos*, México, No. 8.
90. GUIMARAES, V. (1993): «El nuevo papel de las universidades latinoamericanas» en *Universidades*, UDUAL, Méxicó, No. 6.
91. HACKETT, E. (1993): «La ciencia como vocación en los noventa» en *Universidad Futura*, México, Vol. 5, No. 13.
92. HALLAK, J. (1990): *Invertir en el futuro* TECNOS-UNESCO, París.
93. HALLAK, J. y G. CARRON (1994): «Fortalecer la capacidad institucional: la formación, por sí sola, es insuficiente» en *Carta Informativa del IIPE*, UNESCO, París, Vol. XII, No.1.
94. HALSTEAD, K. (1989): *Higher Education Tuition*, Washington, D.C., Research Association of Washington.
95. HANEL DEL VALLE, J. y H. TABORGA (1993): *Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México*, Ed. ANUIES, México.

96. HARDY, C. (1990): «Hard decisions and tough choices: the business approach in university decline», en *Higher Education*, EE.UU., Vol. 20, No. 3.
97. HARMAN, K. (1989): «Culture and conflict in Academic Organization» en *Journal of Educational Administration*, EE.UU., Vol. 27, No. 3.
98. HINKELAMMERT, F.J. (1990): «La libertad académica bajo control en América Latina» en *Nueva Sociedad*, México, No. 107.
99. HOWELL, D. (1991): «Can change be managed in an academic community?» en *Higher Education Newsletter*, Price Waterhouse, London.
100. HUFFNER, K. (1991): «Accountability for more Efficiency and Effectiveness in Higher Education» en *Planning and Management for Excellence and Efficiency*, UNESCO-CRESALC, Caracas.
101. IBARRA, E. (1991): «Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: El cómo de la modernización de la UAM» en *Perfiles Educativos*, México, No. 53-54, .
102. JIMENEZ, M. (1988): «Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la proletarianización de los enseñantes» en *Revista de Educación España*, No. 285.
103. KAPTAN, S. (1990): «Reforming University Budgeting» en *University News*, Reino Unido, 26/2/90.
104. KELLS, H.R. (1991): «Incentives: their role in envisaged change processes and the evaluation of universities» en *Higher Education Management*, EE.UU., Vol. 3, No. 2.

105. ——— (1992): «Purposes and means in higher education evaluation» en *Higher Education Management*, EE.UU., Vol. 4, No. 1.

106. KEVIN, L. (1991): «Training for Planning and Management: Improved Management Systems in Higher Education in Developing Countries» en *Planning and Management for Excellence and Efficiency*, UNESCO-CRESALC, Caracas.

107. KUSNIR, L. y S. LICHTENSZTEJN (1992): «¿A dónde va la universidad en América Latina?» en *Reforma y Utopía*, México, No.7.

108. LABASTIDA, J. (1990): «Universidad, Cultura y Modernidad» en *Educación Superior y Sociedad*, México, Vol. 1, No. 1.

109. LEVY, D. (1989): «¿En qué medida tienen éxito las universidades privadas de latinoamérica?» en *Universitas 2000*, Venezuela, Vol. 13, No. 2.

110. LICHA, I. (1992): «Entrar al Siglo XXI: Problemas y desafíos mayores para las sociedades latinoamericanas», *Cuadernos del CENDES*, No. 19, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

111. LOPEZ, G. (1991): «Management of Global and Educational Change. Challenges for Higher Education and Graduate Studies» en *Planning and Management for Excellence and Efficiency*, UNESCO-CRESALC, Caracas.

112. LOPEZ DE VILLARROEL, B., X. MORENO AREVALO Y M. RIVAS MARTINEZ (1994): «La investigación en la Universidad de Los Andes. ¿Contribución a la actividad de I+D?», *Informe de investigación Venezuela*.

113. LUCIO R. y M. SERRANO (1992): *La educación superior. Tendencias y políticas estatales*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

114. LYNN, V. (1989): «Institutional amalgamation in Higher Education» en *Journal of Educational Policy*, Reino Unido, Vol. 4, No. 1.

115. MARCONE, S. (1994): «La investigación y desarrollo en la Universidad Nacional de Ingeniería: un estudio de caso», *Informe de Investigación*, Perú.

116. MARTINEZ, W. (1992): «Expectativa y realidad de la profesión veterinaria en Uruguay» en *Gaceta Universitaria*, Uruguay, Año VI, No. 1.

