

REVISTA

# Educación Superior y Sociedad



Vol. 8 - N° 2, 1997

**Director:**

Luis Yarzabal, Director CRESALC/UNESCO-Caracas

**Editor:**

José Silvio, Especialista Principal para Educación Superior, CRESALC-UNESCO

**Comité Asesor:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Comité Editorial**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jacques Velloso, Profesor Universidad de Brasilia, Brasil.

**Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe**

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

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

286.03.26 Correo electrónico: l.yarzabal@unesco.org

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

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

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

**Diagramación, montaje e impresión:**

Unidad de Artes Gráficas e Impresión CRESALC/UNESCO

**Depósito Legal:** ISSN: 0798-1228

## Indice

3. Editorial
5. El derecho humano a la paz  
*Asdrúbal Aguiar*
15. Modelo de acreditación de acceso, calidad y pertinencia para la transformación de la educación superior: hacia una política de educación superior para el desarrollo sostenido con equidad en la región de las América y el Caribe  
*Eduardo Aponte*
33. El nuevo proceso de reformulación de la oferta académica universitaria  
*Tulio Abel Del Bono*
59. El fomento a la investigación: encuentros y desencuentros entre las políticas y sus resultados  
*Alejandra Mújica Sallés*
75. Pertinencia social de la universidad. Una propuesta para la construcción de la imagen institucional  
*Ana María Navarro, María T. Alvarez y Juan C. Gottifredi*



## Editorial

---

El derecho humano a la paz constituye uno de los valores esenciales de la Humanidad. Atendiendo a ese principio, en este número de la Revista nos complace-mos en ofrecer, como contribución especial, un brillante artículo del Dr. *Asdrúbal Aguiar*, Ministro de la Secretaría de la Presidencia de Venezuela y Presidente de la Comisión Nacional de Derechos Humanos, derivado de un discurso pronuncia-do por el autor ante la 29a. Sesión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en París, entre Octubre y Noviembre de 1997.

El autor se refiere al presente de la humanidad en una perspectiva histórica, a la política y sus formas actuales de expresión, así como a algunos recientes avances en diversas tecnologías de vanguardia, en la perspectiva de ponerlas al servicio de la convivencia pacífica. Expresa que la opción hacia el futuro ha de ser la Paz, tanto en su función ordenadora de la vida internacional y de aquella interna de los pueblos y de las naciones. Resalta, al mismo tiempo, las distintas facetas de la Paz como derecho humano y la concepción que de ella tiene la UNESCO, para concluir en la seguridad de la elevación del hombre en el siglo y en el milenio próximos.

En un ámbito más específico, se presenta una serie de artículos relacionados con varios aspectos del proceso de transformación de la educación superior. *Eduardo Aponte*, nos presenta un modelo de acreditación de la educación superior en el marco de una política de educación superior, orientada hacia el logro de un desa-rrollo sostenido con equidad en la región de América Latina y el Caribe. Luego de situar los procesos de acreditación en el contexto de las políticas de educación superior, el autor precisa la relación entre varios conceptos relacionados y rele-vantes para la acreditación, tales como acceso, calidad, pertinencia productivi-dad, eficiencia y efectividad en la educación superior. Sobre esta base, define lo que denomina una "nueva pertinencia", como nueva misión de las instituciones de educación superior. Para culminar, luego, a manera de síntesis integradora, con la propuesta del modelo de acreditación de la educación supe-rior propiamente dicho.

Una de las dimensiones de la transformación se sitúa en la frontera entre los aspectos legales que rigen los sistemas de educación superior y lo que dichos siste-mas deben ofrecer a la comunidad como oportunidades de aprendizaje. Sobre este tema, *Del Bono* nos entrega un artículo, que contiene un estudio de caso sobre la Argentina, sobre el proceso de reformulación de la oferta académica de las universidades argentinas, como respuesta a las disposiciones de la nueva Ley de Educación Superior, promulgada en ese país en 1995. Dicha reformulación debe-

rá comprender los contenidos curriculares básicos, sobre la base de un conjunto de criterios para elaborar el curriculum y la conveniente distinción entre contenidos básicos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Igualmente, el autor propone acciones concretas para alcanzar el perfeccionamiento de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación en ese proceso y se enfatiza la necesidad de construir un curriculum flexible y adaptable a los cambios. Se destaca el caso de la Universidad de San Juan, de la cual el autor es Rector, y su aporte a ese proceso de reformulación de la oferta académica.

Como bien lo señala *Alejandra Mujica Sallés*, el fomento de la investigación en la educación superior es un componente imprescindible de toda transformación de la misma. En su artículo examina la experiencia concreta de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República en Uruguay, en base a un conjunto de indicadores que le permitieron determinar el grado de adecuación de la política de investigación de esa Universidad a los objetivos trazados. Sus hallazgos le han permitido proponer una mejor interrelación entre los programas de la Comisión y su adecuación a los objetivos buscados en su política global.

La pertinencia social de la educación superior ha sido una preocupación constante y su incremento y mejoramiento un viejo anhelo de los universitarios, estrechamente relacionada también con las políticas y estrategias para la transformación. *Navarro, Alvarez y Gottifredi*, enriquecen también este número con un planteamiento sobre la construcción de una imagen institucional, con miras a lograr una mayor y mejor pertinencia social de las instituciones de educación superior, sobre la base de un estudio realizado en la Universidad Nacional de Salta, en Argentina. Su originalidad consiste en intentar conocer la pertinencia de la Universidad a partir de la opinión y percepción de la gente, dentro y fuera de la misma, con el propósito de abrir espacios cerrados hasta el momento y demostrar que a la Universidad le interesa lo que piensa de ella la comunidad. Sólo así se podrá lograr que la comunidad se sienta partícipe de los proyectos de transformación universitaria.

Las condiciones para la transformación de la educación superior, la reformulación de lo que ésta ofrece a la sociedad como oportunidad de aprendizaje, el fomento de la investigación científica en su seno y la promoción de su pertinencia social, bajo el marco del inalienable derecho humano a la paz, son dimensiones estrechamente relacionadas dentro del proceso de transformación y esperamos que ellas estimulen la reflexión y la acción de nuestros lectores.

*Luis Yarzábal*  
Director UNESCO-Caracas

# El derecho humano a la paz

Asdrúbal Aguiar<sup>i</sup>

---

## Resumen

*Estamos en presencia de una notable pieza de oratoria de un eminente jurista e intelectual venezolano que, con motivo de la 29ª Conferencia General de la UNESCO, dedica las siguientes páginas a comunicar - de manera sintética - su denso pensamiento sobre el derecho humano a la paz. Se refiere el autor al tiempo presente de la humanidad en términos históricos, a la política y sus formas actuales de expresión, así como a algunos recientes avances en la biotecnología, en el desarrollo de la inteligencia artificial y a las comunicaciones satelitales, en perspectiva de ponerlas al servicio de la convivencia pacífica.*

*Se refiere también el autor a la experiencia de Venezuela en materia democrática, en el contexto de "los profundos desajustes universales que caracterizan nuestra Historia reciente" y establece un balance centrado, se pudiera afirmar, en la función ética y democrática del gobierno y del gobernante, tal como se desprende de la siguiente cita del texto que nos ocupa: "La preservación de la Paz no podríamos haberla acariciado, en tan complejas circunstancias y como propósito hacia el siglo en ciernes, al margen de la cultura del diálogo y de la protesta o reprimiendo ésta en sus inevitables manifestaciones"*

*En otra perspectiva de su artículo, el autor expresa que la opción hacia el futuro ha de ser la Paz, tanto en su función ordenadora de la vida internacional y de aquella interna de los pueblos y de las naciones, como en lo que atañe a su carácter de derecho supremo del ser humano a la satisfacción de sus necesidades esenciales, contextualizadas por un ambiente de tolerancia y de participación.*

*Señala también que la Paz como derecho humano no se trata de una hipótesis "ingenua con pretensiones de originalidad" sino que "encuentra sólidas raíces doctrinales que ha hecho suyas el pensamiento onusiano durante el curso de las últimas cinco décadas". Finaliza el texto haciendo referencia y consideraciones a varias facetas de la Paz como derecho humano y a la concepción que de ella tiene la UNESCO, para concluir en la seguridad de la elevación del hombre en el siglo y en el milenio próximos.*

---

i. Ministro de la Secretaría de la Presidencia de la República y Presidente de la Comisión Nacional de Derechos Humanos.  
Discurso pronunciado en la **XXIX Conferencia General de la UNESCO.**

Esta vigésima novena Conferencia General se reúne bajo el impacto de una emergente y revolucionaria cosmovisión, que nos obliga a superar las divisiones e indiferencias del pasado. Somos ahora, sin excepciones, inquilinos de la misma comarca. De allí que, persuadido de la grave tarea de futuro que incumbe a esta asamblea universal, presento mis parabienes y los de mi Delegación al Honorable Delegado de Brasil, electo como su Presidente. Aquí se funden en voluntad y disposición creadoras todos los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Aquí convergen todas las civilizaciones y lo que nos es común en la diversidad connatural: el anhelo de la Paz y su realización en el espíritu de la Justicia.

Al señor Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, le trasmito el reconocimiento del Presidente de Venezuela, señor Rafael Caldera, por su entrega vital a la causa de la concordia y de la tolerancia entre los hombres. El apoyo que le ha otorgado a la propuesta de transformar en Instituto Internacional al Centro Regional para la Educación Superior en América Latina (CRESALC), con sede en Caracas, y su respaldo al programa TALVEN, que promueve el regreso a nuestro país de los talentos nacionales residentes en universidades y centros de investigación del extranjero, le aseguran desde ya un espacio de privilegio en el corazón de nuestro pueblo.

Señor Presidente de la Conferencia General, Señor Presidente del Comité Ejecutivo, Señor Director General, Señoras y Señores Delegados Principales y Permanentes:

La Humanidad, en su sobrevenida desnudez ideológica e inmediatez a un siglo nuevo y en otro milenio, el tercero de la era cristiana, encuéntrase con una hora que es molde obligado y oportuno para la fragua del porvenir. Vivimos un tiempo teñido de génesis y colmado de esperanzas; tiempo ajeno para los «sembradores de cenizas» (Mijares, 1940). El nos interpela sobre asuntos que tocan directamente al destino del hombre, y que ya no podremos explicar con los generosos paradigmas que contribuyeron a la forja de los valores conocidos.

La Edad que hoy cumple quizás veinte o treinta mil años –así me lo refería un viejo maestro- se nos apaga de improviso. En ella, lo distintivo ha sido la presencia erecta del animal racional, tal cual lo conocemos, y sus relaciones de “señorío... sobre los bienes, de preeminencia... sobre las cosas [animadas e] inanimadas” (Caldera, 1972). No obstante, esta Edad en agonía, ha reeditado culturas, ideas e instituciones modeladas, en su conjunto, sobre el yunque de la guerra y el armamentismo de la Historia.

La conquista de la Paz –Ley primera y fundamental de la naturaleza, en palabras de Hobbes- y la consiguiente realización de los derechos de la persona humana, desde siempre ha estado precedida por una validación discrecional de la violencia (*Homo homines lupus*). No por azar, alguna vez se dijo que “la paz es



un mirlo blanco" (Herrera Campins, 1985) y, como lo sugiere Michael Howard (1983), hemos estudiado a la guerra de forma didáctica y normativa con el fin de extraer los principios inmutables o las líneas de conducta para la eficiente conducción de las guerras del futuro.

"Durante un período tan largo como el que separa a nuestros días del siglo XIII -dice Howard-, la paz en Europa, esa paz por la que oraban tan sinceramente las congregaciones en las iglesias cristianas, existió solamente en algunos excepcionales y precarios oasis de tiempo y de lugar" (Howard, 1985).

Ahora, "si no hay gloria mayor que la de acabar con la guerra por la palabra y no con los hombres por el hierro, y la de obtener la paz por la paz y no por la guerra", de suyo ha de ser la UNESCO el territorio imparcial desde donde se erijan "en la mente de los hombres" -como reza su Acta Constitutiva- las modernas defensas para la paz. Estamos ante una sede sin par y en una época auspiciosa para el desarme de la historia, como atinadamente lo ha señalado mi dilecto y buen amigo, Karel Vasak.

En la interinidad internacional lo constatable es el regreso de todo y de todos hacia lo originario. La política y sus formas actuales de expresión, entre éstas el Estado y los partidos, indispensables para la gobernabilidad en democracia, la salvaguarda de los derechos humanos y, por ende, el afianzamiento de una cultura universal de la Paz, acusan las disfuncionalidades propias del momento. Se muestran débiles e incapaces para la solución de los arcaicos y primarios problemas de la subsistencia; agravados -la gobernabilidad y estos problemas- por una neocultura de la muerte que auspician el narcotráfico y la corrupción, crímenes modernos de trascendencia internacional.

La orfandad moral y el egoísmo -productos de la anomia- se han acunado en el Ser contemporáneo, y han hecho añicos todo el sentimiento de <<seguridad>> que le brindó ese valor taumatúrgico de lo «público» y la prolijidad consentidora del Estado rentista. En el instante, con o sin razón, este anti-ciudadano reniega de las instituciones y de sus dirigentes, pero a la par reconoce que la regla disolvente de la competitividad liberal poco o nada le ha cubierto en sus necesidades; antes bien, ha hecho trizas la idea del bien común y ha maltratado hasta el sentido genuino de la solidaridad.

Los desequilibrios institucionales y las carencias sociales y educativas, catapultados o incrementados por la diáspora, han devuelto al hombre hacia un estadio transitorio de naturaleza. Le reinsertan, como hijo pródigo, en la mácula de su respectiva civilización. Unos y otras auspician inéditas formas de conflictividad que urgen, bajo un signo diverso, no descuidar el propósito constante de la Paz. Unos y otras procrean, dada la desarticulación de la sociedad política, formas primitivas y, quizás, más humanas de asociación. Pero, éstas, subliman peligrosamente el juicio del acaso, e impulsan sus dominios bajo la fuerza cohesionadora de los símbolos o de la imaginaria.

Por otra parte, los recientes avances en la biotecnología y en el desarrollo de la llamada inteligencia artificial, la sobrevenida heteronomía de las comunicaciones satelitales, a manera de ejemplos, tocan en sus fibras al corazón del hombre y provocan una revolución de conciencias sin precedentes. Tales hechuras de la genialidad humana, favorecedoras de una evidente ruptura epistemológica, nos revelan en nuestras contradicciones, moras e iniquidades; pero -lo que es esencial- también nos preguntan sobre el dominio y señorío que estaríamos llamados a ejercer sobre aquéllas, para disponerlas al servicio de una nueva modalidad de pacífica convivencia.

La tecnología cibernética masifica e igualmente discrimina en las autopistas de la información. Es cierto. Divide a los hombres, en cuanto trabajadores, en nuevas clases, acordes con la dinámica de lo digital y las disponibilidades para su readaptación. Hace más exigentes a las actuales sociedades, dada la nivelación global en las premisas del bienestar y sus consecuencias en la profundización de la brecha entre satisfechos e insatisfechos. A su vez, la investigación genética, sus amenazas al patrimonio común y a la diversidad biológica de la especie, o el uso irracional de los ecosistemas con riesgos para la calidad de la vida y del medio ambiente, muestran con crudeza los peligros y desafíos que amenazan a la Humanidad en su perpetuación.

En todo caso, la novel y sobrevenida revolución de los conocimientos y su influencia en los desajustes del tiempo histórico, probablemente nos permitirá a todos -según nuestras actitudes y aptitudes- ser profetas de la alteridad y no meros objetos de la mundialización. Al aproximar la geografía y unificar las angustias, ello nos debería hacer más libres por más responsables, y por menos ausentes ante el desasosiego de los excluidos. Así se explica, no de otra manera, la reciente y general convicción de que la Paz es la única alternativa; de que "no hay progreso científico sin ética" (Proyecto de Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos, 1997), y de que la libertad de investigación o el uso de los bienes con que nos ha dotado la Providencia mal pueden trasponer los límites del respeto a la dignidad de la persona humana y la preservación de los derechos de la generaciones futuras.

En el balance de esta década final del siglo, quizá no seremos capaces de vaciar totalmente el vino añejo de sus viejos odres. Sin embargo, todos esperamos con denodada impaciencia y fruición, hasta los más escépticos, los odres nuevos que habrán de recibir la más joven y prometedora vendimia.

Venezuela, señor Presidente, no ha sido ni podría permanecer extraña a los profundos desajustes universales que caracterizan nuestra Historia reciente.

En mi patria una larga experiencia de estabilidad y de ejercicio democráticos, no impidió la sucesión de un levantamiento popular y dos intentos felizmente frustrados de golpe de Estado. El deterioro de la representatividad popu-

lar y partidista, la quiebra general del sistema financiero y una súbita mengua en los ingresos provenientes del petróleo, con el consiguiente y brusco descenso en nuestros índices de crecimiento, son algunos de los síntomas del mal que nos precipitó en la vorágine.

Han sido años difíciles, en los que la adversidad intentó disminuir la autoestima de la gente, liquidando de raíz su fe en «lo afirmativo venezolano» (Mijares, 1940). Mas, la hidalguía y las provisiones espirituales del venezolano común se han elevado en potencialidad recuperadora, aun por encima de las generosas reservas ambientales y energéticas que nos ha prodigado la naturaleza.

Este lapso de sacrificios nos ha permitido conocer desde lo interno a las fuerzas disolventes y también a las fuerzas renovadoras que cabalgan sobre la vida del planeta. Todavía presionados por muchas falencias, la *Agenda Venezuela* ha logrado la reversión de los signos macroeconómicos negativos y neutralizado el morbo de la inflación. Hemos avanzado en un programa de apertura con rostro humano, caracterizado por la reforma y modernización -todavía incipientes pero prometedoras- del Estado, de la economía y de la seguridad social, a tono con las exigencias del momento. Apoyadas tales iniciativas, eso sí, en programas compensatorios para los sectores deprimidos, todavía no incorporados al circuito de la producción y del crecimiento intelectual.

Pero, a reserva de lo anterior, lo que cuenta en nuestra experiencia doméstica es haber descubierto a la democracia como filosofía de la vida humana y como estado del espíritu, y no como una mera forma de gobierno sustentada en una accidentada y no predecible bonanza petrolera. En el madurado testimonio de Rafael Caldera, actual Presidente de Venezuela, nuestro mejor activo como país es la paz social y el afianzamiento de la libertad.

La preservación de la Paz no podríamos haberla acariciado, en tan complejas circunstancias y como propósito hacia el siglo en ciernes, al margen de la cultura del diálogo y de la protesta o reprimiendo ésta en sus inevitables manifestaciones. Ella es el producto de un sincero reconocimiento de nuestras fallas, estimulado por las posibilidades renovadas que nos ofrece la revolución del conocimiento y la estima por los valores éticos de la democracia.

Queremos ver con buenos ojos a nuestro pasado, afincados en la memoria nacional, "para sentir que el futuro no se apoya en el vacío, sino que tiene y cuenta con un piso sólido y firme" (Sosa, 1997). Una población marcada por la movilidad social, la extensión de la enseñanza a todos los sectores de la sociedad y, fundamentalmente, el avance en la capacidad para resolver nuestros problemas y conflictos sociales mediante la negociación y el entendimiento, es el patrimonio que en lo coetáneo permite a Venezuela alzar la mirada hacia el horizonte y transitar este complejo y prolongado camino hacia su segunda modernización. Así lo sostuvo, con criterio muy apreciable, Arturo Sosa, Superior de los Jesuitas.

“Iluminar este camino -dice Sosa- es la misión de la ciencia, también de la educación en todos los niveles. La ciencia humilde, la que reconoce sus limitaciones. La que parte de la conciencia de no verlo todo y que de esta manera se pone en condiciones de ver más lejos y mejor” (Mijares, 1940).

La opción hacia el futuro, entonces, ha de ser inequívocamente la Paz, como ordenadora de la vida internacional y de la vida interna de los pueblos y de las naciones. Paz dispuesta como supremo derecho del hombre a ver colmadas sus necesidades humanas esenciales, en un ambiente de participación y tolerancia.

Todos -lo ha señalado Federico Mayor- tenemos el deber de facilitar esta maravillosa transición de la historia, desde una época en que privó la razón de la fuerza hacia otra distinta, en la que prive la fuerza de la razón. Hemos de pasar de la opresión hacia el diálogo, del aislamiento a la interacción y a la convivencia pacífica. Lo cual sólo es posible cuando se vive, pero mejor aún cuando le damos sentido a la misma vida (Mayor, 1997).

La prédica sobre la *Cultura de la Paz* (Mayor, 1997), asumida con entusiasmo por el Director General de la UNESCO, representa de esta manera una innovación más que prometedor. Se basa en la idea genuina de la Paz preventiva. Y es ésta, justamente, la que hemos olvidado: la que justifica y da razón de ser a la existencia de esta Organización. “La prevención -repito nuevamente con Mayor- es la victoria que está a la altura de las facultades distintivas de la condición humana”<sup>2</sup>. Con ella y sólo a través de ella, en nuestra opinión, la Humanidad podrá construir una Paz no mediatizada por el lenguaje de la violencia, ni regateada al oportunista dictamen de los mercaderes de la seguridad.

Para Venezuela, en orden a estas ideas, es motivo de regocijo el que esta Conferencia de Estados considere distintos proyectos de resolución los cuales, bajo el signo de la universalidad y de la progresividad interpretativa, desarrollan -una vez más- la Declaración Universal de los Derechos del Hombre en sus principios esenciales. Tales resoluciones, redactadas bajo la forma declarativa, hacen relación con el genoma humano y los derechos humanos, con la protección de las generaciones futuras, y con el derecho humano a la Paz. Todas a una interactúan y se complementan, en el propósito de que la Cultura de la Paz alcance su verdadera dimensión humana. Por tanto, las hacemos nuestras sin reservas de importancia y las apoyamos como tributo a la Humanidad del tercer milenio.

En cuanto al proyecto de Declaración Universal sobre el Derecho Humano a la Paz, adoptado como sea por esta Conferencia o por otra Conferencia Intergubernamental que al efecto se convoque en esta oportunidad, debería constituirse en la ofrenda real de la UNESCO para la efemérides cincuentenaria de la Declaración de los Derechos del Hombre. Esta, desde 1948, es el legado inmortal de quienes sobrevivieron a la última Gran Guerra, aferrados al mástil de la Paz.

Aquella, fundada en la última, viene animada por la convicción de que la Paz, en tanto que valor y aspiración, es derecho humano y deber indivisible, Bien Común de la Humanidad<sup>3</sup>.

En este sentido, ha de tenerse presente que el reconocimiento de la Paz como derecho humano y no como mero estadio antitético de la violencia, de vacuo letargo alcanzado mediante el ejercicio de la fuerza, encuentra sólidas raíces doctrinales que ha hecho suyas el pensamiento *onusiano*, durante el curso de las últimas cinco décadas. No se trata de una hipótesis ingenua, con pretensiones de originalidad.

En comunión con la enseñanza pontificia<sup>4</sup> compartimos la idea según la cual la Paz es diálogo constante por la Justicia y compromiso con la verdad. Es derecho inalienable del hombre y de toda la familia humana, por ser la condición misma para el ejercicio de todos los derechos. Es el derecho humano síntesis por excelencia y, por ello mismo, conquista de la cultura, expresión unitaria de la moral y soporte de la libertad. Es compromiso y acción permanentes y no cómodo reposo. Es sacrificio personal y colectivo, perfectible, orientado a la realización de los derechos humanos y al reconocimiento de su plenitud, integralidad e interdependencia.

“Todo lo que protege a los derechos humanos -afirma Juan Pablo II-, todo lo que fomenta la dignidad a través del desarrollo integral, conduce a la Paz”<sup>5</sup>. Sin derechos humanos no se puede hablar de libertad. Sin derechos humanos pierde sentido la democracia, como forma de vida y estado del espíritu. Sin derechos humanos se incrementan los espacios para el disentimiento negativo, para el desasosiego de las conciencias. Luego, si importante es reconocer que la Paz es condición necesaria para la vida y sólo se promueve cuando queda salvaguardada la dignidad de la persona, lo será más el estar persuadidos de que la seguridad fundada en las armas o en los equilibrios nunca libró a las naciones del flagelo de la guerra. “La Paz -sentencia la *Redemptor hominis*- se reduce al respeto de los derechos inviolables del hombre” (Encíclicas de Juan Pablo II, 1995).

La búsqueda y preservación de la Paz, como derecho y como aspiración humanos, obliga a quienes detentan el poder: a los Estados y a las organizaciones intergubernamentales, así como a los actores emergentes, dueños de los espacios globalizados. Pero, esta Ley suprema, sólo se nos revelará mediante la activa participación de sus beneficiarios en la práctica de la convivencia. La indivisibilidad de la Paz -en la opinión acertada de Mohammed Bedjaoui- tiene como corolario “la solidaridad de todos los actores del juego social concebido en su dimensión cosmogónica”<sup>6</sup>.

El redactor de la Declaración Universal de 1948, no tuvo dudas acerca del valor preceptivo y prescriptivo de la Paz en el campo de los derechos humanos. “Toda persona -dice la Declaración Universal- tiene derecho a que se establezca

un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamadas se hagan plenamente efectivos”.

El Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), que desarrolla parcialmente y mediante la forma convencional a la Declaración de 1948, tuvo el cuidado de disponer, en esta línea de pensamiento, el derecho a la educación para la paz, que mucho dice sobre su arquitectura como derecho humano. Como propósito de las Naciones Unidas, la Paz es derecho inmanente de toda nación y de todo ser humano, es garantía, es derecho indivisible de los pueblos y derecho de los hombres. Todo esto, a modo de antecedentes, lo confirman numerosas Declaraciones emanadas de la Asamblea General en los años 1965, 1970, 1977, 1978 y 1984, entre otras<sup>8</sup>.

Señores Presidentes de la Conferencia General y del Consejo Ejecutivo de la UNESCO, Señor Director General, Señoras y Señores Jefes de Delegación y Delegados Permanentes:

Se dice que, superado el tiempo de la coexistencia de los Estados, globalizadas las carencias y, sobre todo, las esperanzas, la modernización política y económica no puede fluir naturalmente, inercialmente, “desvinculada del esfuerzo sostenido y consciente de la sociedad para alcanzarla” (Sosa, 1997).

Desdibujados los artificios y las barreras entre las sociedades y entre todos los hombres, por obra de la masificación comunicacional; preocupados todos por la preservación de las condiciones medioambientales, que aseguren un espacio digno para la heredad y para sus causahabientes; ávida la Humanidad de conciliar, dentro de la ética, las innovaciones que la ciencia de nuestros días nos aporta, como ésta de la clonación; lo relevante es -más allá de las cosas inanimadas y ahora virtuales- que aquí y en nuestras naciones el hombre racional y pacífico sigue siendo el Primogénito de la Esperanza.

Reinterpretar el sentido de nuestra esencia y de nuestra existencia parece ser el desideratum en la búsqueda de la Paz y en el reconocimiento de su carácter como derecho del hombre y como suprema aspiración de la especie. Alzar la mirada con optimismo hacia el horizonte y sobre un camino con luz propia, mitigará las preocupaciones de quienes, desde ya, predicen que “los conflictos del futuro estarán más determinados por los factores culturales que por los económicos e ideológicos”<sup>9</sup>.

Si la UNESCO asume a la Paz, una vez más, como derecho humano y como propósito primordial que le obliga; si declara que la responsabilidad de exhumarla -como en el drama de Aristófanes (1968)- es asunto de obreros y de labradores, no de alabarderos de la violencia; si se propone asegurar los perfiles éticos del futuro desarrollo de las investigaciones científicas, salvaguardando los derechos de las futuras generaciones; si esto es así, que sí lo es a nuestro aviso, podremos estar seguros de que el siglo y el milenio que se nos avecinan elevarán

al hombre como hijo digno de ese Dios que, en comunidad y bajo diversas advocaciones, comparten todas las culturas, todas las civilizaciones.

Sólo así la libertad y la democracia y su gobernabilidad no derivarán en demoscopia, lo que preocupa a Mayor Zaragoza<sup>10</sup>. Sólo así la Paz, aproximándonos a San Agustín, alcanzará sus virtudes como ordenamiento armónico de las partes y como concordia bien ordenada de los hombres en sus mandos y en su obediencia<sup>11</sup>.

París, 28 de octubre de 1997

## Notas

1. Carta de San Agustín a Darío (Año 430), apud. Mohammed Bedjaoui. "Introducción al Derecho de la Paz". *Diálogo*. Publicación trimestral de la Unesco, n° 21, junio 1997, p. 7
2. "Derecho a la Paz: Germen de la violencia". *Diálogo*, op.cit., p.4
3. Vid. Texto del Ante-Proyecto de Declaración Universal sobre el Derecho Humano a la Paz, redactado en el Instituto Noruego de Derechos Humanos. Oslo, 6-8 de junio de 1997
4. Jesús Iribarren y J.L. Gutiérrez García (Editores). *Ocho grandes mensajes*. Madrid. BAC, 1981, en lo particular, *Pacem in Terris*, pp.201 y ss.; Pedro Jesús Lasanta. *Diccionario Social y Moral de Juan Pablo II*. Madrid. Edibesa/Documentos 2, 1995, pp. 477-499
5. *Discurso a los políticos en Canberra*, Australia, el 24 de noviembre de 1986
6. Bedjaoui, op.cit., p. 7
7. Artículo 28
8. Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de Paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos (7 de diciembre de 1965); Declaración sobre los principios de derecho internacional referentes a las relaciones de amistad y a la cooperación entre los Estados de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas (24 de octubre de 1970); Declaración sobre el fortalecimiento de la seguridad internacional (16 de diciembre de 1970); Declaración sobre la afirmación y consolidación de la distensión internacional (19 de diciembre de 1977); Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en Paz (15 de diciembre de 1978); Declaración sobre el derecho de los pueblos a la Paz (12 de noviembre de 1984).
9. Jacques Delors, a propósito del libro de Samuel P. Huntington. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona (España). Paidós, 1997
10. En la Quinta Cumbre Iberoamericana, apud. Antonio Luis Cárdenas. *Discurso en la instalación de la VII Conferencia Iberoamericana de Educación*. Mérida (Venezuela), 25 de septiembre de 1977
11. La Ciudad de Dios, XIX, 13

## Referencias

- ARISTOFANES (1968) *La Paz*. En: *Teatro Griego*. EDAF. Madrid.
- CALDERA, R. (1972) *Especificidad de la democracia cristiana*. Caracas.
- Encíclicas de Juan Pablo II*. (1995) Edibesa/Documentos 1. Madrid.
- HERRERA CAMPINS, L (1985). *La paz: Ni metáfora del anhelo ni hipóbole de la ilusión*. Caracas.
- HOWARD, M. (1983) *La guerra en la historia europea*. FCE/Breviarios, México.
- MIJARES, M. (1940), *Lo afirmativo venezolano*. Caracas. Editorial Dimensiones, 1981.
- MAYOR Z., F. (1997) *El Derecho Humano a la Paz: Declaración del Director General*. Unesco, París.
- Proyecto de Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos* (1997) Unesco, París.
- SOSA, A.A (1997) *Palabras en el XXX Aniversario del CONICIT*. Caracas.



# Modelo de acreditación de acceso, calidad y pertinencia para la transformación de la educación superior: hacia una política de educación superior para el desarrollo sostenido con equidad en la región de las Américas y el Caribe

Eduardo Aponte<sup>i</sup>

---

## Resumen

*Este trabajo es de naturaleza propositiva y se subdivide en tres partes. En la primera se traza la trayectoria y se establece el contexto de la educación superior a través del desarrollo de los procesos de acreditación durante los últimos cuarenta años en los Estados Unidos y Puerto Rico. En la segunda, se propone un modelo de acreditación como parte integral de una estrategia de acción para la transformación de las instituciones de educación superior para el desarrollo sostenido con equidad en la región. Aunque el conocimiento tiende a ser contextual, la conceptualización del modelo constituye el eje central de una política de acceso, calidad y pertinencia como proyecto alternativo de cambio en contraposición a los modelos vigentes de calidad, productividad y eficiencia del escenario tendencial de cambio orientado hacia la sociedad de mercado en algunos países desarrollados y de la periferia. En la tercera, se proponen estrategias de acción para contextualizar el desarrollo, implantación y evaluación del modelo como parte de una política de educación superior para la región, posible y viable.*

---

i. Asociación Puertorriqueña para la Educación Superior/Universidad de Puerto Rico

## 1. Contexto y trayectoria de cambio en la política de educación superior y los procesos de acreditación

Durante la primera mitad de este siglo, con el advenimiento de la modernidad de la industrialidad en las sociedades hegemónicas, los sistemas educativos crecieron y se diversificaron. Al terminar la Segunda Guerra Mundial, Norteamérica consolida su liderazgo hegemónico y comienza otro proceso económico de expansión a nivel mundial, en particular en la región de las Américas. Este crecimiento hacia el sur que comienza en la década del sesenta impacta toda la región a través de la política de relaciones con el exterior como la de «Alianza para el Progreso». Proyectos de financiamiento y ayudas para el desarrollo económico que caracterizaron al desarrollismo en las Américas a partir del inicio de la primera etapa del conflicto ideológico de la guerra fría entre los Estados Unidos de Norteamérica y la Unión Soviética.

Como parte del proceso de crecimiento y proyección hacia afuera de la economía norteamericana, su sistema de educación igualmente crece, se diversifica e influencia eventualmente en menor o mayor grado a los sistemas de la región. Esta expansión y proyección hacia afuera lleva a convertir a su sistema de educación superior en el más grande, diversificado e influyente en el orden del conocimiento a nivel internacional. Posición hegemónica económica y cultural de influencia que trata de reafirmarse al finalizar la Guerra Fría por los retos que trae la reestructuración de la economía internacional por 1) el resurgimiento de la competencia económica de Asia y Europa, 2) la transición hacia la postindustrialidad de las sociedades hegemónicas debido a la revolución tecnológica, 3) los límites que impone la crisis fiscal del estado a partir de la década del setenta debido a la transnacionalización del capital doméstico, el crecimiento del sector público, asistencial, militar etc., 4) los procesos de globalización y su impacto en la estructuración del orden mundial económico y del conocimiento. El proceso de transición hacia la postindustrialidad (Bell, 1972) (Aponte, 1995) tiene varias dimensiones y puede describirse a través de los siguientes indicadores de cambio.

- 1      reestructuración económica - de la centralidad de la producción industrial de la manufactura de productos de consumo a la producción de «productos invisibles», los servicios utilizando nuevas tecnologías como sector dinámico de la economía,
- 2      por el surgimiento de nuevas tecnologías y su aplicación en la producción, reestructuración de la división social del trabajo de ocupaciones de cuello azul a las de cuello blanco y la de las profesiones (predominancia de los profesionales de los servicios, tecnócratas y técnicos, i.e. la creación de una nueva cultura organizacional y del trabajo),

- 3 la centralidad y crecimiento de la información y el conocimiento como fuente de innovación y de estrategias de acción en los distintos sectores de la sociedad,
- 4 creación y desarrollo organizacional de una sociedad alrededor del mercado o basada en el capital de mercado y uso generalizado de nuevas destrezas simbólicas y tecnologías en los distintos sectores productivos de la sociedad («sociedad de mercado»),
- 5 el eventual desarrollo de una *sociedad del conocimiento* basada en el aprendizaje, la creación y aplicación de conocimiento en los distintos sectores de la sociedad, i.e. capital de mercado, social y cultural.

Por la acumulación de capital y la política industrial de investigación y desarrollo, al crecer el ingreso nacional bruto de los países avanzados, aumenta la demanda por los servicios lo cual provoca una reestructuración de la economía de la producción hacia este sector. Por el aumento en el uso de nueva tecnología en los sectores agrícolas e industriales, se desplazan trabajadores hacia el sector terciario y por el resurgimiento de la competencia internacional y el incremento en costos, se da un desplazamiento de la manufactura hacia la periferia y el exterior. Reestructuración económica que se ha venido a conocer en los Estados Unidos y Puerto Rico, como la «desindustrialización de América». Proceso por el cual, Puerto Rico por estar integrado económicamente a los Estados Unidos pierde un gran número de empleos en la manufactura a partir de la década del setenta. Reestructuración en la cual los trabajadores de cuello azul pierden poder económico, político y social con relación a los grupos profesionales y técnicos. Estos cambios también explican la expansión de la economía informal (producción, distribución, servicios, delincuencia, criminalidad, etc.) y del *sistema de educación superior* hacia los cuadros técnicos y profesionales en los Estados Unidos y Puerto Rico como también la política de financiamiento del gobierno federal para ampliar el acceso y promover el crecimiento y diversificación de la educación superior.

### 1.1. Acceso, calidad y financiamiento

Aunque es difícil hablar de una política de educación superior nacional de los Estados Unidos, el crecimiento y la diversificación del sistema ha sido influenciado por dos procesos internacionales en los niveles de toma de decisiones, implantación y evaluación de resultados. Con la expansión y diversificación del sistema en la década del sesenta, las estrategias de financiamiento a nivel nacional, estatal y local comienzan a converger con los procesos regionales, estatales y especializados de licenciamiento y acreditación de las instituciones postsecundarias y de educación superior. Convergencia que facilita darle mayor dirección, integración y pertinencia a un sistema heterogéneo y complejo en ex-

pansión. El crecimiento de la economía de la postguerra y la transformación de la producción industrial promovió las condiciones que propiciaron la creación de nuevos empleos en los sectores dinámicos de la economía lo que mueve al gobierno federal y los estados a desarrollar nuevos *programas de financiamiento para facilitar el acceso* a la educación superior de unos sectores de la población que habían quedado fuera del mercado de trabajo como resultado de a) la explosión poblacional siguió a la segunda guerra mundial, b) la reestructuración del sector industrial que unido a la política económica de expansión hacia el exterior (transnacionalización del capital de inversión) crea una brecha dual de empleos, i.e. los nuevos empleos de la industrialidad avanzada de la automatización del trabajo y la reducción en el número de empleos domésticos en la manufactura por la salida de la inversión industrial hacia la periferia.

Políticas de acceso en la educación superior que vienen a fortalecer la función de legitimación de un orden social basado en una cultura de trabajo profesional «credencialista y meritocrática» con una «apertura relativa» a los distintos sectores y estratos de la sociedad.

Aunque esta política de acceso en gran medida fue exitosa, eventualmente se desarrolla un debate alrededor de la calidad de las oportunidades educativas en términos de los programas de financiamiento (costo de la educación, para los estados y los contribuyentes del sistema federal de contribuciones sobre ingreso). Esto en parte debido a los costos de las políticas de acceso que fue acumulando el movimiento político de acción afirmativa con relación a la participación de grupos étnicos tradicionales de clase media y cuello azul que también hacen reclamos de participación en las políticas de acceso de las instituciones de educación superior.

Durante la década del setenta y principios de la del ochenta, el contexto económico (reestructuración industrial y crisis fiscal del estado) y político (luchas por el acceso a las instituciones y por el financiamiento estatal y federal) determinaron en gran medida la política de educación superior. El debate sobre la acreditación giró alrededor de control de la calidad y efectividad de los programas académicos con relación a las políticas de acceso y el financiamiento de los programas en términos de su efectividad i.e. la empleabilidad de los egresados, tasas de retención y graduación de las instituciones.

## **1.2. Acceso, calidad, productividad, eficiencia y efectividad de la educación superior**

Al comenzar la década del ochenta con el resurgimiento de la competencia internacional y cultura del trabajo emergente de la postindustrialidad, el gobierno federal comenzó a modificar su política económica para responder a la

gran capacidad competitiva que demostraban Alemania, Japón y otros países en Asia. Durante el escalamiento de la guerra fría y la carrera por la conquista del espacio con el bloque soviético, Estados Unidos fue perdiendo la ventaja competitiva en la producción y los mercados con relación a sus competidores en Asia y Europa. Durante este período, la política industrial de la nación quedó rezagada con relación a la inversión en investigación y desarrollo en comparación con la que había venido desarrollando sus competidores en la producción de bienes y servicios de industrias de mediana y alta tecnología. La reducción en las ventajas competitivas y la transición a una economía postindustrial basada en alta tecnología, productividad y eficiencia, establece el nuevo contexto para llevar a cabo reformas en el aparato productivo y crear una nueva infraestructura para la postindustrialidad. Políticamente, el rezago industrial del sector privado se le atribuyó a los problemas de eficiencia, productividad y cualificación de la fuerza laboral. Para atender la situación, el gobierno federal declara a la «nación en riesgo» (A Nation at Risk) de perder su hegemonía económica y comienza a reformar la educación para hacerla más pertinente con relación a la nueva agenda económica y capacidad competitiva de la nación. En la política de educación superior se incorporan criterios de la nueva pertinencia de los programas académicos al determinar calidad y efectividad de las instituciones con relación a las nuevas prioridades del mercado y la producción. Entre estos la baja empleabilidad, productividad y eficiencia de los egresados en el trabajo que representaba un desfase entre la misión y objetivos de las instituciones con relación a las nuevas prioridades y requerimientos económicos de la política postindustrial de la nación. Para atender estos problemas, se promovió el desarrollo de los modelos gerenciales corporativos en la planificación, evaluación y acreditación de las escuelas y las instituciones de educación superior. Medidas influenciadas por las políticas económicas neoliberales de los Presidentes Reagan y Bush que también fueron implantadas en mayor o menor grado en Inglaterra por la Primer Ministro Thatcher.