117. MARUN, J.N. (1994): «Contribución de la Educación Superior a la actividad de I+D en América Latina», *Informe de investigación*, Universidad Nacional de San Juan, Argentina.

118. MASSEN, P. (1993): «Los efectos de la modernización en las universidades europeas» en *Universidad Futura*, México, Vol. 4, No. 12.

119. MCLAUCHLAN, P. y E. MELGAR (1993): «Financiamiento de las universidades públicas en el Perú: respuestas a la crisis y al ajuste económico» en *Notas para el debate*, GRADE, Perú.

120. MEJIA, J. (1994): «Panorama de la evaluación institucional» en *Reforma y Utopía*, México, No. 10.

121. MENDIOLA, H.M. (1989): «Reforms of Higher Education in Costa Rica: effects on social stratification and labor markets» en *Comparative Education Review*, EE.UU., Vol. 33, No. 3.

122. MEZA, H. y otros (1993): «La evaluación académica y la búsqueda de la excelencia» en *Reencuentro*, México, Vol. 4, No. 5.

123. MOGLIA, P. (1991): «El papel gubernamental en el proceso de cambio de la universidad» en *Anales del II Seminario Internacional sobre Administración Universitaria: Estructura y funcionamiento de la universidad en la década del 90*, Natal, Brasil.

124. MORLES, V. (1991): *La educación de posgrado en el mundo*, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

125. ——— (1993): «Educación y Futuro» en *Interciencia*, Venezuela, Vol. 8, No. 1.

126. MORRISON, R.S. (1990): *Needs, Leads and Indicators*, MIT, Cambridge, EE.UU.

127. MUNGARAY, A., F. CUENCA Y F.J. CASTELLON (1994): «Retos y perspectivas de la educación superior de México hacia finales de siglo» en *Revista de Comercio Exterior*, México, Vol. 44, No. 3.

128. MUÑOZ, C. (1992): «Alternativas financieras para la educación superior» en *Reforma y Utopía México*, No. 7.

129. NAVA, H. (1992): «Posgrado, desarrollo tecnológico y sector productivo en América Latina» en *Posgrado y Desarrollo en América Latina*, UDUAL, México.

130. NEAVE, G. (1988): «The making of the executive head» en *International Journal of Institutional Megatrends in Higher Education*, Reino Unido, Vol. 12, No. 1.

131. ——— (1990): «Editorial» en *Higher Education Policy*, Reino Unido, Vol. 3, No. 3.

132. ——— (1993): «Conocimiento relevante: ¿bálsamo para la migraña educativa?» en *Universidad Futura*, México, Vol. 4, No. 12.

133. NOGUEZ, S. (1993): «Perfil del aspirante a alumno de la UIA» en *Reencuentro. Serie Cuadernos*, México, No. 8.

134. NOVELO, F. (1992): *La universidad pública mexicana y el neoliberalismo*, Ed. UAM-X, México.

135. ——— (1994): «El desarrollo universitario y los requerimientos nacionales: El caso de la UAM-Xochimilco» en *Reforma y Utopía*, México, No. 10.
136. ORTEGA, S.B. (1992): «Políticas de asignación presupuestal: el caso de la UAM-Azcapotzalco» en *Reforma y Utopía*, México, No. 7.
137. OSOWSKI, C.I. (1992): «Evaluación del profesor de la Universidad Pública» en *Educação e Realidade*, Brasil, 17(2):87-91.
138. OTTONE, E. (1992): «Nuevos planteamientos de la CEPAL: Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad» en *Cuadernos del CENDES*, Universidad Central de Venezuela, No. 19.
139. PADILLA, R. (1992): «El financiamiento de la universidad pública mexicana» en *Reforma y Utopía*, México, No. 7.
140. PASCUAL, R. (1989): «Mesa Redonda sobre Posibilidades y Consecuencias de una ordenación de universidades en España» en *Hacia una Clasificación de las universidades según criterios de calidad*, Ministerio de Educación y Ciencia, España.
141. PEÑALOZA, V. (1994): «Contribuição do ensino superior na pesquisa e desenvolvimento na America Latina», *Informe de investigación*, USP, Brasil.
142. PIFFANO, H. (1992): «El Financiamiento de la Educación Universitaria y su Racionamiento», Buenos Aires, (procesado).
143. PIRELA, A., [et al.] (1992): *Technological Learning and entrepreneurial behaviour: A taxonomy of the chemical industry in Venezuela*, CENDES, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

144. POLLITT, C. (1990): «Measuring university performance: never mind the quality» en *Higher Education Quarterly*, EE.UU., Vol. 44, No. 1.