### **1.3. Calidad, pertinencia y efectividad de la educación superior**

Aunque la política neoliberal no fue completamente exitosa, el impacto de la revolución tecnológica fue creando una nueva estructura en la economía mundial que se concretiza para fines de la década del ochenta con los procesos de globalización y el advenimiento de la sociedad postindustrial como resultado del desarrollo e incorporación de las nuevas tecnologías. Con el fin de la Guerra Fría, Estados Unidos reafirma su política industrial hacia la alta tecnología en donde mantiene liderato hegemónico lo cual acentuó la necesidad de transformar el sistema educativo para apoyar la transición hacia la sociedad postindustrial. Durante estos años, las estrategias de financiamiento de la investigación en la educación superior comienzan a girar alrededor de nuevas prioridades para orientar

las instituciones hacia el mercado para ir cerrando la brecha que trae la transformación hacia la postindustrialidad. Cambios y prioridades que inciden en las agencias acreditadoras y del estado las cuales van a mediar los procesos de armonización a través de cambios en los requisitos de licenciamiento y acreditación de la educación superior.

Estas medidas de transición hacia la postindustrialidad están vinculadas a los procesos de globalización que vienen a concretizarse con los procesos de integración económica regional. Con el Tratado de Libre Comercio, la política industrial de los Estados Unidos transfiere parte del capital de inversión manufacturero a México y la región periférica promoviendo y reteniendo la de alta tecnología en la nación. Sector postindustrial del capital que todavía mantiene un liderato competitivo a nivel internacional como las industrias que usan las nuevas tecnologías en la producción, las telecomunicaciones, finanzas, servicios profesionales, etc. Este escenario de transición establece el nuevo contexto para la política de educación superior en la década del noventa. Contexto que viene a establecer una nueva pertinencia para las instituciones educativas de la nación. Pertinencia que va a tener como prioridad los requerimientos de la postindustrialidad, una cultura de trabajo de nuevas «destrezas-simbólicas», la integración económica de la región y los procesos de globalización con relación a los reclamos y necesidades de otros sectores de la sociedad. Tendencias de cambio que ya se experimentan en Puerto Rico y en algunas sociedades de la periferia.

Durante la primera mitad de esta década, el debate en la comunidad de educación superior ha consistido en cómo armonizar las prioridades del sector productivo con las de los reclamos políticos y sociales. Este nuevo contexto viene a concentrar la discusión de la acreditación alrededor de la nueva pertinencia y la calidad con relación a las políticas de acceso y de financiamiento. Es decir, (cómo los requerimientos de la postindustrialidad (calidad, productividad, eficiencia y efectividad) pueden incorporarse en la misión de las instituciones y armonizarse con las políticas de acceso y financiamiento en la educación superior? Aunque los distintos procesos de acreditación han ido incorporando la «nueva pertinencia» y los «estándares de calidad» en su reglamentación y los procesos de evaluación para determinar la efectividad de los programas académicos y de las instituciones en general, el debate del financiamiento y el acceso se ha mantenido vigente y su desenlace va a depender en gran medida del resultado de la revisión y reautorización de los programas federales de asistencia económica a los estudiantes y cambios en los programas de financiamiento general de la educación superior federal el próximo año (1997), que con la reelección del Presidente Clinton y una representación fortalecida de los demócratas en el Congreso, podría buscarse armonizar las prioridades conflictivas de los diferentes sectores.

El futuro del acceso a la educación superior en el nuevo contexto de la postindustrialidad con la recurrente crisis fiscal del estado, va a depender mucho

en el Norte y la periferia de las estrategias de financiamiento e inversión en la nueva infraestructura de recursos humanos tanto del sector público como en el privado durante los próximos años.

#### **1.4. Misión de las instituciones de educación superior y la «nueva pertinencia»**

Aunque se han hecho varias propuestas para guiar los procesos de evaluación para «rendir cuentas» (accountability) en los procesos de acreditación, la tradición de la autoevaluación alrededor de la misión que cada institución establece, podría hacer difícil la tarea de incorporar la «nueva pertinencia» de la postindustrialidad y de la sociedad emergente del conocimiento. Este proceso va a ser muy complicado en un sistema tan heterogéneo y complejo. Cada institución debe *interpretar* los nuevos requerimientos de la economía y la sociedad, incorporarlas y hacer cambios en su misión, metas y objetivos. Proceso en el cual se van a dar convergencias y divergencias en cuanto a la dirección a seguir, enfoques y prioridades. En esta encrucijada, el estado y las agencias acreditadoras regionales y especializadas tienen el gran reto de seguir una política de educación superior en la cual coincidan las instituciones en términos del nuevo contexto de acceso, calidad-pertinencia y efectividad con relación a las estrategias de inversión (productividad-eficiencia) y financiamiento (efectividad en términos sociales y de costos de las instituciones para lograr sus metas y objetivos).

## **2. Hacia un modelo de acreditación de acceso, calidad y pertinencia para la transformación de la educación superior y el desarrollo con equidad en la región de las Américas y el Caribe**

Con el advenimiento de la sociedad postindustrial y del conocimiento en los países hegemónicos el contexto de las instituciones de educación superior en estos países y los de la periferia va a cambiar sustancialmente. La integración económica y los tratados comerciales están creando nuevos escenarios y posibilidades de cambio en la región. Escenarios de cambio que van a impactar las sociedades en la región, la cultura del trabajo y el rol que van a tener las instituciones de educación superior. Procesos en los cuales van a co-existir otros escenarios alternativos de cambio para la humanidad. Visiones de lo no experimentado, utopías, posibles y viables relacionadas con los procesos de globalización, integración y regionalización.

El escenario tendencial de cambio dominante en las sociedades hegemónicas tiende a fortalecer una lógica de organización societal en donde los aspectos económicos están orientados a fortalecer el papel protagónico del capital y la dinámica del mercado en la sociedad. En este escenario, el crecimiento autosostenido y desarrollo de los países más pobres de la periferia va a continuar limitado con relación a los avanzados en la medida que estos no puedan insertarse en los procesos de regionalización en donde la interdependencia que trae la integración económica como parte de los procesos de globalización descansa en el entrelazamiento del capital, la producción tecnologicada y las redes de comunicación. Estructuración regional en donde los países más pobres no podrán integrarse como mercados o zonas de producción por los bajos niveles de productividad y escolaridad de sus recursos humanos. Estructuración económica regional en donde la materia prima y los costos del trabajo van a perder su valor relativo con relación a las estrategias competitivas de las inversiones de capital de las corporaciones multinacionales (Castells, 1986) (García-Guadilla, 1994) (Didriksson, 1995).

### 2.1. Los procesos de evaluación-acreditación y la «nueva pertinencia» en la educación superior

Como se estableció en la primera parte de este trabajo, durante la década del ochenta la política de educación superior en un gran número de países desarrollados giró hacia medir la efectividad de las instituciones con relación a los programas de financiamiento por la crisis fiscal recurrente del estado. Al finalizar la guerra fría y por la necesidad de elevar la capacidad competitiva de las naciones en los procesos de globalización de la economía mundial, se crea un nuevo contexto de reforma para la educación en el cual se incorpora una nueva pertinencia a los procesos de evaluación-acreditación de las instituciones de educación superior. Esta nueva pertinencia surge de la nueva infraestructura organizacional de recursos humanos y conocimiento como resultado de los requerimientos de destrezas del trabajo de la postindustrialidad, los procesos de globalización y la sociedad del conocimiento emergente. Dicha pertinencia viene a incidir tanto en la evaluación de la calidad de los programas de las instituciones de educación superior como su efectividad en el logro de sus metas y objetivos (el resultado de la educación superior con relación a su misión de acuerdo con la adecuación, productividad y eficiencia en el uso de sus recursos).

También incorpora otros criterios para evaluar la calidad de las instituciones para poder determinar tanto la capacidad de *transformación* de los programas académicos como *el valor añadido* de los procesos educativos con relación a la comunidad de educación superior involucrada en estos al igual que la contribución que estos aportan al bienestar y desarrollo de su entorno, y a la sociedad en general.



Esta pertinencia tiene dos dimensiones, la vinculación al capital de mercado que trae el nuevo valor económico y social del conocimiento a través de la cual las instituciones de educación superior desarrollan un nuevo rol protagónico en la sociedad emergente del conocimiento ampliando y fortaleciendo su capacidad de acción. Es decir, destaca su compromiso con la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y con la generación de conocimiento útil para el desarrollo de la sociedad asumiendo la responsabilidad y reafirmando su compromiso en la formación de ciudadanos educados, con capacidad técnica, política y socio-cultural adecuadas a la nueva realidad cambiante de estos tiempos de transición y transformación de los distintos sectores de la colectividad.

Lo anterior sugiere que en el nuevo contexto de cambio las instituciones de educación superior en términos de relevancia-efectividad van a tener que ser evaluadas, por lo menos, a través de *cuatro tipos de criterios* de calidad vinculados a la nueva pertinencia social de la sociedad emergente del conocimiento (CINDA, 1990;94) (Berquist, 1995) (Schön, 1995) (Aponte, 1996) con relación a su misión, metas y objetivos:

1. *insumos o recursos disponibles* - naturaleza y características de los estudiantes, docentes, finanzas, edificios, facilidades internas, vinculación con el exterior, etc. Al revisar la historia de los procesos de evaluación y acreditación, este fue el primer criterio que se utilizó para establecer la calidad de una institución. Entre las variables que se utilizan se pueden incluir la selección de los estudiantes (políticas de exclusión); credenciales y experiencia de los docentes y administradores; número de estudiantes de postgrado; investigaciones, proyectos en procesos con fondos externos, publicaciones, etc.
2. *producto/resultado* - naturaleza y alcance de los resultados obtenidos como características de los egresados en términos de éxito al conseguir empleo, salarios más altos, reconocimientos, número que continúa el postgrado, número de investigaciones completadas, libros publicados, conferencias; tasas altas de retención y graduación. El criterio de resultados fue el segundo que se incorporó a la evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior. A diferencia del criterio de insumo que estaba vinculado a la cultura tradicional de las universidades y la educación en general, el criterio de resultado está vinculado a la cultura profesional de las agencias de servicios orientados al usuario y la de las corporaciones basadas en la calidad del producto. Los nuevos enfoques gerenciales de control de «calidad total» en la educación incorporan esta visión para obtener mayores resultados. En términos de resultados, la calidad (Bougue & Sanders, 1992) se entiende como la forma de hacer las cosas de acuerdo con lo especificado en la misión y el logro de las metas y objetivos de la institución con relación a normas y estándares

públicamente reconocidos y aceptados en los procesos de acreditación. En esta definición de calidad se establece la necesidad de respetar la diversidad de las misiones de las instituciones al igual que su historicidad y contexto social operacional.

3. *valor añadido* - que hace la institución al crecimiento y desarrollo de todos los miembros de la comunidad en términos intelectuales, técnico-vocacionales, morales, sociales, físicos, emocionales y espirituales. Este criterio establece que la calidad de una institución reside en su capacidad para alterar y desarrollar favorablemente la capacidad intelectual tanto de los estudiantes como de los docentes irrespectivamente de los niveles de competencia que trajeron cuando entraron a la institución. Estos criterios vienen a complementar las limitaciones de las evaluaciones basadas en la calidad de los insumos y los logros obtenidos con estos. Las instituciones que en sus misiones tengan como prioridad crecer y desarrollarse en esta dirección van a reflejar niveles más altos de pertinencia económica, social y cultural en términos de efectividad con relación a los requerimientos de capital de mercado y social de la sociedad emergente del conocimiento. Tanto los criterios de valor añadido como la participación en los procesos de las instituciones que se presentan más adelante, son los más vinculados a la «nueva pertinencia» relacionada con el nuevo paradigma del conocimiento (Tagg & Barr, 1995), la organización del aprendizaje (Drucker, 1990) y el aprendizaje en la acción (Schön, 1995).
4. *procesos* - formas y niveles apropiados de participación de los miembros de la comunidad de la institución como los docentes, estudiantes, empleados de administración y organismos rectores, incluyendo su participación en los procesos internos de evaluación-avaluación y aquellos para definir y establecer criterios de calidad. Este criterio es el más reciente que se ha incorporado a los *procesos de evaluación interna* de las instituciones como los de auto-estudio, entre otros, para lograr mayor calidad (Carnegie Foundation, 1990). El criterio de calidad basado en los procesos establece que lo más importante en la educación es el *proceso mismo* y no los recursos o la evaluación de los resultados. Este proceso incluye también la participación en la toma de decisiones, la planificación, la implantación de cursos de acción y la resolución de problemas asociados con la educación dentro de la institución y cómo ésta maneja su relación con el entorno exterior. Es decir, que la calidad de los procesos se define desde dentro de la institución y por los miembros de la comunidad los cuales van a tener una clara visión de la misión que los une en propósito, les da integridad y un sentido de compromiso con la institución.

Para los propósitos de este trabajo, al tratar de unificar estos criterios en una definición de calidad contextual y pertinente-(Aponte, 1996) (Berquist, 1995

y otros) (CINDA, 1990; 1994) para la evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en el escenario tendencial de cambio, preliminarmente podríamos decir que:

«la calidad existe en una institución en la medida que sus recursos sean adecuados y apropiados y están dirigidos hacia el logro exitoso de resultados con relación a su misión y que los programas afectan positivamente e impactan significativamente transformando las personas afiliadas a la institución y su entorno; y que estos procesos son creados, llevados a cabo o modificados por los miembros de la institución (estudiantes, docentes, administradores y otros relacionados con su relevancia y entorno), conforme a la misión, integridad y la cultura de valores de la institución».

Aunque la definición no ha sido integrada todavía a un proceso de evaluación y acreditación externa, existen varias instituciones de educación superior en los Estados Unidos que en una u otra medida la han incorporado para propósitos de evaluación interna. Cuando se utilizan solamente los criterios de calidad de insumo y resultado en la evaluación para determinar la efectividad de las instituciones, tratar de armonizar la calidad con el acceso a la educación de los distintos sectores de la sociedad se hace prácticamente imposible y las instituciones reducen su capacidad para servirle a la comunidad o a la sociedad en su totalidad. La pertinencia social de ésta se limita tendiendo a servirle más a unos sectores que a otros, i.e. clase profesional o al capital de mercado que son los que pueden articular y reclamar sus demandas en las estructuras de poder en contraposición con aquellos de mayor necesidad que no tienen acceso a las instituciones de la sociedad para satisfacerlas. Cuando las instituciones incorporan los cuatro criterios de calidad a sus programas, la institución se diversifica, desarrolla una autonomía responsable y aumenta su capacidad para servirle a la sociedad aumentando su pertinencia o relevancia social.

Por lo tanto, la nueva pertinencia refleja el nuevo contexto en el cual se van a desarrollar las instituciones de educación superior al igual que los criterios para evaluar la calidad de sus programas. Un contexto donde la calidad está estrechamente vinculada a la pertinencia con relación a los cambios y necesidades de los distintos sectores de la sociedad. Coyuntura histórica en donde la transición hacia la sociedad del conocimiento y el desarrollo equitativo de la sociedad descansa en la pertinencia social de las instituciones que generen y utilicen conocimiento. Pertinencia que promueve un desarrollo autónomo y democrático de las instituciones la cual determina la calidad de las instituciones en términos *del acceso* a la participación que tengan los miembros de la institución en los procesos de aprendizaje, toma de decisiones, planificación, implantación y evaluación de su misión. Proceso en el cual la calidad de una institución y el acceso a esta de los distintos sectores de la sociedad son interdependientes. En este nuevo contexto del aprendizaje y el conocimiento, la calidad de una institución se eleva a nuevos niveles de desarrollo interno con la participación de los distintos sectores de la sociedad a quien le sirve.

Por otro lado, al incorporarse los criterios de calidad-pertinencia en la evaluación interna y externa de las instituciones, los procesos de acreditación van a girar alrededor del *aprendizaje* de los miembros de la comunidad universitaria con relación a su entorno. Es decir, a una evaluación en donde se determine la capacidad de la institución para generar y utilizar efectivamente información y conocimiento. En la sociedad del conocimiento, la nueva pertinencia de la educación superior está basada en el nuevo valor económico, social y cultural del conocimiento. Es decir, la información se convierte en conocimiento cuando su utilización o aplicación añade valor a un proceso, servicio o producto, i.e. cuando se convierte en alguna forma de capital cultural, social o de mercado (Lindenstein-Walshok, 1995). En este contexto de la nueva pertinencia, la cultura de valores *de los procesos* educativos de los administradores, los docentes, los estudiantes y otras personas afiliadas a la institución, van a estar directamente vinculados con la misión que los une en propósito, metas y objetivos con relación a la comunidad y la sociedad a la cual le sirven, responden y rinden cuentas. La capacidad de una institución para aprender, generar y aplicar conocimiento viene a constituir el recurso o forma de capital de mayor calidad y valor educativo para integrarse, desarrollarse y proyectarse con relación a su misión.

En la transición hacia la sociedad del conocimiento, las instituciones de educación superior en su transformación de entidades basadas en la enseñanza para convertirse en organizaciones del aprendizaje, deberán precisar sus funciones, cambiar su estructura y redefinir su misión para poder ser más pertinentes y efectivas debido a que el contexto está cambiando continuamente (por la transición y transformación) por lo cual es necesario tener una visión clara y una misión definida de acuerdo con los condicionantes de la transición a través de una gerencia estratégica. Esta transformación debe surgir desde adentro de las instituciones con el apoyo de las agencias acreditadoras, el estado y las organizaciones internacionales que promueven el desarrollo regional.

### **2.3. Hacia una política de educación superior de transformación para el desarrollo sostenido con equidad en la región de las Américas y el Caribe: la dimensión utópica no experimentada de una realidad posible**

La implantación de este modelo conlleva una revisión de la misión, reestructuración del poder y cambios en la cultura organizacional de valores en la educación superior que va a surgir desde adentro en algunas de las instituciones como parte de un proceso interno para comenzar a transformarse en organizaciones del aprendizaje a través de la cultura emergente del trabajo de la sociedad del conocimiento. Un proceso que va a comenzar en un número de instituciones al incorporar el acceso como elemento *central* de la nueva pertinencia e incorpora-

ción de los criterios de transformación (participación en los procesos y el valor añadido) para establecer y medir tanto la calidad como la efectividad de la educación superior. Este proceso va a depender de varios factores:

1. la transición exitosa de las instituciones del paradigma de la enseñanza-investigación a la del aprendizaje-investigación en términos de los procesos internos del currículo y su implantación por docentes, investigadores, estudiantes y evaluadores. Un proceso de transformación que llevaría a las instituciones al logro de una meta común con relación a su misión, es decir, descubrir si en realidad ayudan a sus estudiantes a aprender y cuanto estos están aprendiendo.
2. la creación de conocimiento para desarrollar metodologías de evaluación para medir, corroborar y precisar la pertinencia y la calidad de los procesos educativos e institucionales relacionados a la capacidad de transformación y de valor añadido con relación a la comunidad de educación superior su entorno y la sociedad en general.
3. la incorporación de estos cambios por las agencias acreditadoras del estado, las asociaciones regionales y las profesionales especializadas.
4. la política y estrategias de financiamiento pública y privada para apoyar estos cambios.
5. el impacto que podrían tener las nuevas tecnologías y el aprendizaje a través de la educación superior a distancia a través de las telecomunicaciones y las redes de información.

Este proceso de transformación de las instituciones ya ha comenzado en los Estados Unidos en varias instituciones. Para nombrar algunas, The John F. Kennedy University, The Professional School of Psychology, en California y The Evergreen State College en el estado de Washington. Estas instituciones tienen una cultura organizacional y valores muy vinculada a la comunidad a la cual le sirven al igual que niveles altos de pertinencia social tanto en su misión como en sus metas y objetivos.

La transición hacia la sociedad del conocimiento con niveles altos de pertinencia social, económica y cultural no va a ser fácil ya que el contexto tendencial de la sociedad de mercado de la educación superior está en continuo cambio. Estos cambios crean un ambiente de incertidumbre y ambigüedad los cuales establecen los límites de la racionalidad como la conocemos, los estilos de liderazgo y la comunicación en las organizaciones para clarificar la misión, metas y objetivos.

La conceptualización de este modelo gira alrededor de la nueva pertinencia social de una política de educación superior transformativa, cuya importancia radica en la visión de futuro y dirección alterna que le imparte a los procesos de transformación de las instituciones con relación al escenario tendencial vigente

de cambio orientado hacia una pertinencia de mercado en donde criterios de calidad, productividad y eficiencia todavía no han sido vinculados con el acceso a las oportunidades educativas como eje central de la pertinencia social de la política de desarrollo societal. Por la naturaleza tan heterogénea de los sistemas de educación superior y la diversidad de las misiones de las instituciones, es muy posible que el resultado de estos procesos de transformación desemboquen en un sistema aún más diversificado y complejo por la dirección que va a seguir cada institución con relación a la nueva pertinencia de la sociedad del conocimiento emergente. Dicho escenario de cambio va a mover a las instituciones a redefinir su misión para incorporar la nueva pertinencia económica, social y cultural en una variedad de grados y niveles antes inconcebibles por lo cual no se puede anticipar o predecir los resultados de este proceso de transición.

### **3. Estrategias de acción para el desarrollo, implantación y evaluación del modelo a través de los procesos de evaluación y acreditación**

Como se estableció en la primera parte de este trabajo existe una gran variedad de procesos de evaluación y acreditación en los sistemas de educación superior de la región. Sin embargo, por los cambios en el contexto de la educación superior y por la transformación por la cual atraviesa un gran número de sociedades, estas han perdido su pertinencia y efectividad. Existen procesos externos como internos para evaluar la calidad y efectividad de las instituciones. Los internos se enfocan primordialmente hacia la enseñanza, aprendizaje e investigación de los programas académicos, y secundariamente a establecer la calidad, pertinencia y efectividad de la institución en su conjunto. El aprendizaje siempre ha sido difícil de medir desde el paradigma de la enseñanza, por lo cual se puede entender la dificultad para llegar a coincidir en cuanto a la calidad de los programas con relación al propósito de su misión. Por otro lado, la evaluación exterior por el estado y las asociaciones acreditadoras proveen la evidencia y le aseguran a la sociedad que las instituciones están logrando su misión.

Estos procesos han evolucionado y en la actualidad por lo general son interdependientes y se complementan, aunque en ocasiones demuestran conflictos y diferencias en enfoque, criterios, reglamentación y procedimientos. Esta naturaleza dual de los procesos de «rendir cuentas» de los procesos internos y externos de evaluación nos llevan a preguntarnos a) ¿cómo se van a dar los procesos de cambio y transformación en las instituciones? y, b) ¿cuáles son las posibilidades de que estas se incorporen a los procesos de formulación, implantación y evaluación de la política de educación superior y a los de acreditación de la región?

Como se mencionó anteriormente, en primer lugar, el cambio y la transformación de las instituciones no va a ser homogéneo debido a la diversidad y complejidad de las instituciones. En segundo lugar, la política de educación superior, con excepción de algunos momentos históricos y en algunos países, no se establece por decreto. Generalmente tiende a ser el resultado de unos procesos de negociación y acomodo de los grupos de poder e interés en conflicto que inciden también sobre los cursos de acción más adecuados y deseables para la comunidad de educación superior y la sociedad en general. Tercero, en este momento histórico, el cambio que trae el paradigma del aprendizaje fortalece el rol protagónico que tienen los docentes y los estudiantes en términos de los procesos internos de evaluación para determinar la efectividad de las instituciones. Transformación y cambios que también fortalecen la labor docente del profesorado en las instituciones orientadas a la investigación y producción de conocimiento. Estos determinantes sitúan el comienzo de la transformación en el interior de las instituciones por lo cual la política de educación superior de alguna manera va a tener que dirigir y apoyar este proceso el cual también va a depender de cómo cada institución redefine su misión y desarrolle las políticas institucionales de acceso, calidad y pertinencia con relación a los reclamos y requerimientos de la comunidad y los diferentes sectores de la sociedad a la cual sirven. En esta etapa de transición la política de educación superior y los procesos de acreditación externos van a tener que armonizarse con los procesos internos de cambios y evaluación institucionales. En ocasiones los organismos rectores, las juntas de síndicos, las agencias acreditadoras y las asociaciones de educación superior van a tener que asesorar, facilitar, promover o guiar la transformación de las instituciones que no demuestren la capacidad para llevar a cabo cambios que garantice su pertinencia y existencia.

En esta etapa de transición, armonizar los procesos de evaluación interna con la externa va a ser una tarea difícil. El proceso de armonizarlos de acuerdo con el nuevo contexto dependerá en gran medida de las estrategias que se seleccionen. Entre estas podemos identificar y recomendar las siguientes:

### **Evaluación interna**

1. Reformular la política institucional para promover cambios conducentes a la incorporación del paradigma del aprendizaje, la nueva pertinencia de la educación superior y los nuevos enfoques de evaluación interna para medir calidad y efectividad.
2. Fomentar la investigación para crear nuevo conocimiento relacionado con los procesos de evaluación interna y externa (investigación evaluativa) de las instituciones.

3. Fortalecer los procesos internos de evaluación y auditoría académica para desarrollar una cultura organizacional de autocrítica y mejoramiento de la calidad que evidencie la pertinencia y efectividad de los programas.
4. Proveer asesoramiento y ayudas para fortalecer y desarrollar los procesos y procedimientos relacionados con la evaluación interna de las instituciones.

## Evaluación externa

1. Reformular la política de educación superior para promover la incorporación del paradigma del aprendizaje y la nueva pertinencia de las instituciones; promover el fortalecimiento y desarrollo de la evaluación interna a través de los requisitos de licencia, asesoramiento, incentivos y financiamiento para facilitar el cambio y la transformación de las instituciones.
2. Crear un sistema de auditorías externas de juntas consultivas tanto para la evaluación por el estado como por las acreditadoras privadas y especializadas que podrían ser procesos conjuntos para revisar, fortalecer y certificar la evaluación interna de las instituciones para proveer evidencia y garantía tanto a los miembros de las instituciones como a los distintos sectores de la sociedad acerca del logro de la misión. Este sistema de auditoría externa fortalecería el proceso interno de auto-evaluación y auditoría académica. Este proceso complementario desplaza el auto-estudio que las instituciones preparan con relación a los procesos externos de evaluación para la acreditación (CESPR, 1995) (Albjerg-Graham, Lynam, Trow, 1995).

La estrategia de la auditoría externa para certificar la evaluación interna establece un balance entre la autonomía institucional y la responsabilidad pública que tienen la educación superior pública y privada. Para lograr esta armonía, la política para la transformación de la educación superior, al igual que los procesos de acreditación, deben fundamentarse en los siguientes principios:

1. La evaluación externa a través de auditorías para la certificación del logro de la misión de la institución, debe estar dirigida a fortalecer el proceso de evaluación interna de las instituciones.
2. La evaluación externa para la acreditación no debe alterar los procesos internos de cambio en las instituciones para lograr su misión, metas y objetivos.
3. Las agencias acreditadoras tienen que promover el compromiso, la integridad y responsabilidad académica como eje central de los procesos de autocrítica y mejoramiento de las instituciones de educación superior.



4. La evaluación externa para la acreditación tiene que verse como un proceso cambiante de acuerdo al contexto y las circunstancias históricas que inciden sobre la educación superior de cada institución, país o región.

Finalmente, podríamos decir que la sociedad del conocimiento será como nosotros queramos que sea. Es preciso que nos sensibilicemos a la responsabilidad que implica el conocimiento. Somos responsables de lo que creemos, de lo que hacemos posible, pero también de lo que no hacemos. Esto significa que todos tenemos que tener acceso al conocimiento. Difusión del conocimiento que va a ampliar la base democrática de las sociedades. La participación no sólo puede ser posible en función de las decisiones de los «expertos» y los políticos. Todos tenemos que participar en la construcción del futuro para que la sociedad del conocimiento sea como la visualizamos. Es necesario continuar organizando encuentros como el de la UNESCO con el propósito de que todos participemos en el proceso de formular políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en la América Latina y el Caribe. Espero que el contenido de este trabajo contribuya a esta agenda de trabajo de cooperación regional.

## Referencias

- ALBJERG-GRAHAM, P. *et. al.* (1995) *Accountability of Colleges and Universities: An Essay*, Columbia University, New York.
- APONTE, E. (1995) *Educación Superior, Trabajo y la Integración del MERCONORTE: escenarios tendenciales de cambio para las instituciones de las Américas, el Caribe y Puerto Rico*, ponencia presentada en el Primer Simposio Regional de Educación Superior, Trabajo y la Integración del MERCONORTE, organizado por el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico.
- APONTE, E. (1996) *Acceso, Calidad y Pertinencia en la Educación Superior: hacia un modelo de evaluación-acreditación en la sociedad del conocimiento*. Asamblea Anual de APUES (Asociación Puertorriqueña para la Educación Superior), San Juan.
- BARR, R.; TAGG, J. (1995) From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, November-December.
- BELL, D. (1974) *El advenimiento de la Sociedad Postindustrial*, Editorial Alianza, Madrid.
- BERQUIST, W. H. (1995) *Quality Through Access: the new imperative for higher education*, Jossey-Bass, Inc. California.
- BOUGH, E. G.; SAUNDERS, R. L. (1992) *The Evidence of Quality: Strengthening the Tests of Academic and Administrative Effectiveness*. Jossey & Bass, San Francisco.
- CASTELLS, M., HALL, P. (1994) *La tecnópolis del mundo: la formación de los complejos industriales del siglo XXI*. Alianza Editorial, Madrid.

- CINDA (1994) *Manual de auto evaluación para las instituciones de educación superior*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, Chile
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1996) *Reglamento para otorgar licencias a las instituciones de educación superior* - Documento de Trabajo, San Juan.
- DIDRIKSSON, A. (1995) Educación Superior, Transferencia de Conocimiento y Tecnologías en los Procesos Económicos de Integración. En: *Educación Superior y Sociedad UNESCO/CRESALC*, Vol. 6 - No. 2, Caracas
- DIDRIKSSON, A. (1995) Una agenda del presente para la construcción del futuro de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: *La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe*, CRESALC/UNESCO, Caracas.
- DRUCKER, P. (1993) *Post Capitalist Society*, Harper Business Books, New York
- GLADIEUX, L., HANPTMAN, A. (1995) Federal Student Aid Policy: A History and an Assessment. En: *The College Aid Quandary: Access, Quality, and the Federal Role*. The Bookings Institution-The College Board, New York.
- GARCÍA-GUADILLA, C. (1994) Globalización Educativa y Conocimiento en Tres Tipos de Escenarios, trabajo presentado en la Conferencia Anual de APUES «El Tratado de Libre Comercio, los Recursos Humanos y las Universidades» coauspiciada por el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico, 5-6 de mayo, San Juan.
- LINDESTEIN, WALSHOK, M. (1995) *Knowledge Without Boundaries*, Jossey-Bass Books, San Francisco,
- SCHÖN, D. (1995) *The New Scholarship of Knowledge Change*, (Nov-Dec).
- UNESCO (1995) Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, UNESCO, Paris.
- UNESCO/CRESALC, ANUIES (1992) *Reunión Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial: El Caso de América Latina y el Caribe*. México, D.F., Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- UNESCO/CRESALC, CINDA (1994) *Acreditación Universitaria en América Latina: Antecedentes y Experiencias*, UNESCO/CRESALC, Caracas.

# El nuevo proceso de reformulación de la oferta académica universitaria

Tulio Abel Del Bono<sup>i</sup>

---

## Resumen

*La reformulación de la oferta académica de las universidades argentinas será necesaria, a partir de las disposiciones que establece la Ley de Educación Superior 245.521, del 10 de Agosto de 1995. Con ese objetivo, se analiza el proceso iniciado por la Universidad Nacional de San Juan en esa dirección. En primer lugar, se considera el efecto de las disposiciones de la mencionada Ley sobre el régimen de títulos académicos y la necesaria reformulación de planes de estudio. En segundo lugar, se propone un conjunto de acciones necesarias para llevar a la práctica las nuevas disposiciones en materia de régimen de títulos, que influyen sobre los contenidos curriculares básicos, destacando un conjunto de criterios para elaborar el curriculum y la conveniente distinción entre contenidos básicos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Se proponen igualmente acciones para alcanzar el perfeccionamiento de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación en ese proceso y se enfatiza la necesidad de construir un curriculum flexible y adaptable a los cambios. Luego se abordan específicamente las acciones emprendidas por la Universidad de San Juan para la reformulación de su oferta académica, que consistieron en acortar la duración de las carreras de grado, la creación de nuevas carreras de grado y reformulación de las existentes, así como de carreras cortas, y el mejoramiento de la oferta y el acceso al nivel de postgrado. Finalmente, se destacan ciertos problemas del sistema universitario, cuya solución es urgente para lograr una mejor coordinación del proceso de reformulación de la oferta académica, tales como: la ausencia de una adecuada coordinación entre las universidades nacionales, fuerte resistencia al cambio e incapacidad para dar respuestas rápidas a los requerimientos.*

La Ley de Educación Superior 245.521 (LES), publicada el 10 de agosto de 1995 en el Boletín Oficial N° 28.204, contiene disposiciones especiales sobre el "Régimen de Títulos Universitarios" que obligarán a todas las Universidades a efectuar una revisión integral de nuestra oferta académica. Al mismo tiempo, el actual proceso de cambios en el mundo, en particular el fenómeno de la globalización, nos pone frente a una problemática inédita generada por un crecimiento de la economía con la simultánea exclusión de crecientes sectores sociales.

Un elemento clave para insertarnos favorablemente en una economía abierta, según Carlos Tünnermann Bernheim, Consejero Especial del Directorio General de la UNESCO para América Latina y el Caribe, radica en un mejoramiento substancial de la competitividad, que se logra incorporando "conocimiento, tecnología, manejo de la información, destrezas", y también elevando la "calidad de nuestros sistemas educativos y la preparación de nuestros recursos humanos" (Tünnermann, B., 1996). Por ello, como indica UNESCO, se "realza el papel de la Educación Superior, depositaria de la mayor capacidad científica de la región latinoamericana y caribeña para revertir creativamente esta crisis que la agobia" (UNESCO-Caracas, 1996c). Pero para que podamos cumplir cabalmente este importante rol, siempre según UNESCO, "las instituciones de Educación Superior deben producir, por propia iniciativa, las necesarias transformaciones para convertirse en los referentes de los cambios que las sociedades reclaman y que deben gestarse en el consenso de sus propias comunidades».

Obviamente, una parte importante de estas transformaciones es la reformulación de la oferta académica universitaria, para adecuarla a las necesidades actuales y futuras de la sociedad. La UNSJ, como el resto de las Universidades argentinas, ya ha comenzado con este trabajo. El presente documento es un aporte cuyo único propósito es procurar enriquecer el debate e indicar la posición del Rectorado. La decisión final, como corresponde, estará en manos de los claustros y los Cuerpos Colegiados.

## **1. Las disposiciones de la ley de educación superior sobre el régimen de títulos**

La LES, en su Título IV, Capítulo 3, Sección 2, artículos 40, 41, 42 y 43, contiene importantes disposiciones vinculadas al Régimen de Títulos Universitarios, que analizaremos desde dos ópticas distintas : la vinculada al tema «reformulación de planes de Estudio» y aquella relacionada con el tema «Incumbencias».

## a) Reformulación de Planes de Estudio

Como puede observarse en la Sección 2 mencionada, «corresponde exclusivamente a las instituciones universitarias otorgar el título de grado de licenciado y títulos profesionales equivalentes, así como los títulos de posgrado de magister y doctor» (Artículo 40°). Es también responsabilidad de las Universidades fijar «los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican, así como las actividades para las que tienen competencia sus poseedores» (Art. 42°).

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCE) otorgará «el reconocimiento oficial de los títulos que expidan las instituciones universitarias» (Art. 41°). «Los títulos oficialmente reconocidos tendrán validez nacional» (Art. 41°). Dicha validez nacional significa un «reconocimiento oficial» que certifica «la formación académica recibida» y habilita «para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional, sin perjuicio del poder de policía sobre las profesiones que corresponde a las provincias» (Art. 42°)

Los requisitos a cumplir para obtener este reconocimiento oficial dependen de la actividad para la que el título habilite. Se distinguen dos casos : títulos que correspondan a profesiones reguladas por el Estado y no reguladas.

En todos los casos, los respectivos planes de estudio deberán respetar una carga horaria mínima que fijará el MCE en acuerdo con el Consejo de Universidades (C. de U.) (Art. 42°). El Art. 43° agrega que, «cuando se, trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá (para obtener el reconocimiento oficial) que se respeten, además de la carga horaria mínima, los siguientes requisitos»:

- a) «Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el MCE en acuerdo con el C. de U.».
- b) «Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por entidades privadas constituidas con ese fin, debidamente reconocidas».

El Art. 43° también establece que el MCE determinará, con criterio restrictivo, en acuerdo con el C. de U., la nómina de los títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, así como también las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos. Obviamente, el único requisito exigible para otorgar reconocimiento oficial a los títulos de carreras no reguladas por el Estado será el de respetar la carga horaria mínima.

## b) Incumbencias

Si bien el tema «Incumbencia» no hace estrictamente al propósito directo de este documento de aportar al correcto proceso de reformulación de planes de estudio, creo que por su importancia vale la pena hacer alguna reflexión sobre él, aprovechando que aparece también en la misma Sección 2 «Régimen de Títulos» de la Ley 24.521. El término «incumbencia», en la práctica, fue usado en el pasado (y aun se aplica en la jerga universitaria y profesional cotidiana) como sinónimo de campo o actividad profesional reservado exclusivamente para los poseedores de un título determinado. El Dr. Eduardo Mundet, Subsecretario de Programación y Evaluación Universitaria del MCE, expresa que esta acepción para el término “incumbencia”, utilizada incluso por nuestra legislación universitaria anterior a la LES, “constituye un invento argentino”, ya que es de dudosa aplicación e interpretación.<sup>1</sup>

Este complejo tema queda resuelto por los artículos 42° y 43° de la LES de la siguiente manera:

- Las Universidades fijan y dan a conocer las actividades para las que tienen competencias los títulos expedidos por ellas (Art. 42°).<sup>2</sup>
- Para los títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, será el MCE quién determine, en acuerdo con el C. de U. las actividades profesionales reservadas a ellos (Art. 43°).<sup>3</sup> Intentando una interpretación de este párrafo del Art. 43°, entiendo que no necesariamente todas las actividades correspondientes a una profesión regulada serán consideradas como campo reservado con exclusividad para los poseedores del título correspondiente. También entiendo que no podría darse la situación de que existan actividades consideradas «de interés público» que puedan corresponder a dos profesiones distintas.
- No obstante todo esto, la propia LES reconoce que lo indicado anteriormente es «sin perjuicio del poder de policía sobre las profesiones que corresponde a las provincias» (Art. 42°).<sup>4</sup> Se entiende como «poder de policía» la capacidad constitucional que poseen las provincias para regular el ejercicio profesional dentro de sus jurisdicciones.

## 2. Acciones a desarrollar para poner en pleno funcionamiento el mecanismo de régimen de títulos previsto en la LES

Aunque a la fecha de este documento no hay demasiadas precisiones, un análisis de la LES permite inferir que deberían implementarse las siguientes acciones:

### a) **Determinación de la carga horaria mínima**

Un reciente Acuerdo entre el C. de U. y el MCE aprobó la propuesta del MCE en el sentido de que la carga horaria mínima para los títulos de grado universitario será de dos mil seiscientas horas (2.600 hs.) de actividad presencial. Ello implica una carrera de cuatro (4) años de duración, con 650 horas anuales y, admitiendo treinta (30) semanas de clase por año, impone una carga razonable de alrededor de 22 horas presenciales de actividad áulica por semana.

Obviamente, las 2.600 horas son una carga horaria que se considera «mínima», a los efectos de respetar la «jerarquía» de los títulos de grado universitario, frente a una verdadera avalancha de oferta de entidades que, en un irresponsable intento de captación de «clientela» a cualquier costa, ofrecen «títulos de grado universitario» en tiempos que no pueden garantizar un mínimo de formación. Por encima de las 2.600 horas, las Universidades deberán elaborar sus propuestas <sup>5</sup>

Un aspecto a destacar es que las Universidades fuimos consultadas por el C. de U., por nota de fecha 19/11/96, sobre la propuesta de carga horaria mínima efectuada por el MCE. A través de la Secretaría Académica de Rectorado se trasladó esta consulta a las Secretarías correspondientes de las cinco Facultades. Al no recibir ninguna respuesta no opinamos sobre el tema. Si bien es cierto que la consulta del C. de U. fue realizada en poco tiempo para responder (debíamos responder antes del día 3/12/96), esto indica que tenemos que tener las cosas mucho más elaboradas, para que en los pasos que aún faltan para poner en plena vigencia el Régimen de Títulos estemos en condiciones de dar respuestas en tiempo y forma <sup>6</sup>. Al respecto, falta aún acordar la carga horaria mínima para los títulos de carreras de pregrado (Las Tecnicaturas Superiores, por ejemplo). La propuesta del MCE es de mil seiscientas horas (1.600 hs).

### b) **Nómina de títulos correspondientes a carreras reguladas por el Estado**

El C. de U. debe acordar con el MCE la nómina de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado. A tal efecto, debería tomar como referencia la opinión de las Universidades.

Para facilitar el procedimiento y evitar que ocurra como en el caso de la carga horaria mínima, la UNSJ debe hacer una propuesta para procurar consensuar en la instancia previa del CIN (que núcleo sólo a las Universidades estatales), de modo que sea este organismo el que discuta en el C. de U. (integrado por el Comité Ejecutivo del CIN y representantes de las Universidades Privadas).