145. PORTER, L. (1990): «Rectoría y *Management*» en *Reencuentro*, Serie Cuadernos, México, Vol. 1, No. 2.

146. POSNER, C. (1989): «Role of university in contemporary Mexico» en *Higher Education Policy*, Reino Unido, Vol. 2, No. 3.

147. PRATT, J. (1992): «Unification of Higher Education in the United Kingdom» en *European Journal of Education*, Reino Unido, Vol. 27.

148. PROENCA, S. (1988): «Institucionalización organizacional o proceso decisorio? En busca de un modelo diagnóstico para la organización universitaria» en *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasil, Vol. 6, No. 1.

149. REGALADO, R. (1994): *América Latina en los umbrales del Siglo XXI*, Centro de Estudios de América, Cuba.

150. ——— (1994): «Cuba, la democracia representativa y el nuevo orden mundial» en *Granma*, Cuba, 18/10/94.

151. REIMERS, F. (1990a): *Deuda Externa y Financiamiento de la Educación. Su impacto en Latinoamérica*, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.

152. RIBEIRO, E. (1993): «O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas» en *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Brasil, Año 8, No. 23.

153. ROBALINO, M. (1992): «Educación de calidad, responsabilidad fundamental del Estado» en *Universidad*, Ecuador, No. 3.

154. ROCHA, L. (1992): «Pensar en el futuro: La universidad brasileña del tercer milenio» en *Reforma y Utopía*, México, No. 7.

155. RODRIGUEZ, O. (1990): «Neoliberalismo, crisis y universidad en México, en *Nueva Sociedad*, México, No. 107.

156. RODRIGUEZ, R. (1993): «La universidad latinoamericana contemporánea. Los desafíos de fin de siglo» en *Universidad Futura*, México, Vol. 5, No. 13.

157. ROJO, J. (1989): «Prólogo» en *Hacia una Clasificación de las universidades según criterios de calidad*, Ministerio de Educación y Ciencia, España.

158. SAGASTI, F.R. y C. COOK (1985): *Tiempos difíciles: Ciencia y Tecnología en América Latina durante el decenio de 1980*, GRADE, Perú.

159. SANDER, B. (1988): «Centralización y Descentralización en la Administración de la Educación en América Latina» en *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasil, Vol. 6, No. 1.

160. SANDOVAL, P. (1989): «Neoliberalismo y universidad hacia el siglo XXI» en *Economía Informa*, México, No. 177.

161. SANYAL, B., [ et al. ] (1992): *Improving the Managerial Effectiveness of Higher Education Institutions: Critical Issues and Institutional Responses*, IPE-UNESCO, París.

162. SANYAL, B. y M. MARTIN (1993): «Africa: gestión institucional de la educación superior en la encrucijada» en *Carta Informativa del IPE*, UNESCO, Vol. XI, No. 4.

163. SARUKHAN, J. (1993): «Entrevista» en *Universidades*, UDUAL, México, No. 5.
164. SCHAPOSNIK, E. C. (1991): «Objetivos y organización de la universidad» en *Reforma y Utopía*, México, No. 4.
165. SCHWARTZMAN, S. (1993): «Estado y Mercado en el financiamiento de la educación superior» en *Notas para el debate*, GRADE, Perú.
166. — (1993): «Los retos de la globalización y las políticas de ciencia y tecnología en Brasil» en *Universidad Futura*, México, Vol. 5, No. 13.
167. SERRANO, Y. (1991): «Brasil: la universidad en el camino del retroceso» en *Boletín de Educación*, España, Año V, No. 183.
168. SHAEFFER, S. (1993): «Políticas de descentralización: definir un término medio para un desarrollo saludable» en *Carta Informativa del IPE*, UNESCO, Vol. XI, No. 4.
169. SHERR, L. A. y D. T. TEETER (Eds.) (1991): *Total quality management in higher education. New directions for institutional research*, No. 71, San Francisco: Jossey Bass Inc..
170. SMILOR, R., [et al.] (1993): «La universidad empresarial: función de la educación superior en los Estados Unidos en materia de comercialización de la tecnología y el desarrollo económico» en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, UNESCO, París.
171. SOSA, M.J. (1991): «El reto de la universidad ante el siglo XXI» en *Universitas 2000*, Venezuela, Vol. 14, No. 1.
172. SORIA, O. (1993): «El dilema entre saber, poder y querer. Una nueva universidad para el siglo XXI» en *Universidades*, UDUAL, México, No. 6.