Esta tarea aún no comienza, y no será nada fácil, por cuanto estaremos frente a criterios enfrentados. Por un lado estará el criterio de las Universidades

que, a mi juicio, deberíamos procurar que nuestros títulos sean incluidos en la nómina de aquellos correspondientes a carreras cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público. Caso contrario, corremos el riesgo de recibir un futuro cuestionamiento a su pertinencia. En el mismo sentido presionarán las Corporaciones Profesionales, ya que si su título se incluye en la nómina tendrán la exclusividad legal en su ejercicio profesional como dispone el Art. 93° de la LES. Por otro lado estará el Estado, a través del MCE, que procurará, como indica el mencionado artículo, aplicar un criterio restrictivo para armar la nómina <sup>7</sup>.

### **c) Contenidos curriculares básicos y criterios sobre intensidad de la práctica profesional**

Definida la nómina de títulos correspondientes a carreras reguladas por el Estado, el paso inmediato será establecer para ellas los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la práctica profesional, tarea que corresponde al MCE en acuerdo con el C. de U. Al respecto aún no hay avances y todo parece indicar que será una tarea que insumirá por lo menos todo este año. En algunos casos, cuando existen organizaciones que nuclean a Facultades de distintas Universidades, ya se está trabajando para procurar definir criterios comunes.

Debe destacarse en este sentido el trabajo realizado por el CONFEDI, entidad que nuclea a los Decanos de Facultades de Ingeniería de Universidades Nacionales. El CONFEDI contrató los servicios de expertos españoles, los cuales elaboraron pautas comunes para resolver el tema de los contenidos básicos, la intensidad de la práctica profesional y el número mínimo de horas de las carreras de Ingeniería. Este trabajo fue entregado recientemente al MCE y la Sra. Ministro se comprometió a tenerlo especialmente en cuenta a la hora de elaborar la propuesta que el MCE debe enviar al C. de U. para su acuerdo.

### **d) Oferta académica de grado**

Resuelto todo lo anterior, las Universidades deberemos realizar una exhaustiva revisión de nuestra oferta académica de grado, para adecuarla a las exigencias de la Ley (carga horaria mínima, contenidos básicos, etc ) y también, por supuesto, a las necesidades y requerimientos actuales y futuros de la sociedad. A este último efecto, presento algunas propuestas en el punto 3 siguiente.

### **e) Reconocimiento oficial de títulos**

A continuación, todos los actuales títulos de cada Universidad tendrían que ser elevados a consideración del MCE para obtener su reconocimiento oficial



y la consecuente validez nacional, según la metodología establecida por la Ley. Por supuesto, la misma metodología valdría para el caso de títulos correspondientes a carreras nuevas a crearse en adelante. Sobre este último tema, cabe destacar que siempre existe la posibilidad que el procedimiento detallado en el punto d) pueda ser obviado, total o parcialmente, para los títulos existentes, y se decida aplicarlo solamente para los títulos nuevos (sería realmente complicadísimo proceder a la revisión, adecuación y nuevo reconocimiento de todos los títulos académicos de grado que actualmente expiden las Universidades en nuestro país).

### 3. Realidad actual - tendencias

Cometeríamos un serio error si encaráramos la reforma de nuestra oferta académica únicamente por imperativo de la LES, esta debe hacerse, fundamentalmente, para responder a los requerimientos actuales y futuros de una sociedad que, como indico en el punto 1, necesita respuestas concretas que actualmente la Universidad no puede proveer en plenitud. Por ello, al iniciar el proceso de reformulación de la oferta académica, deberíamos tener en cuenta la realidad actual y algunas tendencias que se marcan a nivel nacional e internacional. A continuación indico algunas pautas tomadas de bibliografía disponible en nuestra Universidad.

#### a) Rol de la Universidad

Al analizar la reformulación de su oferta académica, la Universidad no debe olvidar jamás su rol universal de «conciencia crítica de la sociedad». Para ello, es imprescindible que la comunidad universitaria sea capaz de generar su propio proyecto de institución, y goce de la más plena autonomía y libertad para poder hacerlo.

Para elaborar este proyecto propio la comunidad universitaria debe tener en cuenta las tendencias mundiales, pero teniendo cuidado, como aconseja Escotet «de no adaptarse pasivamente a lo que exigen los tiempos, haciendo permanecer lo que es su razón de ser» (Escotet, 1996). También debe considerar (especialmente) «la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad (criterio de pertinencia), a la que debe rendir cuentas como condición necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía» (UNESCO-Caracas, 1996a). Enfatizo en las palabras «demandas», «necesidades» y «carencias» y creo oportuno explicar sobre la conveniencia de analizarlas siempre en conjunto, a pesar de que para algunos pueda parecer una redundancia. Como quedó claramente establecido en los debates de la Conferencia Regional de UNESCO (La Habana, Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996), «demanda» quien tiene capacidad y poder para hacerlo. Si

sólo tenemos en cuenta este requerimiento de la sociedad, estamos atendiendo a resolver los problemas de un sólo sector de ella. Pero es imperioso resolver las «necesidades» de un vasto sector de la sociedad, que atraviesa actualmente por situaciones de extrema pobreza y marginalidad y que, por esa razón, no tiene capacidad para «demandar». Por último, la Universidad también debe resolver el problema de las «carencias», que son las «necesidades» no atendidas de la sociedad pero que, tal vez por fallas culturales, puedan no ser asumidas como tales por ella.

## b) ¿Curriculum o Plan de Estudio?

Considero mas conveniente, para evitar confusiones, hablar de *Curriculum* mas que de Plan de Estudio. Siguiendo los criterios de Ezequiel Ander Egg (1995), los componentes del *Curriculum* son: <sup>1</sup>

- *Qué enseñar*, o sea los contenidos
- *Cuándo enseñar*, o sea la secuenciación y temporalización de objetivos y contenidos
- *Cómo enseñar*, que abarca el estilo, las estrategias pedagógicas y los aspectos instrumentales y operativos (material curricular, recursos didácticos, apoyaturas audiovisuales, dominio de técnicas operativas, etc)
- *Qué, cómo y cuándo evaluar*.

Cuando hablamos de «*Curriculum*» abarcamos los cuatro componentes. A mi juicio, cuando hacemos referencia a «Planes de Estudio» solo tenemos en cuenta, normalmente, los dos primeros componentes.

## c) Criterios para elaborar un Curriculum

Considero de gran interés detallar a continuación los criterios generales para elaborar un *Curriculum* propuestos por Clifton Chadwick (1991). Para este autor, al confeccionar un *Curriculum* deberían tenerse en cuenta nueve criterios, a saber:

- *Valor anticipativo* del *Curriculum*. El mundo actual es notablemente cambiante, por ello el sistema educativo debe preparar para anticipar el futuro, a través de la enseñanza de la búsqueda de información y de la resolución de problemas.
- *Relevancia*, o sea, cuan adecuado es lo que se enseña en relación con las necesidades (actuales y futuras) típicas del estudiante y la sociedad. La relevancia tiene además una dimensión psicológica: lo significativo es aprendido y retenido más eficazmente por los estudiantes.

- *Identificación.* Mientras la relevancia articula presente y futuro, la identificación relaciona el presente del estudiante con su pasado, lo que le da la sensación de tener historia, raíces; de pertenecer a un grupo, a una comunidad. Esto ayuda al desarrollo en el estudiante de su propio concepto de sí mismo y al fortalecimiento de una cultura nacional.
- *Equidad,* considerada en su sentido más amplio como igualdad de oportunidades para ingresar al sistema universitario, pero también para «sobrevivir» dentro del sistema y para egresar con éxito.
- *Participación.* El curriculum debe permitir y estimular la participación del estudiante en su proceso de enseñanza aprendizaje. En la actualidad, los sistemas educativos en general no favorecen la participación y el rol del estudiante se limita a escuchar pasivamente la información que el profesor les entrega y a dar cuenta de ella más adelante, en forma de evaluaciones. Si queremos formar sujetos activos, transformadores de una realidad difícil, no podemos favorecer la pasividad.
- *Factibilidad de la enseñanza,* entendida como el grado de éxito probable que tendrá una situación determinada de enseñanza - aprendizaje en relación con uno o un conjunto de objetivos del curriculum. La factibilidad tiene también un aspecto psicológico, dado que el desarrollo cognitivo del estudiante es gradual y existen etapas que se deben cumplir para alcanzar determinados tipos de aprendizaje.
- *Eficacia de la enseñanza,* con particular énfasis en calidad de la misma. Este criterio tiene relación con el número de alumnos y la cantidad de aprendizaje realizado. No se mide la calidad por los picos de las curvas, sino por la altura de la meseta y su amplitud. Esto, sin embargo, no debe interpretarse con promover una standarización de los rendimientos estudiantiles.
- *Transferencia,* o capacidad de los estudiantes para utilizar lo aprendido en su vida cotidiana (presente y futura).
- *Eficiencia,* o grado en que se alcanzan los objetivos curriculares dentro de los recursos disponibles.

#### d) **Contenidos básicos**

Una excelente y muy amplia visión del concepto de «contenidos» lo brinda Ezequiel Ander-Egg (1995). Para este autor, los contenidos que se deben incluir en el *curriculum* apuntan a desarrollar en el estudiante cinco tipos de capacidades: cognitivas, psicomotrices, de autonomía y equilibrio personal, de relaciones interpersonales y de inserción social. A tal efecto, divide a los contenidos en tres bloques:

- los *contenidos conceptuales* (que fortalecen el saber en las distintas áreas del conocimiento) y que pueden ser hechos, conceptos, sistemas, etc.

- Los *contenidos procedimentales* (que fortalecen el saber hacer) y que pueden ser métodos, técnicas, procedimientos, estrategias, etc.
- Los *contenidos actitudinales* (que ayudan a aprender a ser) y que tienen por finalidad el desarrollo de la persona para la vida en sociedad, generando valores, pautas de comportamiento y actitudes que sirven para la convivencia entre los seres humanos.

Es importante tener en cuenta esta visión ya que comúnmente caemos en el error de creer que los «Contenidos» son sólo los que Ander-Egg denomina «Contenidos Conceptuales». En un mundo donde los conocimientos aumentan y se modifican con una velocidad tan sorprendente, cada día más se acuerda en la necesidad de achicar el *Curriculum* de las carreras de grado, profundizando en los contenidos básicos y en las competencias científicas, pedagógicas y culturales necesarias y eliminando la acumulación de información que rápidamente se torna obsoleta. Augusto Pérez Lindo (1996) manifiesta que «aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a resolver problemas, aprender a utilizar la información, van a resultar más importantes que almacenar información perecedera”.

La UNESCO aconseja a las Universidades dinamizar la reforma curricular «introduciendo mecanismos flexibles, para atender con anticipación las señales del mundo del trabajo» y, también «asegurar la incorporación de valores trascendentes tales como: libertad, derechos humanos, responsabilidad social, ética y solidaridad»... «al mismo tiempo desarrollar la capacidad para relacionar el conocimiento con su aplicación, el saber con el hacer y el espíritu emprendedor que debe caracterizar a los egresados” (UNESCO-Caracas, 1996b).

Thierry Gaudin, encabezando un grupo de investigadores franceses encargado de realizar un análisis prospectivo, llega a la conclusión que «en las nuevas fases será imposible ingresar al mercado de trabajo si no se poseen un mínimo de competencias». «Estas, por su parte, no se obtendrán mediante el aprendizaje de datos fácticos, que serán demasiados (y todos acumulables y obtenibles), sino por la adquisición de las bases metodológicas que permitan encontrarlos (aprender a orientarse, a navegar en ese saber que asume las proporciones de un océano)». Agrega Gaudin que «la navegación en el saber no es un saber sino un saber hacer». Enfatiza esta idea agregando, como ejemplo, que «a partir de finales del siglo XX, la mitad de los conocimientos de un ingeniero quedarán obsoletos a los cinco años de adquiridos». Concluye expresando que «lo fundamental será la renovación, la flexibilidad, el saber hacer y el saber producir para cambiar de métodos oportunamente», por eso «el aprendizaje no podrá limitarse a un período determinado de la vida, sino que formará parte del ejercicio mismo de la profesión»<sup>8</sup>.

En la revisión de contenidos convendría tener en cuenta la necesidad de fortalecer nuestra identidad cultural y nuestros vínculos con América Latina, como una forma de encarar con posibilidades de éxito el fenómeno de la globalización antes citado. Ya el V Congreso de la Unión de Universidades de América Latina

(UDUAL) de 1967 recomendaba a las Universidades revisar los textos de historia de todos los niveles, procurando definir una «verdadera historia de América Latina» y además sugería la «creación de centros multinacionales especializados en el estudio de la cultura latinoamericana»<sup>9</sup>.

También debemos tener presente una importante tendencia mundial cual es la revalorización de las humanidades y las artes. Sobre este tema Diez Hochleitner (1989) propicia que en la nueva sociedad emergente será cada vez más necesario una amplia formación cultural, humanista, técnica y científica. Tünnermann, por su parte, recuerda un trabajo de la Comisión Internacional sobre Cultura y Desarrollo de la UNESCO donde, en un esfuerzo por imaginar cuáles serán posibles escenarios del futuro en el ámbito cultural, pronostica que para la segunda mitad del próximo siglo la humanidad buscará liberar su potencial creador y toda persona será educada hasta los 80 años para adquirir una cultura humanística y técnica y toda la población participará en las actividades artísticas (Tünnermann, 1996).

Específicamente sobre la actividad artística universitaria, Miguel Angel Escotet, aporta manifestando que «la ciencia y el arte son dimensiones del pensamiento creativo», «la ciencia estimula los procesos cognitivos del que la practica y el arte las emociones». Agrega Escotet (1993) que «las dimensiones cognitivas, éticas y estéticas son parte esencial del pensamiento simbólico y tienen que estar reflejadas con toda intensidad en la misión formativa de la sociedad». Recuerda que los grandes hombres de ciencia, como Leonardo Da Vinci, siempre se vieron subyugados por el mundo de la estética y postula que «educar para el sentido estético es educar para la sensibilidad, la imaginación, la percepción global, el sentido de la armonía y de la belleza y la comprensión de la diversidad de modos, formas y culturas que definen al hombre universal». Finaliza postulando que «la educación estética favorece el desarrollo de la fantasía, base de toda creación, ya sea artística o científica» por lo que «la Universidad debe promover una política de creación en artes y ciencias, humanidades y técnicas, que estimule el desarrollo de ambos dominios del pensamiento, como una forma integral de crecimiento intelectual y afectivo de la persona»

### **e) Duración de los planes de estudio**

Existe un fuerte consenso nacional acerca de que los planes de estudio reformulados deberían conducir a una menor duración de la carrera. Con este propósito se fijaron las 2.600 horas mínimas para todos los títulos de carreras de grado.

Esto corresponde a una tendencia mundial, con carreras de grado de no más de cuatro a cinco años de duración, seguidas luego de tantos estudios de actualización y perfeccionamiento en posgrado como sean necesarios de acuerdo a las exigencias de la actividad educativa, científica o profesional que encare el egresado. Por ejemplo, Ricardo Díez Hochleitner, ya a fines de la década del 80,

proponía para las Universidades españolas, con el propósito de que se adecuaran a las tendencias mundiales, un esquema de organización curricular con un primer ciclo de cuatro semestres, abierto e interdisciplinario, seguido de un segundo ciclo de otros cuatro semestres, hasta alcanzar la licenciatura y un tercer ciclo (de dos a cinco semestres) de doctorado y alta especialización para prepararse para la docencia universitaria. Además, según Díez (1989), la Universidad debería ofrecer también semestres altamente cualificados de actualización y reciclaje, para los egresados. Sobre este tema, quizás convendría analizar la posibilidad de «abrir» las cátedras de las carreras de grado a los egresados, posibilitándoles inscribirse en aquellas que no estaban disponibles cuando ellos cursaron, o en las que necesitan alguna actualización, certificando la Universidad esta actividad como Curso de Perfeccionamiento.

El acotamiento de las carreras de grado y la introducción de ciclos básicos comunes puede generar un problema derivado del bajo nivel educativo que, en general, el estudiante trae cuando ingresa a la Universidad. En sistemas que sólo priorizan la *eficiencia*, esto se resuelve estableciendo rigurosos criterios de ingreso. Si nosotros queremos priorizar la *pertinencia* y la *equidad* debemos buscar una solución integral a este problema que, a mi juicio, pasa por la aplicación de varias medidas en paralelo:

- Adecuados Cursos de Ingreso, con Orientación Vocacional y nivelación de conocimientos y aptitudes.
- Sistema de Tutorías, al menos para los estudiantes de primer año, acompañados por actividades extraáulicas de apoyo en aquellos temas que presentan mayores dificultades.
- Diseño de metodologías de enseñanza - aprendizaje acordes con el nivel de los ingresantes a la Universidad.
- Aplicación integral del consejo de UNESCO «Los retos del fin de siglo imponen a la educación superior de nuestra región el desafío de participar decididamente en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema educativo». Siempre según UNESCO, los aportes más concretos de la educación superior en este campo pueden darse «a través de la formación de docentes; la transformación de los alumnos en agentes activos de su propia formación; la promoción de la investigación socio-educativa respecto a problemas tales como la deserción temprana y la repetición; y su contribución a la elaboración de políticas de Estado en el campo educativo” (UNESCO-Caracas, 1996).

#### **f) Perfeccionamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje**

Según UNESCO, «la Educación Superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a apren-

der y a emprender, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e, incluso, crear entidades productivas que contribuyan a abatir el flagelo del desempleo». Agrega UNESCO que es necesaria «la revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación de este modo los alumnos adquirirán los instrumentos para aprender a aprender, a conocer, a convivir, y a ser»(UNESCO-Caracas, 1996 a). Sobre el tema «aprender a ser» vale la pena citar el denominado «Informe Delors» cuando aconseja «no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el "fondo de cada persona». Entre estos tesoros cita "la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicarse con los demás, el carisma natural del dirigente, etc" (Delors, *et al.*, 1996). En el punto anterior destaca la necesidad de mejorar las metodologías de enseñanza-aprendizaje como forma de corregir las falencias que los estudiantes traen desde los niveles anteriores. Esto además puede ser una de las mejores herramientas para reducir los actuales niveles de deserción y repitencia.

Admitiendo entonces la imperiosa necesidad de perfeccionar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, resulta inaceptable el poco avance que al respecto se ha hecho en casi todas las Universidades del mundo entero. Es incomprensible que las Universidades, que encierran gran parte de la capacidad de investigación, y de generación de nuevos conocimientos, no pongamos el énfasis suficiente en aplicar esta capacidad para mejorar la calidad de nuestro propio sistema educativo. Derek Bok, ex Rector de la Universidad de Harvard y prestigioso académico y jurista escribió que «no deja de sorprender que las Universidades hayan hecho tan poco para comprender la forma como aprenden los alumnos»; agregando luego que cuando los profesores se reúnen, «casi siempre discuten que deberían leer y estudiar los estudiantes, en lugar de preocuparse por averiguar cómo aprenden y cómo se podría ayudarles a aprender de manera mas eficaz y satisfactoria» y finaliza aconsejando a las Universidades desarrollar un sostenido esfuerzo para investigar el proceso de enseñanza y aprendizaje y evaluar sus efectos sobre el alumnado» (Bok, 1992). Recuerdo, al respecto, que la LES solo menciona la necesidad de revisar contenidos básicos, criterios de intensidad de actividad práctica y duración, pero no hace ninguna mención a la imperiosa necesidad de reformular las metodologías de enseñanza - aprendizaje.

## g) Nuevas tecnologías

El uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (NTIC) será una buena ayuda para facilitar una enseñanza de calidad a un número cada vez mas creciente de alumnos, rompiendo con creatividad el dilema calidad *versus* cantidad. Permitirá además, a través de sistemas combinados de edu-

cación a distancia y presencial, llegar con un buen nivel educativo a los lugares mas recónditos, aumentando los niveles de equidad (al mejorar la educación en los lugares alejados de los grandes centros urbanos) y facilitando la educación permanente (muchos cursos se podrán realizar directamente desde el lugar de trabajo). Para poder utilizar en plenitud las ventajas de las NTIC la UNESCO aconseja «impartir entre los maestros y profesores de la región una formación que los ponga en condiciones de incorporar a la enseñanza el uso de las NTIC y los capacite como multiplicadores de su uso» (UNESCO-Caracas, 1996 b).

Claro está que este auge futuro de las NTIC encierra un peligro para las Universidades actuales. Llevando a un extremo el tema de la educación a distancia podríamos caer en lo que Manuel Crespo, catedrático de la Universidad de Montreal, Canadá, denomina «Universidad Virtual» o sea en la desaparición de la Universidad como lugar geográfico de enseñanza. Ya existen experiencias concretas al respecto. Cita Crespo (1996) el caso de una Universidad patrocinada por los Estados de Nebraska, Arizona, Idaho, Colorado, New México, North Dakota, Oregon, Utah, Washington y Wyoming, en los Estados Unidos de América que en 1996 estaba en fase de planificación avanzada.