173. SOTO REYES, E. (1990): «Modernización educativa y salarios en la educación superior» en *El Cotidiano*, México, No. 36.
174. STAROPOLI, A. (1989): «La experiencia francesa» en *Hacia una Clasificación de las universidades según criterios de calidad*, Ministerio de Educación y Ciencia, España.
175. TABORGA, H. (1994): «Las asimetrías en la vinculación de la universidad con el sector productivo» en *Reforma y Utopía*, México, No. 10.
176. TAYLOR, M. (1989): «Implications of new organizational patterns of research» en *Higher Education Megatrends*, EE.UU., Vol. 1, No. 1.
177. TEDESCO, J.C. (1991): «Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública» en *Reforma y Utopía*, México, No.4.
178. TEJEIRO, C. (1994): «La investigación y desarrollo en la Universidad Nacional de Colombia» *Informe de investigación*, Colombia.
179. TESTA, P. (1994): «Bases de Datos documentales, indicadores de producción científica y evaluación de la investigación en la Universidad Central de Venezuela» *Informe de investigación*, Venezuela.
180. THODY, A. (1989): «University megatrends observed -a method of studying its unique nature-» en *Studies in Higher Education*, EE.UU., Vol. 14, No. 3.
181. TRISTA, B. (1992): «Administración académica en tiempos de crisis: Una panorámica» en *Reflexiones sobre la administración y el planeamiento universitario*, CEPES-UH, La Habana.

182. TRISTA B. y R. HERNANDEZ (1992): *Temas sobre Dirección y Administración Académica*, Ed. UAM-X, México.

183. TRISTA, B., L. DOUSSOU y J.T. GONZALEZ (1993): «Evaluación del profesor y resultados institucionales» Ponencia para el II Taller Internacional *La Educación Superior y sus Perspectivas*, La Habana.

184. TUNNERMANN, C. (1975): «La investigación en las universidades latinoamericanas» en *Universidades*, UDUAL, México, No. 61.

185. ——— (1993): «Autonomía universitaria y universidad pública» en *Universidades*, UDUAL, México, No. 5.

186. UNESCO (1993): *Strategies for change and development in Higher Education*, Mimeo.

187. UNESCO (1993): *Anuario Estadístico*, París.

188. URDIQUI, V. (1991): «Perspectivas de la universidad en América Latina: objetivos y modalidades» en *Revista Educación Superior y Sociedad*, Venezuela, Vol. 2, No. 1.

189. VAHL, T.R. (1991): «O Processo Decisorio e a Gestao das Universidades Federais Brasileiras» en *IGLU*, Canadá, No. 0.

190. VALLE, V. (1991): «Modernización de la estructura y funcionamiento de la universidad» en *Anales del II Seminario Internacional sobre Administración Universitaria: Estructura y funcionamiento de la universidad en la década del 90*, Natal, Brasil.

191. VAN VUGHT, F. (1993): «Los efectos de la modernización en la universidad europea» en *Universidad Futura*, México, Vol. 4, No. 12.

192. Varios autores (1991): *Planning and Management for Excellence and Efficiency of Higher Education*, UNESCO- CRESALC, Caracas.
193. Varios autores (1992): *Reflexiones sobre la Administración y el Planeamiento Universitario*, Ed. CEPES-UH, La Habana.
194. Varios autores (1992): *Primer encuentro interuniversitario nacional sobre evaluación de la calidad*, Universidad Nacional de Salta, Argentina.
195. Varios autores (1993): *Análisis de la investigación educativa en el contexto de cuatro universidades*, Ed. Universidad Autónoma de Querétaro, México.
196. Varios autores (1989): *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad*, Ed. Ministerio de Educación y Ciencia, España.
197. VAZQUEZ, B. y M. RODRIGUEZ (1993): «El perfil del nuevo ingreso de los alumnos de pedagogía: el caso de la UIC» en *Reencuentro. Serie Cuadernos*, México, No. 8.
198. VELAZQUEZ, A. y Y. FAXAS (1991): «Democratización de la educación superior en América Latina. Concepciones y realidades» en *Revista Cubana de Educación Superior*, Cuba, Vol. XI, No. 3.
199. VILLALVAZO, J. (1994): «Universidad y sector productivo: nuevas formas de vinculación» en *Vinculación Universidad- Sociedad*, México, No. 2.
200. VILLAROEL, I., [ et al. ] (1992): «Alternativa curricular para el cambio educativo» en *Universidad*, Ecuador, No. 3.