Por esta razón, considero necesario enfatizar sobre la conveniencia de considerar siempre a las NTIC como un aliado del profesor, pero jamás como un sustituto. Al decir de Escotet (1996) «la metodología presencial, aún sin proponérselo, produce cierta ventaja formativa frente a otros modelos de Universidad no presencial». Esto se debe, según Escotet (1996), «al hecho de que el aprendizaje integral no solo ocurre en el aula, ni mediante la enseñanza oral, visual o escrita, sino en ese ecosistema físico y vivencial que se extiende desde los pasillos universitarios, la cafetería, la biblioteca, las actividades deportivas y culturales, hasta el diálogo con los profesores y el intercambio de experiencias con los compañeros».

## **h) Curriculum flexible**

En un mundo con cambios profundos en forma permanente, la Universidad, si quiere estar a la vanguardia de la sociedad, debe poseer una estructura curricular flexible que le permita en forma ágil efectuar las modificaciones de actualización y perfeccionamiento que resulten necesarias. Como pronostica Miguel Angel Escotet (1993) «sin la debida flexibilidad curricular, la Universidad continuará siendo incapaz de dar información al mismo tiempo que esta se produce». «Se arriesga a convertirse en solo una institución de enseñanza de la historia y no en protagonista de la construcción del futuro». Pero, como aconseja Escotet, para reforzar el concepto de curriculum flexible es necesario que se realicen al menos dos profundas transformaciones en la Universidad. Por un lado debe apuntarse al rediseño del curriculum, propendiendo a reemplazar la estructura «tubular» (que tiene un alto nivel de rigidez) por la «piramidal» (que permiten mayor flexibilidad). Escotet denomina estructura «tubular» a aquella de tipo ver-



tical, donde el estudiante transita incomunicado con los otros saberes hasta su egreso; entrenan con un alto grado de segmentación y genera la incomunicación total con otras disciplinas, favoreciendo la formación del individualismo profesional frente a la realidad de un mundo cada vez más interdependiente y de un saber cada vez más interdisciplinario. Para Escotet (1993), es preferible la estructura piramidal, con un ciclo básico horizontal y una verticalidad que se va acentuando mientras se avanza en el desarrollo de la carrera, sin alcanzar nunca un vértice único. Este sistema tendría la ventaja adicional de permitir que un estudiante pueda explorar otras áreas, disciplinas o especialidades sin tener que someterse a la penalización de empezar todo de nuevo.

Sobre el mismo tema, Tünnermann (1996) aporta expresando que «la educación superior del futuro, al asumir el reto del vertiginoso desarrollo de las ciencias y las tecnologías deberá enfatizar sobre la formación básica y general y priorizar los procesos de aprendizaje». Obviamente, debemos ser muy cuidadosos al aplicar el concepto de «formación básica» o «ciclo básico común», de modo que no se contraponga con el propósito de achicar la duración de los planes de estudio. En efecto, una mala interpretación del concepto puede llevarnos a incluir en este ciclo temas o asignaturas absolutamente prescindibles para una carrera determinada, que alargan innecesariamente la duración de la misma.

Por otra parte, para favorecer el funcionamiento de un curriculum flexible, Escotet (1993) aconseja reforzar la comunicación entre los miembros de la comunidad universitaria, eliminando la actual tendencia al aislamiento de los profesores divididos en pequeños grupos o departamentos y creando «grandes centros de recursos para el aprendizaje» con «estructuras compartidas por una o varias instituciones». Agrega que «más vale .... un gran centro de recursos para el aprendizaje compartido por varias universidades, que simulacros de bibliotecas y laboratorios o tecnologías de información que tienen pequeñas instituciones o universidades».

Pierre Cazalix, experto en gestión académica de la Universidad de Quebec, Canadá, y asesor de la Organización Universitaria Interamericana (OUI) es más concreto en la necesidad de reformular la estructura académica para favorecer el funcionamiento del sistema de curriculum flexible. Afirma que «la Universidad llena sus misiones por conducto de los profesores y de los programas de enseñanza e investigación». «Los primeros tienen, entre otras características, la de la estabilidad». «Los programas son por el contrario, con pocas excepciones, adecuaciones provisionales».

Por lo tanto, para Cazalix, «administrar un cuerpo de profesores es administrar una cierta estabilidad; administrar los programas de enseñanza e investigación es administrar lo provisional». Hasta ahora, el Departamento era al mismo tiempo la Unidad de Gestión de los recursos docentes y de los programas, lo que para Cazalix comienza a constituir un problema serio ya que «si el Departamento es el cuadro

apropiado para la gestión de los recursos docentes, se ha transformado en un obstáculo para la realización de una gestión flexible de los programas de enseñanza».

Como solución, Cazalitz propone lo que denomina «Universidad Matricial» con una doble estructura de gestión: la primera, que se continúa denominando Departamento, sirve a la gestión de los recursos docentes; la segunda, cuya denominación varía (en la UNSJ sería el equivalente a las Comisiones de Carrera o de Plan de Estudio) es el marco de gestión de los programas de enseñanza. Los Departamentos, estructuras en horizontal, gestionan los recursos docentes; las Comisiones de Planes de Estudio, estructuras en vertical (de allí el nombre de «Universidad Matricial») requieren de cada Departamento los servicios docentes necesarios para completar el curriculum <sup>10</sup>.

Acuerdo con Cazalitz: los Departamentos son estructuras estables ; las Comisiones de Planes de Estudio, en cambio, pueden crearse o cerrarse de acuerdo a las necesidades cambiantes del medio y, por supuesto, pueden reformar los planes todas las veces que lo consideren necesario, modificando la demanda de servicios a los Departamentos. Esta organización matricial, a mi juicio, permitiría mejorar la flexibilidad de los curriculum.

Sobre este tema de la estructura académica valen la pena dos reflexiones:

- Mientras en el mundo entero se está propiciando compartir recursos afines entre distintas Universidades, en la UNSJ todavía no podemos reunir en un único Departamento toda la capacidad de investigación y docencia en Ciencias Básicas, que continúa desperdigada en las cinco Facultades!
- Los estudios cada día requieren de mayor nivel de interdisciplinariedad. Doy como ejemplo la temática mundial del desarrollo sustentable requiere la activa y coordinada participación de las ciencias sociales, las tecnologías, y las humanidades. Por ello, como afirma Escotet, será imposible para la UNSJ encarar una reforma tendiente a modernizar y flexibilizar nuestros programas de estudio divididos como estamos en mas de 70 Unidades Académicas (entre Departamentos, Institutos y Centros), cada uno trabajando aislado del resto (salvo pocas excepciones).

## **i) Educación permanente**

El Informe Delors (1996) expresa que «la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI». Tünnermann (1996) agrega que «la revalorización del concepto de Educación permanente es quizás el suceso mas importante ocurrido en la historia de la educación de la segunda mitad del presente siglo». Por su parte la UNESCO añade que «la naturaleza del conocimiento contemporáneo, con su constante renovación y su vertiginoso incremento concuerda con el concepto actual de educación permanente». «Esta debe

ser un complemento indisoluble de los estudios conducentes a grados y títulos" (UNESCO-Caracas, 1996 a). Agrega que Educación Permanente significa «que cualquier persona, en cualquier etapa de su vida pueda regresar a las aulas» (UNESCO-Caracas, 1996 a). Recuerdo acá lo expresado por Thierry Gaudin, señalado en el punto 3 b) que «el aprendizaje no podrá limitarse a un período determinado de la vida, sino que formará parte del ejercicio mismo de la profesión»

Para Manuel Crespo, la futura «sociedad del conocimiento» impondrá un sistema de enseñanza continua, dosificada en función de las necesidades del momento (algo similar al procedimiento «Just in Time» de las nuevas técnicas de gerenciamiento), que contrasta con la actual formación secuencial coronada por sucesivos diplomas. Pero, para que el egresado esté en condiciones de seguir aprendiendo durante toda su vida, según Crespo (1996), debe concebirse al aprendizaje como un proceso que le permita al estudiante no sólo adquirir el mínimo de conocimientos disponibles en un momento histórico determinado sino también adquirir las «habilidades que le permitirán la actualización en un mismo dominio de especialización y, eventualmente, la recalificación en un dominio conexo u otro dominio completamente diferente».

Obviamente, el concepto de Educación Permanente implica potenciar los posgrados, no solo los que conducen a grados académicos de Master o Doctor sino también aquellos destinados al perfeccionamiento profesional (Maestrías o, sobre todo, Especializaciones). Personalmente creo que las Especializaciones profesionales serán, en el corto plazo, el «boom» de los posgrados, sobre todo si se verifica en nuestro país y en toda América Latina el tan anhelado desarrollo.

Pero la Educación Permanente implica también la creación de toda clase de cursos, seminarios, talleres, etc. que permitan una actualización y perfeccionamiento continuo de los egresados y aún de los no egresados universitarios. Diez Hochleitner agrega a este último aspecto que el hombre «que nunca termina de aprender, no sólo pide sobrevivir y poder envejecer con dignidad, sino también permanecer intelectualmente activo y participar como miembro de la sociedad». Por esa razón, según Diez (1989), se verifica en el mundo «el extraordinario fenómeno actual de las Universidades o Centros de educación de la tercera edad, los cuales han venido a cubrir en los Estados Unidos el considerable déficit de jóvenes en las aulas». Sobre este último aspecto, creo oportuno valorizar el importante aporte que realiza el proyecto denominado «Universidad para la Tercera Edad», dependiente de nuestra Facultad de Filosofía, pionero en el país.

## j) Evaluación

El mecanismo de Evaluación y Acreditación, previsto en el Art. 43° de la LES para las carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, es

un sistema que «llegó para quedarse» y enhorabuena que así sea ya que, si el proceso es correcto <sup>11</sup>, representa un buen estímulo para mejorar la calidad. Es, además, un excelente mecanismo que puede emplear la sociedad para obtener alguna garantía de idoneidad de los egresados que en el ejercicio profesional puedan comprometer el interés público.

La Evaluación y la Acreditación son procedimientos mundialmente aceptados y se afianzarán cada día mas. Al respecto, la UNESCO expresa que «la calidad de la docencia se construye fundamentalmente en la concepción, diseño y desarrollo de los currículum» y que «la evaluación y la acreditación son instrumentos permanentes para alcanzar este objetivo de rápido mejoramiento». Sobre la Evaluación, UNESCO manifiesta que «es la contrapartida de una autonomía responsable». En cuanto a la Acreditación, agrega que «es una herramienta concebida para defender el interés general frente a la desordenada diversificación de los sistemas de Educación Superior» (UNESCO-Caracas, 1996c). Por su parte, CEPAL y UNESCO agregan que «es importante que se adopten medidas para que las instituciones asuman un más alto grado de responsabilidad pública por sus resultados, en un marco de mayor transparencia informativa y de más adecuado control sobre el destino de los recursos fiscales» <sup>12</sup>.

### **k) Ordenamiento curricular**

La dispersión de títulos universitarios que existe en nuestro país es sencillamente asombrosa. No creo que exista un dato exacto, pero solo para dar un ejemplo, entiendo que deben ser más de 1.500, cuando en muchos países desarrollados la oferta académica de grado universitario no supera los 300 o 400 títulos. Esta situación genera al menos dos problemas serios .

Por un lado, se presentan frecuentes superposiciones o «solapamientos» de competencias profesionales entre títulos con distinta denominación, lo que alimenta la confusión general y dificulta el control de calidad académica. Por otro lado, hace casi imposible mecanismos de reconocimientos de títulos con otros países, lo que complica enormemente la necesaria integración regional y mundial que debe realizar nuestro país. Resulta imperioso que, aprovechando el proceso de reformulación curricular que se inicia, ordenemos la oferta académica y procuremos reducir la cantidad de títulos de grado a niveles compatibles o similares a los del resto del mundo.

## 4. La tarea de la Universidad Nacional de San Juan

Nuestra Universidad efectuó hace seis años una revisión casi completa de la oferta académica. La actividad fue ratificada por nuestro Consejo Superior, que con fecha 13/ 10/94 emitió la Res. 174/94 CS la cual, entre otras medidas, estableció la necesidad de poner en pleno funcionamiento las Comisiones de Seguimiento de Planes de Estudio en todas las carreras y revisar integralmente nuestra oferta académica para:

- Acortar la duración de las carreras de grado
- Crear nuevas carreras de grado y reformular contenidos de las existentes, atendiendo a las demandas de la sociedad.
- Crear carreras cortas.
- Potenciar la oferta y el acceso a la educación de posgrado.

Por supuesto, esta actividad debe realizarse ahora con más razón, teniendo en cuenta las disposiciones de la LES y las tendencias mundiales. También, y fundamentalmente, es imprescindible encarar esta tarea para procurar encontrar solución a las dificultades de aprendizaje que observamos en nuestros estudiantes y para intentar mejorar los actuales altos niveles de deserción y permanencia y las consecuentes reducidas relaciones egreso/ingreso. Para ello, y para evitar las confusiones indicadas en el punto 3.- a) de este Documento, deberíamos comenzar por hablar de Comisiones de Revisión Curricular, más que de Comisiones de Seguimiento de Planes de Estudio, para significar, con toda claridad, que queremos reformular no solo el qué y el cuándo enseñamos, sino también el cómo enseñamos y el qué, cuándo y cómo evaluamos. También, y al mismo efecto, junto con la reformulación curricular deberíamos revisar íntegramente nuestro Reglamento Académico.

Como indico al inicio del punto 2 de este Documento, todavía no existen claras definiciones a nivel nacional sobre cual será el procedimiento a seguir para la plena aplicación de lo dispuesto en el «Régimen de Títulos de la LES». La lamentable actual inactividad del CIN complica también la búsqueda de acuerdos entre las Universidades Nacionales. A pesar de todo esto, creo que el procedimiento debería ser como el siguiente:

- a) En una primera etapa, a la brevedad posible, deberíamos realizar un Encuentro en nuestra Universidad que, con el mas amplio nivel de participación posible, elabore los objetivos y las pautas generales de formulación curricular para todas las carreras de la UNSJ (las actuales y las futuras). También debería dar los lineamientos básicos para la eventual reforma del actual Reglamento Académico. A este Encuentro deberíamos invitar a expertos en elaboración curricular del país y de otros países latinoamericanos.

- b) Cumplida esta etapa general, para toda la UNSJ, en las Facultades deberán ponerse en plena actividad las Comisiones de Revisión Curricular de todas las carreras, que deberían tener alguna coordinación a nivel de Facultad (Secretaría Académica, por ejemplo). También debe existir una instancia general de coordinación a nivel Universidad, que estará a cargo del Consejo Académico (Secretaría Académica de Rectorado y sus pares de las cinco Facultades).
- c) Previendo la posibilidad de que debamos volver a solicitar reconocimiento oficial para los títulos existentes, en el mas corto plazo posible dichas Comisiones tendrán que definir si esos títulos corresponden o no a profesiones que deberían ser reguladas por el Estado. En el primer caso, deberían proponer, contenidos curriculares básicos, criterios sobre intensidad de la formación práctica, carga horaria mínima, conocimientos y capacidades que certifican los títulos y actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos. En el segundo caso, deberían proponer sólo carga horaria mínima, conocimientos y capacidades que certifican los títulos y actividades para los que tienen competencia los profesionales poseedores de los mismos.

Sería conveniente que al realizar esta tarea se busque consensuar con Comisiones de carreras iguales o parecidas de otras Universidades Nacionales en procura de un mayor ordenamiento curricular y para ir elaborando con tiempo los necesarios consensos nacionales.

- d) Las propuestas de estas Comisiones serán canalizadas por el Rectorado al seno del CIN, donde se procurará consensuar con las propuestas similares de otras Universidades Nacionales y posteriormente se buscará acordar criterios en el Consejo Universitario y con el MCE.
- e) Acordados estos criterios, las Comisiones deberán adecuar los currículos a los mismos y elaborar las propuestas correspondientes para buscar el reconocimiento oficial.
- f) A mi juicio, la tarea de reformulación de nuestra oferta académica igual sería conveniente hacerla, aún en el supuesto de que no sea necesario volver a solicitar reconocimiento oficial para los títulos existentes, y para todas las carreras, no sólo para aquellas que se consideren de interés nacional. Expreso esto por varias razones:
- Para aplicar algunas medidas que la experiencia mundial indica como convenientes y que señaló en el punto 3 de este Documento.
  - Para adecuar los planes a las reales necesidades actuales y futuras de nuestro país y nuestra región.
  - Para acortar la duración de las carreras de grado. Como se destaca en el punto 2 a) de esta Documento, la duración mínima en este caso ya ha sido

fijada en 2.600 horas, y todo parece indicar que a nivel nacional las Universidades adoptarán la tendencia mundial de reducir la duración de las carreras. Si nosotros no hacemos lo mismo, las pondremos en inferioridad de condiciones frente a otras carreras similares de otras Universidades donde sí lo hayan hecho.

- Para analizar la posibilidad de otorgar títulos intermedios y generar posgrados.
- g) Obviamente, hasta que a nivel nacional no se clarifique todo el procedimiento y se definan algunas pautas básicas, deberíamos ser muy cuidadosos si debemos tomar decisiones vinculadas a la creación de nuevas carreras.
- h) Todo nuestro procedimiento interno de reforma curricular debe efectuarse con el mayor nivel de participación interna y externa. No sólo debe consultarse a los claustros sino también creo que deberían opinar nuestros egresados y las entidades representativas de la sociedad.
- i) Debemos perfeccionar nuestros mecanismos de Control de Gestión Académica y de Autoevaluación Institucional, en busca de un perfeccionamiento permanente de nuestros niveles de calidad por varias razones:
  - Las carreras consideradas de interés pública serán Evaluadas externamente y Acreditadas periódicamente por la CONEAU.
  - Como indico en la Nota N° 4, pueden presentarse futuros conflictos con superposición de competencias sobre actividades profesionales que adjudiquen las Universidades a títulos de profesiones no reguladas por el Estado ( o sea, aquellas profesiones no Acreditadas por la CONEAU). En este caso, el tema se resuelve de dos maneras: o interminables juicios de dudoso resultado o el juicio inapelable de la sociedad que reconozca sólo los títulos de calidad y les confíe a sus poseedores la responsabilidad de las tareas profesionales correspondientes <sup>13</sup>.
- j) Debemos modificar nuestra actual estructura académica para facilitar la interdisciplinariedad y la flexibilidad curricular y obtener un mejor rendimiento en la gestión de nuestros recursos.

Al respecto creo oportuno insistir una vez más en la necesidad de revisar la conveniencia de continuar con la separación Departamento - Instituto que, a mi juicio, no favorece la necesaria integración entre las actividades de docencia de investigación. Del mismo modo, deberíamos estudiar seriamente la posibilidad de aplicar esquemas tipo «Universidad Matricial». Por Expte 01-3519-S-96, iniciado el 12/12/96, desde Rectorado solicité al Consejo Superior la constitución de una Comisión Ad-Hoc que analice el tema y formule una propuesta concreta

superadora de la actual situación. El Consejo aprobó esta petición y constituyó la Comisión, que comenzó a trabajar en mayo y tiene plazo para emitir un primer dictamen a fines del corriente mes de junio.

- k) El mismo énfasis que pondremos en el «qué enseñar» (o sea en la reformulación de los contenidos curriculares), deberemos de ponerlo en el «cómo enseñar». Sólo de este modo podremos encarar con alguna posibilidad de éxito el hacer realidad los postulados de UNESCO, en el sentido de que el estudiante, además de aprender saberes aprenda a aprender, a emprender, a hacer, a convivir y a ser.

A tal efecto, considero imprescindible que formemos docentes capacitados en los más modernos métodos y técnicas de enseñanza, comenzando con los profesores a cargo de los primeros años de todas nuestras carreras. En este sentido, resulta de vital importancia que apoyemos decididamente al actual posgrado de «Especialista en Docencia Universitaria» pero además que realicemos al menos las siguientes acciones :

- Formar profesores a nivel de Master o Doctor en Docencia Universitaria.
- Apoyar tareas de investigación tendientes a mejorar las prácticas de enseñanza.
- Incorporar a la docencia las NTIC y capacitar a nuestros profesores para realizar un adecuado uso de las mismas.
- Formar recursos humanos capacitados para aplicar mecanismos de Educación a Distancia.
- Paralelamente a la reformulación curricular, se deberá elaborar, de ser necesario, el nuevo Reglamento Académico de la UNSJ.