201. VOGT, C. (1993): «Interacción Universidad-Empresa; caso UNICAMP» en *Universidades*, UDUAL, México, No. 5.

202. VUSKOVIC, P. (1990): *La crisis en América Latina: Un desafío continental*, Siglo XXI Editores, México.

203. WASSER, H. (1990): «Changes in the European Universities: from traditional to entrepreneurial» en *Higher Education Quarterly*, EE. UU., Vol. 44, No. 2.

204. WILLIAM, G. (1993): «La visión económica de la educación superior» en *Universidad Futura*, México, Vol. 4, No. 12.

205. WILSHIRE, B. (1990): «Professionalism as Purification Ritual, Alienation and Disintegration in the University» en *Journal of Higher Education*, EE.UU., Vol. 61, No. 3.

206. WOLFF, L. y J.J. BRUNNER (1992): «Higher Education in Venezuela: Issues and Options for Reform» en Wolff and Albrecht.

207. WSCHEDOR, S.R., A. DIAZ, E. TOUYA Y R. SCARSI (1994): *Documento de los cuatro decanos*, Universidad de la República, Uruguay.

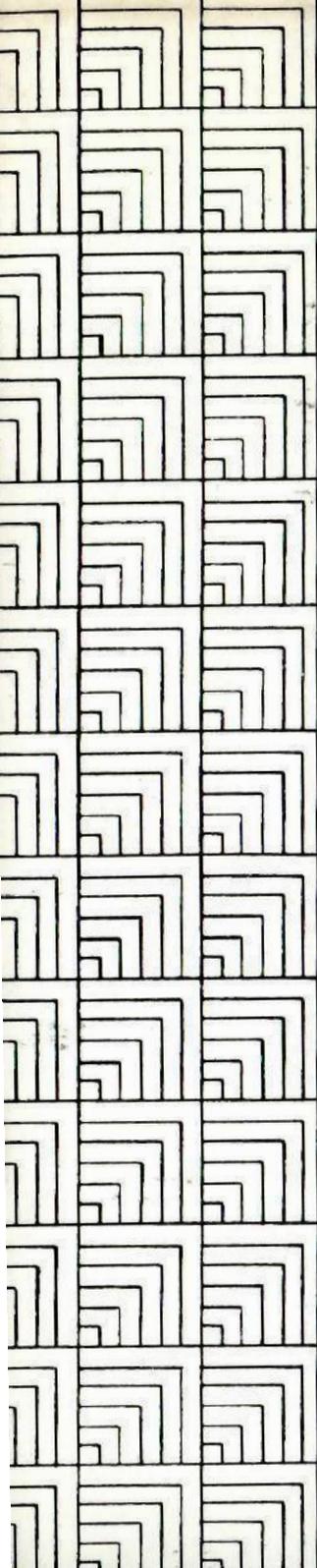
208. ZIMAN, J. (1993): «La ciencia académica como un sistema de mercados» en *Universidad Futura*, México, Vol. 5, No. 13.

209. «La docencia universitaria va más allá de las disputas doctrinarias: Entrevista a cuatro rectores» en *Vinculación Universidad-Sociedad*, México, No. 1, 1994.

**La Universidad Latinoamericana en el Fin de Siglo,**  
se terminó de imprimir en el mes de abril en los talleres  
de Lito Roda, S.A. de C.V., Calle La Escondida No. 2,  
Col. Volcanes, C.P. 14640, México, D.F., Tel. 655-20-  
13. Su tiraje fue de 2000 ejemplares, impresos los inte-  
riores en papel bond y forros en cartulina couche.







Este libro es resultado de una extensa investigación del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, de la Universidad de la Habana, Cuba.

Su objetivo central es mostrar una clara contribución sobre la situación de la universidad latinoamericana en el umbral del siglo XXI, conocer sus realidades y perspectivas, y sugerir que tipo de cambios son inminentes de realizarse en ésta, ante los nuevos agentes del cambio y los distintos escenarios que acontecen a nuestra región.

Este trabajo fue uno de los ganadores del **Premio UDUAL de Apoyo a la Investigación** en 1992, el cual fue instituido por la Unión precisamente con el fin de fomentar el estudio y análisis prospectivo de los retos a los que se enfrenta la universidad y la educación superior latinoamericanas.

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA  
EN EL FIN DE SIGLO



9 789686 802054