## 5. Reflexiones finales

La puesta en marcha a nivel nacional de este procedimiento de reformulación de oferta académica ha puesto de manifiesto serias falencias internas del sistema universitario, a las cuales se les debe buscar urgente solución. Destaco las que considero más importantes :

- a) Hay falencias en la articulación y coordinación entre las Universidades Nacionales que debería realizar el CIN (una importante es la que indico en la pág. 48). Esto dificulta que las Universidades Nacionales funcionemos como un verdadero sistema y nos pone en inferioridad de condiciones frente a las Universidades Privadas, que resuelven este tipo de problemas con mucho mas rapidez y que pueden fijar reglas comunes para el futuro régimen de títulos que favorezcan a los que ellas expiden dentro del mercado nacional.



b) Se verifica una fuerte resistencia al cambio en las Universidades en general y en la nuestra en particular.

Cita Tünnermann la opinión de Henri Janne para quien «la Universidad es una de las instituciones más ancladas en el pasado y más renuentes al cambio» y luego recuerda que «las crisis se producen cuando lo que está por nacer no nace y lo que está por morir no muere». Según Tünnermann (1996), «el paradigma de la Universidad actual responde a la Sociedad Industrial, que está en proceso de profunda mutación pero que aún no da paso a la sociedad postindustrial o postmoderna que deberá sustituirla» que podrá ser la sociedad del conocimiento o la de la información. Finaliza sentenciando que «innovar o crecer, es el reto que hoy día enfrentan las universidades». En mi opinión, la contrapartida del "aprender a aprender, a emprender, a ser, etc", postulados por la UNESCO como objetivos a lograr con los estudiantes, debe ser, para la Universidad, el "aprender a cambiar".

c) Hay una falla manifiesta en nuestra capacidad para dar respuestas rápidas y en nuestros mecanismos de consultas internas. Como destaco en el punto 2 a) de este Documento, nuestra Universidad fue consultada sobre el tema «carga horaria - número mínimo de horas áulicas» y no pudimos responder porque no tuvimos opinión de ninguna Facultad.

Si no resolvemos este problema, corremos el riesgo de ir a la zaga del importante proceso de toma de decisiones que ya se ha iniciado y deberemos resignarnos a opinar o a criticar decisiones que otros tomaron por nosotros y que finalmente tendremos que acatar <sup>14</sup>. Recordando lo que indico en la Nota N° 6, tenemos que tener presente que en todos estos procesos siempre se aplica la «política de los hechos consumados» y se termina resolviendo sobre los proyectos preparados por los que se adelantaron a los acontecimientos.

Si queremos ser Universidad en serio, debemos tener ideas claras sobre los temas más importantes y capacidad para elaborar a tiempo sólidas propuestas, que nos permitan participar en la «mesa de las grandes decisiones». Utilizando las palabras de Escotet, si no hacemos ésto corremos el riesgo de convertirnos en solo una institución de enseñanza de la historia y no verdaderos protagonistas de la construcción del futuro.

## Notas

1. Eduardo Munder, "Pautas y Criterios para la Determinación de la Carga Horaria Mínima de Carreras de Grado", documento enviado por el MCE al C. de U., noviembre 1996.
2. Para los títulos de profesiones no reguladas por el Estado, este artículo puede ser un potencial generador de futuros conflictos ya que, si no hay un correcto ordenamiento de la oferta académica, podrían existir títulos con distintas denominaciones, expedidos por distintas Universidades, a los cuales se les haya otorgado competencia, desde la Universidad de origen, sobre la misma actividad.
3. Para estos casos, obviamente, no se produciría el potencial conflicto de competencias que indico en Nota N° 2.
4. Esto puede ser otro potencial foco de conflictos, ya que las provincias podrían otorgar "incumbencias" no contempladas a nivel nacional o, incluso, no reconocer las nacionales, aunque esto último es realmente muy difícil.
5. Un tema de especial interés para nuestra Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes es el referido al documento A.11 del Consejo Federal de Cultura y Educación, de septiembre de 1996, reconocido por el C. de U., en el que se estipula que la carga horaria mínima para los títulos de profesores de tercer ciclo de EGB y polimodal requerirán de un mínimo de DOS MIL OCHOCIENTAS (2.800) HORAS presenciales.
6. Recordar la vieja costumbre mundial de «la política de los hechos consumados». Frente a la resolución de un tema que exige consenso, generalmente la propuesta que triunfa es la que se hace primero. Si nadie opina a tiempo, dicha propuesta queda en firme. Si la Universidad quiere ser un verdadero «factor de cambio social» debe tener capacidad de anticiparse a los hechos. No debe permitirse la situación actual, de tener que opinar, sobre la hora, sobre documentos elaborados por otros.
7. Aunque aún no existen definiciones al respecto, se sabe que es intención del MCE tener una nómina realmente restringida a muy pocos títulos: Medicina, Abogacía, Docencia. Podrían incluirse algunas actividades profesionales correspondientes a algunos títulos, por ejemplo: cálculo de estructura del título de Ingeniero Civil.
8. Thierry Gaudin (Compilador), "2100, récit du prochain siècle", Paris, Edition Payott 1990, Obra citada por la CEPAL - UNESCO en su libro "Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad», página 115, Publicación de las Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1992. IH
9. Recordado por Tünnermann en obra ya citaría, página 100.
10. Pierre Cazalitz, La Universidad del Año 2.000: un Perfil Reequilibrado, apuntes de la Conferencia pronunciada dentro del Programa sobre Gestión y Administración Universitaria organizado por la OUI y la Universidad de Santiago de Chile.
11. Esto es, si se utilizan adecuadas pautas de Evaluación, fundadas en rigurosos criterios académicos y si la Acreditación no se ve influenciada por alguno de los clásicos males argentinos: el amiguismo, el favoritismo, las «internas», las revanchas, etc.
12. CEPAL-UNESCO, obra ya citada "Educación y Conocimiento", pág. 179.

13. Claro que para que esto ocurra deberán darse primero algunas condiciones que, lamentablemente, aún no se verifican plenamente en nuestra sociedad. En especial, deberá existir un excelente sistema de información de los resultados de los procesos de evaluación y Acreditación Universitaria, para que todos sepan a que atenerse a la hora de decidir la contratación de un profesional con un título de una Universidad determinada. Deberá también modificarse una errónea cultura actual, de contratar al mas barato, o al que realiza propaganda mas eficaz, sin hacer demasiadas averiguaciones previas en cuanto a su calidad o idoneidad. En consecuencia, mientras estas condiciones no se verifiquen plenamente, todo hace pensar que nos encontraremos, en un futuro cercano, frente a innumerables juicios sobre competencias profesionales de distintos títulos.
14. Personalmente no discrepo con la decisión ya tomada de las 2.600 horas como carga horaria mínima para las carreras de grado. Además la tendremos que acatar, porque fue tomada siguiendo el procedimiento legal correspondiente. Pero ¿que hubiera pasado si esa decisión no atiende nuestras opiniones o intereses?

## Referencias

- ANDER-EGG, E. (1996) *La Planificación Educativa*. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- BOK, D. (1992) *Educación Superior*. Editorial El Ateneo.
- CRESPO, M. (1996) *Las Transformaciones de la Universidad, en Cara al Siglo XX*. Documento de Trabajo de la Comisión 1 en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana.
- CHADWICK, C. (1991) Determinación de la Calidad en la Educación. *Sistemas de Información para la Gestión Educativa*. CIENES, Santiago de Chile.
- DELORS, J. et al. (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO, París.
- ESCOTET, M.E. (1996) *Universidad y Devenir*. Editorial Lugar, Buenos Aires.
- ESCOTET, M.A. (1993) *Tendencias, Misiones y Políticas de la Universidad*. Editorial UNESCO.
- HOCHLEITNER, R.D. (1989) *La Educación Pos secundaria ante la Sociedad del Conocimiento y de las Comunicaciones*. Tercera semana monográfica, Fundación Santillana, Madrid.
- PÉREZ LINDO, A. (1996) *Universidad y Futuro en América Latina*. Tema Libre presentado en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (1996) *La Educación Superior en el Umbral del Siglo XXI*. Ediciones CRESALC/UNESCO Caracas.
- UNESCO-Caracas (1996 a) *Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la

Educación Superior en América Latina y el Caribe. (18 al 22 de noviembre,) La Habana.

UNESCO-Caracas, (1996 b) *Guía para la Elaboración de un Plan de Acción. Conclusiones y Propuestas de la Comisión I (Pertinencia de la Educación Superior)*. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (18 al 22 de noviembre,) La Habana.

UNESCO-Caracas (1996c) *Informe Final*. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, (18 al 22 de noviembre), La Habana.

# El fomento a la investigación: encuentros y desencuentros entre las políticas y sus resultados

Alejandra Mujica Sallés<sup>i</sup>

---

## Resumen

*Este trabajo está basado en algunos de los programas que bajo la modalidad de apoyo a proyectos, viene llevando a cabo la Comisión Sectorial de Investigación Científica.*

*Esta Comisión de cogobierno universitario tiene como cometido el fomento integral a la investigación en la Universidad de la República, manejando aproximadamente un 4% del presupuesto universitario, bajo la forma de fondos concursables.*

*Se analizan los distintos programas, en función de diferentes indicadores y se intenta ver el grado de adecuación de la política a los objetivos buscados, es decir, cuáles de estos últimos se alcanzaron y cuáles quedaron en el camino.*

*Las distancias encontradas entre los objetivos y los resultados de cada programa, se recogen al diseñar nuevos programas, logrando a su vez, cumplir con solamente algunas de sus metas. Por lo que resulta interesante obtener una visión más macro, barajando las interrelaciones entre los distintos programas y su adecuación a los objetivos buscados en la política global de la agencia.*

El presente trabajo busca iluminar, a partir de las experiencias de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), la dificultad de implementar políticas de apoyo a la investigación desde el ámbito de una agencia central. Se analizan los distintos programas, en función de diferentes indicadores y se intenta ver el grado de adecuación de la política a los objetivos buscados, es decir, cuáles de estos últimos se alcanzaron y cuáles quedaron en el camino.

La CSIC desarrolla tres grandes programas de apoyo a la investigación: la financiación de proyectos, la captación y formación de recursos humanos y el fomento a la alta dedicación a la investigación en la Universidad. Este trabajo se centra en el primero de los mismos, mediante sus distintas modalidades de apoyo a proyectos.

## 1. Antecedentes de la CSIC

La Universidad de la República se reestructura en 1985, conjuntamente con la vuelta a la democracia en el país.

En ese mismo año se crea la Comisión Central de Investigación Científica (CCIC) con el propósito de impulsar la investigación científica, a través de distintos programas.

Uno de éstos lo constituyó el financiamiento a *Proyectos de Investigación*, realizándose el primer llamado en 1988, limitándose la convocatoria a las áreas de Biotecnología y Ciencias Sociales.

Esta política de selección de áreas se implementa buscando un efecto demostrativo, dado que eran las que presentaban, en ese entonces, mayor capacidad relativa de investigación. Ante la desalentadora situación de total desmantelamiento de la mayor casa de estudios del país, se intenta comenzar a crear espacios de investigación, lo que explica que en este primer llamado a proyectos las acciones se concentren en las áreas que, por distintas circunstancias, se encontraban en un nivel mínimamente más estructurado.

La CCIC es la antecesora de la actual Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), que comienza a funcionar en el año 1991 y la cual se conforma en una estructura sectorial y de cogobierno con la representación de delegados por áreas de conocimiento agraria, básica, salud, social y tecnológica, delegados de los órdenes de egresados, docente y estudiantil y un presidente nombrado directamente por el Consejo Directivo Central.

Esta comisión maneja aproximadamente el 4% del presupuesto universitario, con un monto anual cercano a los US\$ 4.000.000, destinado exclusivamente

al apoyo a la investigación dentro de la Universidad y manejado casi en su totalidad bajo la forma de fondos concursables. También administra académicamente una partida del mismo orden destinada al Programa de Dedicación Total. Se constituye así en la principal agencia financiadora a nivel de la Universidad.

## 2. Las políticas y los programas de la CSIC

### 2.1. Los Proyectos de investigación y desarrollo

El segundo llamado a *Proyectos de I&D* se realiza en 1991. Esta convocatoria presenta una gran modificación en relación al primero de los llamados realizado tres años antes, pues la misma se abre a todas las áreas del conocimiento.

La CSIC clasifica las solicitudes en cinco grandes áreas: agraria, básica, salud, social y tecnológica. Las mismas están mayoritariamente representadas, -en función de la demanda por los servicios (facultades) que se indican en el cuadro siguiente:

**Cuadro N° 1**  
**Representación de los servicios en las distintas áreas**  
**(fuente propia)**

Areas	Servicios Mas Representados
Area Agraria	Agronomía, Veterinaria
Area Básica	Ciencias, Química, Medicina
Area Salud	Medicina, Odontología
Area Social	Humanidades, Ciencias Sociales
Area Tecnológica	Ingeniería, Arquitectura

En el llamado de 1991 se reciben 180 propuestas, que se someten a un proceso de evaluación por pares y donde la selección final de los proyectos se define exclusivamente bajo el criterio macro de excelencia académica

En los años 1992 y 1994 se suceden llamados con las mismas características, aunque con una diferencia muy significativa dado que se reciben cerca de 500 solicitudes en cada uno de ellos.

**Cuadro N° 2**  
**Evolución de los llamados en cuanto a demanda y N° de proyectos**  
**apoyados (fuente propia)**

	Presentados	Financiados
Llamado 1991	180	58
Llamado 1992	416	135
Llamado 1994	433	234

(la partida utilizada para los llamados 91 y 92 fue de U\$S 1.800.000 para los dos años de ejecución, mientras que la partida del llamado 94 ascendió a U\$S 2.700.000)

Este aumento de la capacidad de demanda se debe, por un lado, a un proceso de maduración de la comunidad científica universitaria, y por otro, a la implementación de una nueva línea de proyectos: los de *Iniciación a la Investigación*, contemplada a partir del llamado realizado en 1992

## 2.2. Los Proyectos de iniciación a la investigación

Estos proyectos reflejan una nueva política de apoyo a la investigación, que presenta como objetivo prioritario el fomento a la investigación por parte de investigadores jóvenes. Se tenía conocimiento que en no pocas ocasiones, los responsables científicos de los proyectos presentados eran los de mayor trayectoria, pero no necesariamente los que a posteriori llevaban a cabo la investigación, por lo que los investigadores más nuevos permanecían muchas veces en el anonimato

Esta política busca brindarle la oportunidad a los docentes de grados bajos, que estén animándose a investigar independientemente, de competir entre ellos para lograr el financiamiento de sus propuestas. La hipótesis manejada era que los docentes jóvenes estarían ocupando mayoritariamente los grados más bajos del escalafón docente -grados 1 y 2-, por lo que, el fomento a los jóvenes se formalizó en la reserva a los grados I y 2 de los Proyectos de Iniciación.

Por otro lado, el término iniciación también se entiende en el sentido de apoyar a docentes con trayectoria, que busquen cambiar sus líneas tradicionales de investigación, por lo que se inician en áreas temáticas nuevas, en las cuales no tienen historia como investigadores.



**Cuadro N° 3**  
**Demanda recibida en los llamados de 1992 y 1994, por área de conocimiento,**  
**según tipo de proyecto (fuente propia)**

	Llamado 1992		Llamado 1994	
	Iniciación	I&D	Iniciación	I&D
Agraria	22	26	17	21
Básica	76	66	75	81
Salud	26	48	39	34
Social	29	44	52	52
Tecnológica	25	54	28	34
Totales:	178	238	211	222

Tal como se ve en el cuadro anterior, la CSIC obtuvo una muy buena respuesta a la política de iniciación, llegando a representar en 1994 prácticamente el 50% de los solicitudes recibidas. Al analizar los proyectos de iniciación presentados en 1994, surge que la modalidad de apoyo a un cambio de línea de investigación presenta una demanda muy escasa. Esto parece mostrar, que en nuestra Universidad esta modalidad es poco común, debido entre otros factores a lo costoso que la misma puede llegar a ser para cualquier investigador. Este dato llevó a la modificación de las bases del Llamado realizado en 1996, donde se suprimió en los proyectos de iniciación esta categoría.

Analizando el grueso de los proyectos de iniciación, que fueron presentados por docentes con grados I y 2, vemos que la edad promedio de los responsables de las propuestas está entre los 30 y los 35 años. Solamente en los proyectos de las áreas básica y tecnológica los porcentajes de responsables científicos con edad menor de 30 años, son significativos.

**Cuadro N° 4**  
**Edad de los responsables de los proyectos de Iniciación apoyados**  
**en el llamado 1994 (fuente propia)**

	Menor de 30 años	De 30 a 35 años	Mayor de 35 años
Area Agraria	0%	50%	50%
Area Básica	30%	40%	30%
Area Salud	4.3%	43.5%	52.2%
Area Social	17.4%	21.7%	60.9%
Area Tecnológica	20%	26.7%	53.3%

Estos datos, muestran una diferencia entre la hipótesis de partida de la política de apoyo a la iniciación a la investigación y lo que ocurrió realmente. En la génesis de esta modalidad, el término manejado no era el de iniciación, sino el de joven. Lo que se buscaba era apoyar a los investigadores jóvenes, pero hubo mucha dificultad en la definición de este término para nuestra Universidad, debido a que al establecer un límite de edad se podía llegar a ser muy injusto con muchos de los investigadores que vieron truncadas sus carreras debido al largo período de intervención universitaria que sufrió nuestro país. Esta fue una de las razones que desestimó el especificar directamente el apoyo a los jóvenes, y en su defecto, llevó a aproximarse a este objetivo limitando la convocatoria a docentes de grados 1 y 2.<sup>1</sup> Otra variable que resulta interesante analizar es la referente al nivel de formación académica de los responsables de los proyectos de iniciación a la investigación

**Cuadro N° 5**  
**Nivel de formación de los responsables de proyectos de Iniciación**  
**apoyados en el llamado 1994 (fuente propia)**

	Sin posgrado	Con maestría	Con doctorado
Area Agraria	75%	25%	0%
Area Básica	25%	47,5%	27,5%
Area Salud	56,5%	39,1%	4,3%
Area Social	73,9%	17,4%	8,7%
Area Tecnológica	80,1%	6,6%	13,3%

Los responsables científicos del área básica presentan el porcentaje más alto de estudios de posgrado. Este dato se explica mayoritariamente por las actividades de posgrado realizadas en el marco del PEDECIBA (Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas). Si bien en los últimos años ha habido un notorio aumento de las salidas al exterior por parte de docentes universitarios para la realización de actividades de posgrado, el área básica es la única que las ha implementado, desde hace 10 años. La evaluación de los proyectos de Iniciación a la Investigación se centra en la originalidad de la idea planteada, así como en la evaluación del equipo de investigación en el cual el investigador está inserto. También se exige que el responsable de la propuesta sea guiado por un tutor académico de experiencia en la temática a desarrollar.

Con esta metodología se cambia el peso relativo de los ítems a evaluar, de modo de que el mismo no recaiga en la trayectoria del investigador, situación que sí se produce en el caso de los proyectos presentados por investigadores consoli-

datos, como forma de poder medir lo que Ziman (1994) denomina la «huella» del investigador. Este concepto difícil de precisar, apunta a que un científico tendrá más oportunidades de obtener apoyo para su proyecto si demuestra haber tenido éxito en la realización de proyectos anteriores.

### 3. ¿Qué sucede al manejarse con convocatorias abiertas a todas las áreas del conocimiento y bajo el criterio exclusivo de excelencia académica?

La CSIC se enfrenta actualmente a una situación en la cual, con los fondos destinados a este programa, podrá financiar un porcentaje mínimo de los proyectos aprobados académicamente, dado que por historia y con ciertas variaciones en las distintas áreas, el porcentaje de proyectos con evaluación negativa no supera el 20% de los presentados.

**Cuadro N° 6**  
**Porcentajes de aprobación académica en el llamado a Proyectos de I&D 1994 (fuente propia)**

Áreas	Porcentaje de aprobación académica
Agraria	81%
Básica	82%
Salud	68,5%
Social	80%
Tecnológica	85,5%

La selección de los proyectos en los llamados de 1991, 1992 y 1994, se basó en un proceso de evaluación por pares, seleccionándose los mismos entre especialistas mayoritariamente de la Región. La razón fundamental de esta selección de evaluadores fuera de fronteras es el hecho de que en nuestro país resulta inviable, en gran parte de las líneas de investigación, recurrir a evaluadores nacionales que se encuentren fuera del ámbito de la propia Universidad.

Esta situación responde a que la misma concentra aproximadamente el 80% de la capacidad de investigación a nivel nacional y en no pocas ocasiones desarrolla líneas enteras de investigación en forma exclusiva y a su vez concentrada en un sólo grupo de investigación. A los evaluadores se les solicitaba califi-

car un conjunto de ítems en forma numérica y de ello surgía un puntaje final de cada proyecto, acompañando la evaluación con un informe global de la propuesta.

En 1994, se introduce un cambio importante en el proceso de evaluación, dado que se pasa de tomar casi a rajatabla el promedio numérico resultante de las calificaciones de los dos evaluadores de cada proyecto -metodología aplicada en 1991 y 1992-7 a la conformación de Comisiones Asesoras por Area. Estas comisiones están integradas por científicos nacionales de primer nivel, las cuales utilizaron las opiniones de los evaluadores externos como sustento para poder seleccionar los proyectos a financiar, en el marco de una visión mucho más macro del desarrollo de las distintas disciplinas en la Universidad.

La CSIC, al aplicar procesos de evaluación guiados exclusivamente por el criterio de excelencia académica, está provocando dentro de la Universidad un fuerte «efecto Mateo»<sup>2</sup>, donde se apoya a los grupos de investigación más fuertes, los cuales presentan ventajas comparativas al constituirse en demandantes de los fondos concursables. Esta situación es, por un lado, claramente positiva, dado que se invertirán recursos en los grupos con más capacidad de lograr resultados de relevancia. Sin embargo, la reproducción del mapa de investigación existente es una situación que presenta claras facetas negativas, dificultando el poder apoyar y desarrollar nuevos grupos de excelencia.

Los fondos de la CSIC son magros en comparación con los montos otorgados para el mismo tipo de actividad por agencias de cooperación internacional, o incluso dentro del ámbito nacional, por ejemplo, los apoyos del CONICYT mediante el préstamo BID. Sin embargo, los mismos complementan los recursos que todo equipo de investigación consolidado necesita para lograr mantener en el tiempo sus líneas de investigación.<sup>3</sup> Y en no pocas ocasiones los apoyos de la comisión, han actuado como «capital semilla», financiando proyectos que logran posteriormente apoyos importantes.

Los grupos dinámicos de investigación son los que logran que sus proyectos sean financiados y son también los que empapados en lo que significa una cultura de investigación, se constituyen en los demandantes más frecuentes al resto de los programas que la CSIC maneja, dado que conocen y comprenden la importancia, entre otras actividades, de lograr jóvenes con posgrados, de tener un cuerpo de investigadores con alta dedicación, de difundir los resultados de sus investigaciones y de publicar.<sup>4</sup> Si nos planteáramos como objetivo, identificar a nivel de la Universidad los grupos fuertes de investigación, bien podríamos llegar a una muy aproximada descripción de los mismos, analizando los beneficiarios de los distintos programas de la Comisión.

Al analizar los proyectos que resultaron financiados por la CSIC en el llamado realizado en 1994, obtenemos un argumento más en favor de calificar al efecto producido por el llamado a Proyectos de I&D como «Efecto Mateo».

### 3.1. Aproximación a la cuantificación del «Efecto Mateo» en el llamado a proyectos de I&D 1994

A continuación se analizan distintas variables de los proyectos que resultaron financiados en el Llamado a Proyectos de I&D 1994, como forma de aproximarnos a la cuantificación del «Efecto Mateo». Una primera aproximación consiste en medir qué porcentaje de investigadores apoyados por la Comisión mediante el financiamiento de proyectos, contaba con apoyos anteriores, tanto externos como de la propia CSIC.

**Cuadro N° 7**  
**Porcentaje de responsables científicos de Proyectos de I&D 1994,**  
**que contaban con apoyos anteriores y el peso relativo de la CSIC**  
**en estos últimos (fuente propia)**

Áreas	% de responsables con apoyos anteriores	% de responsables con apoyo anterior de CSIC
Agraria	75	45
Básica	80	47
Salud	66,7	75
Social	78,6	59
Tecnológica	73,3	73

Como se puede ver en el cuadro, los porcentajes de responsables científicos de proyectos que ya obtuvieron apoyos anteriores es alto en todas las áreas. Esto se deriva en parte de las pautas de evaluación utilizadas, dado que se le asigna un peso importante a la trayectoria del investigador. También resulta alto el porcentaje de proyectos con financiación previa de la CSIC correspondiente a llamados anteriores, por lo que el obtener un proyecto CSIC resulta una ventaja comparativa para obtener apoyos futuros por parte de la misma agencia.

En el cuadro siguiente se analiza el origen de los apoyos recibidos por los responsables de proyectos financiados por la CSIC.

**Cuadro N° 8**  
**Origen de los apoyos otorgados a los responsables científicos**  
**de Proyectos de I&D 1994. (fuente propia)**

Area	% apoyos nacionales*	% apoyos internacionales
Agraria	44	11
Básica	14,8	38,2
Salud	10	15
Social	27,3	13,6
Tecnológica	9,0	18

\* no se consideran los apoyos CSIC

Lo que resulta de interés destacar del Cuadro N° 8 es, por un lado, el alto porcentaje de financiación externa que presenta el área básica, mostrando en cierta medida que es un área que resulta competitiva en el medio académico internacional.

Por otro lado, el alto porcentaje de financiación nacional que recibe el área agraria puede tener una interpretación en el hecho de ésta trabaja, por tradición, mucho más cerca del sector productivo que el resto de las áreas, recibiendo financiación por parte del mismo. El área agraria también recibe apoyo del INIA (Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria).

A continuación realizamos el mismo análisis en relación a los Proyectos de Iniciación apoyados por la CSIC en 1994.

**Cuadro N° 9**  
**Porcentaje de responsables científicos de Proyectos de Iniciación 1994,**  
**que contaban con apoyos anteriores y el peso relativo de la CSIC**  
**en estos últimos (fuente propia)**

Areas	% de responsables con apoyos anteriores	% de responsables con apoyo anterior de CSIC
Agraria	12,5	100
Básica	15	33,3
Salud	17,4	50
Social	17,4	25
Tecnológica	26,6	75

Los porcentajes de apoyos anteriores en la modalidad de iniciación son claramente menores que en los proyectos de I&D.

**Cuadro N° 10**  
**Origen de los apoyos otorgados a los responsables científicos**  
**de Proyectos de Iniciación 1994. (fuente propia)**

Area	% apoyos nacionales*	% apoyos internacionales
Agraria	0	0
Básica	33,3	33,3
Salud	25	25
Social	50	25
Tecnológica	25	0

\* no se consideran los apoyos CSIC

Si bien la iniciación no funcionó como lo deseado en «joven», sí funcionó como iniciación escapando, en cierta medida al «efecto Mateo». Aún así, si las normas de juego de la CSIC siguen siendo las mismas, a corto plazo estaremos reproduciendo la situación encontrada en los Proyectos de I&D, dado que el haber obtenido un proyecto de iniciación brinda mejores oportunidades de competir en llamados posteriores. Un ejemplo de esto lo constituye el área agraria, donde un 12,5% de los responsables de iniciación poseían apoyos anteriores, de los cuales el 100% correspondían a la propia CSIC. Esto se relaciona con el hecho ya mencionado anteriormente, de haber utilizado como definición del término iniciación, el escalafón docente al que el investigador pertenece. La realidad de los servicios universitarios es que no existe -fundamentalmente por razones presupuestarias- un ascenso acompasado entre el nivel adquirido por el docente y su escalafón.

En el llamado a Proyectos realizado en 1996 se introduce como cambio de política que un investigador que ya haya obtenido un proyecto de iniciación no pueda volver a presentarse en esta categoría, debiendo competir con los proyectos de I&D. Merecerá la pena, luego de evaluado este llamado, el analizar si es o no justo hacer competir a investigadores de grados bajos con experiencia incipiente con investigadores de trayectorias más sólidas. Quizás sea necesario en el futuro, crear algún tipo de categoría intermedia entre investigadores que se inician e investigadores consolidados.

#### 4. ¿Cómo puede la agencia intentar equilibrar de algún modo este «Efecto Mateo»?

De no lograrlo, la CSIC no estaría apoyando a grupos que por distintas razones se encuentren en condiciones deprimidas o carenciadas, pero cuyo desarrollo puede resultar estratégico. Para ello, debe necesariamente apartarse del criterio exclusivo de excelencia académica.

##### 4.1. Descentralización del proceso de priorización

Se buscó paliar esta situación, al menos parcialmente,<sup>5</sup> mediante el *Programa de Proyectos de Fortalecimiento Institucional* que tiene como objetivo el apoyo a áreas estratégicas y carenciadas dentro de cada una de las distintas facultades o escuelas. En el llamado realizado en 1995, se distinguió entre tres modalidades distintas de proyectos: proyectos presentados por un sólo servicio, proyectos presentados por dos o más servicios; involucrando equipos trabajando en una misma área de conocimiento y, por último, proyectos presentados por dos o más servicios, con la participación de grupos en áreas de conocimiento diferentes.<sup>6</sup> Cada servicio, estaba limitado a presentar como máximo tres solicitudes, una dentro de cada categoría.

La CSIC apostaba, por un lado, a incentivar la interdisciplinariedad y por otro, a derivar el proceso de priorización al interior de las facultades, habida cuenta de la dificultad, como institución central, para aplicar prioridades manejando un presupuesto fijo, proceso que provoca el «beneficio» de algunos sectores con el consecuente «castigo» hacia otros. Se esperaba que las facultades tuvieran una instancia de debate, en aras de poder definir una política de priorización y de estrategia de investigación.

La práctica concreta del Llamado mostró que estos objetivos fueron de un optimismo exagerado, dado que en la gran parte de los casos, las facultades no realizaron un ejercicio de autoevaluación y consecuentemente de aplicación de prioridades, limitándose a una selección, con criterios más o menos adecuados, de proyectos surgidos como iniciativa de los distintos grupos de investigación dentro de los servicios. La dificultad de delegar el proceso de priorización a las facultades, pone nuevamente en el centro de atención la pregunta de cómo establecer prioridades desde la CSIC. Esta pregunta, plantea dificultades independientemente del entorno en el cual se realice. John Ziman (1994), desde la perspectiva de los países del primer mundo, describe gran parte de las mismas. El tratar de establecer prioridades en el contexto desde el cual hablamos, supone un grado de dificultad mayor. Basta considerar el ser un pequeño país periférico, con una única universidad a nivel nacional -que abarca todas las áreas del conocimiento-, y que no funciona inserta en un sistema nacional de innovación.



## 4.2. ¿Establecer prioridades en función de las necesidades del país?

Tomando en consideración las necesidades que puedan detectarse a nivel del sector productivo nacional, esta comisión crea el *Programa de Vinculación con el Sector Productivo*, habiendo realizado hasta el momento tres llamados, el último de los cuales se encuentra actualmente en estado de evaluación.

En este programa, se apoyan dos modalidades de proyectos, una en la cual el sector productivo (empresas, cooperativas, sindicatos) asume la realización conjunta con algún equipo universitario del proyecto, y la segunda modalidad, en la cual un equipo universitario plantea un proyecto de potencial interés para algún sector de actividad, pero donde el mismo aún no se materializa en un apoyo monetario.

Luego de realizado un estudio a partir de los proyectos financiados por la CSIC, analizando el tipo de contraparte productiva que efectivamente se constituía como demanda, no resultó sorprendente el comprobar que gran parte de las empresas que se embarcan en la realización de proyectos conjuntos con la Universidad, así como las que efectivizan demandas concretas mediante la firma de convenios, tienen como característica común el pertenecer o estar gerenciadas por profesionales universitarios, los cuales en no pocas ocasiones son o han sido docentes universitarios.<sup>7</sup>

Este dato refleja la necesidad de una política de innovación, que se plantee como objetivo el crear una demanda de conocimiento desde las empresas, particularmente las PYMES (Pequeñas y Medianas Empresas), concientizando a las mismas del valor del conocimiento como variable indispensable para el logro de la competitividad. Este tipo de política no parece razonable ni deseable abordarla exclusivamente desde la Universidad, sino en un contexto de diálogo y acción con la participación de diversos actores sociales. Manejando aún la hipótesis de la posibilidad de establecer prioridades desde la CSIC en función de las necesidades del país, ¿esto se traduce en un apoyo selectivo a proyectos de desarrollo, de aplicación más o menos inmediata? Más bien supone, también, el apoyo a líneas de investigación básica, dado que sin la mismas la capacidad de desarrollos tecnológicos se estaría imponiendo su propio límite de avance.

Considerando esto último, ¿cómo se selecciona entre las líneas de investigación básica? Si no es la Universidad la que asume las líneas de largo aliento, ¿quién se embarca en la temática de la «universalidad como compromiso con las preguntas universales?....., ¿quién tiene la capacidad para separarse de la angustia cotidiana, superar lo urgente para abordar lo importante?» (Colciencias, 1992). Continuando con este juego de escenarios, ¿dónde quedan ubicadas, las ciencias humanas, los investigadores dedicados a la historia, la lingüística, la música, las bellas artes, por sólo señalar algunas, compitiendo con otras áreas en función de

su impacto o beneficio económico? Es claro que a muy corto plazo correríamos el riesgo de perder nuestra identidad cultural.

## 5. Recapitulación

Las consideraciones anteriores nos hacen resaltar, el hecho de encontrar distancias entre los objetivos que se plantean en cada uno de los programas y los resultados de las políticas implementadas. Estos desvíos debèn ser tomados en cuenta a la hora de evaluar la eficiencia de los distintos programas.

A pesar de los desvíos encontrados, si analizamos la política global de la CSIC, conformada a través de sus múltiples programas, la misma resulta ser bastante más adecuada y cercana a los objetivos macro de fomento integral a la investigación, que si analizamos la adecuación de cada uno de los programas en si mismos.

Para ejemplificar una de las facetas es importante señalar que el área agraria, que presenta un bajo porcentaje de demandas a los proyectos de I&D es la que representa la mayor demanda al Programa de Vinculación con el Sector Productivo; alcanzando a ser un 45% de los proyectos presentados. Otra consideración importante a tomar en cuenta es que estamos estudiando una institución que, a pesar de las múltiples actividades que ha venido realizando, tiene una historia de vida muy corta, por lo que el factor perspectiva no es fácil de considerar.

A través de la evaluación de la acción de la agencia la CSIC intenta romper la tendencia hacia «más de lo mismo», la cual está generalmente muy arraigada en la naturaleza de las instituciones. Otra observación radica en que en casi todo camino por el cual se intenta avanzar, la Comisión se encuentra con un límite basado fundamentalmente en la dificultad de encontrar interlocutores válidos por fuera del ámbito universitario. Esta situación de soledad no buscada por parte de la Universidad, puede llegar a significar que si algo se deja de lado y no se apoya, directamente no sea apoyado por nadie.

## Notas

1. La CSIC en 1996 realiza por primera vez una convocatoria donde se especifica el término «jóvenes universitarios», en el marco del Programa de Apoyo a la Iniciación a la Investigación y Formación de Posgrado. Los beneficiarios podían ser docentes o estudiantes universitarios con algún tipo de relación con la Universidad. En esta instancia se financiaron 76 propuestas que claramente se dirigieron a jóvenes, dado que las edades se concentran fuertemente en el intervalo comprendido entre los 20 y 29 años. (Bielli y Buti, 1997)
2. «Robert Merton fue el que originariamente se refirió al Efecto Mateo, aludiendo al Evangelio según San Mateo: «Pues al que tenga se le dará, y tendrá abundancia; pero al que no tenga se le quitará hasta lo poco que tenga» (Mateo XXV, 29).
3. Los montos máximos otorgables por proyecto ascendían en 1992 y 1994 a U\$S 30.000 en el caso de proyectos de investigación y a U\$S 16.000 en aquellos proyectos de iniciación. Dado el alto porcentaje de proyectos aprobados académicamente, la CSIC los ha financiado, pero recortando drásticamente casi en el 100% de los casos los montos solicitados por proyecto. Esta política fue modificada en el llamado 1996, dado que claramente dificulta todo proceso de evaluación ex-post: una propuesta original por U\$S 30.000 y que recibe un 50 % de lo solicitado no es posible de evaluar si se considera la dificultad de identificar con claridad los cambios debidos al recorte de montos.
4. Estas actividades son apoyadas por la CSIC a través de los programas de complemento de beca, otorgamiento del Régimen de Dedicación Total, apoyo a asistencia y organización de eventos, contratación de científicos visitantes, apoyo a publicaciones, entre otros.
5. Esta comisión complementa las políticas de investigación de cada una de las facultades, pero en la práctica los presupuestos manejados por éstas son tan bajos, que difícilmente puedan ser destinados a la investigación.
6. Los montos otorgados para estos proyectos ascienden a U\$S 60.000 los presentados por un sólo servicio, U\$S 70.000 los de la segunda categoría y U\$S 80.000 para la tercera, con un período de ejecución de 3 años.
7. «Basándonos en un estudio realizado por Argenti, Filgueira y Sutz en el año 88 vemos que el 80% de las unidades productivas nacionales no contaban con técnicos, incluyendo en esta categoría estudiantes con más de la mitad de la carrera universitaria finalizada.

## Referencias

- ARGENTI, G.; FILGUEIRA, C. y SUTZ, J. (1987) *Ciencia y Tecnología, un diagnóstico de oportunidades*, CIESU, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- BIELLI, A.; BUTI, A. (1997) *Análisis del Programa de Apoyo a la Iniciación a la Investigación y Formación de Posgrado*, CSIC (mimeo).
- BURGUEÑO, G.; MUJICA, M. (1996) Relacionamiento entre la Universidad de la República y el Sector Productivo: una experiencia reciente. En: Albornoz, M; Kreimer, P. y Eduardo Glavich (ed), *Ciencia y Sociedad en América Latina*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- COLCIENCIAS (1992) *Convocatoria a la Creatividad*. Colombia.
- CABELLA, W.; MUJICA, A.; SUTZ S. (1993) Hacia la creación de un banco regional de evaluadores. Avances en la metodología de asignación de recursos. En: *Financiamiento de la Investigación en Ciencias Biológicas en América Latina*. RELAB, Santiago de Chile.
- DAVYT, A.; YARZÁBAL, L. (1992) Programas centrales de apoyo a la investigación. Un decidido impulso a la creación científica. *Gaceta Universitaria*, V (2) 28-3. Universidad de la República, Montevideo.
- HEIN, P., MUJICA, A.; PELUFFO A. (1996) *Universidad- Sector Productivo. Análisis de una relación compleja*. CIESU, Trilce, Montevideo.
- MERTON, R. K., (1973) *La Sociología de la Ciencia 2*. Alianza Editorial, Madrid.
- SUTZ, J. (1994) Desafíos y problemas de la investigación universitaria en el Uruguay. En: Marilia, Morosini, (ed), *Universidade no Mercosul*. CNPQ-FAPERGS, Cortez Editora, San Pablo.
- ZIMAN, J. (1994) *Prometheus Bound. Science in a dynamic steady state*, Cambridge University Press, Cambridge.

# Pertinencia social de la universidad. Una propuesta para la construcción de la imagen institucional

Ana María Navarro <sup>i</sup>

María T. Alvarez <sup>ii</sup>

Juan C. Gottifredi <sup>iii</sup>

## Resumen

*Hasta el momento se han desarrollado numerosos enfoques metodológicos para evaluar la calidad, tantos como universidades o unidades académicas están siendo evaluadas. En cambio no existen demasiadas experiencias en el tema de valoración y estudio del grado de pertinencia, al menos en lo que respecta a situaciones nacionales.*

*A partir de 1996, en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), estamos llevando a cabo una investigación que intenta valorar la pertinencia del proyecto de la propia universidad en el medio social que la contiene. Desde esta perspectiva planteamos una investigación que intente conocer el grado de pertinencia de nuestra universidad a través de la construcción de su imagen en la comunidad salteña. Nos proponemos, por un lado, ocuparnos de la pertinencia, una variable interdependiente de la calidad que hasta ahora ha sido dejado bastante de lado, y por otro lado, sugerimos valorar la misma a través de la representación expresada por las opiniones de diferentes actores sociales.*

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

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

*En esta contribución se presentan los criterios utilizados para la elaboración de los instrumentos necesarios para llevar a cabo las consultas y los resultados preliminares expresados en términos de identificación de preocupaciones de la propia comunidad universitaria y de la sociedad salteña en torno a la Universidad Nacional de Salta.*

---

i Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta. Argentina.

ii INIQUI, Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Salta. Argentina.

iii Rector de la Universidad Nacional de Salta, Argentina

## 1. Problemática universitaria

La realidad actual de la Universidad Pública Argentina parece señalar que la misma está en una encrucijada. Por una parte, está cuestionada desde los grupos de poder, sean estos económicos o pertenecientes al gobierno, y por la otra, estas críticas muchas veces son aceptadas y hasta toleradas por el conjunto de la sociedad. Las únicas voces que se oponen al discurso oficial son aquellas provenientes de los propios ámbitos universitarios que, afectados por medidas que invaden su autonomía o limitan sus posibilidades de acción, reaccionan de diferentes maneras ante esta estrategia política que busca producir una pérdida de valoración de la universidad pública o una suerte de indiferencia muy marcada hacia ella.

Cabe preguntarse ¿a que, se debe esta baja valoración en la opinión pública? ¿Cómo se explica esta paradoja de no sentir como propio el lugar de donde salen los profesionales que cumplen un importante papel social? ¿Es que el discurso neoliberal, que sobrevaloriza el mercado, ha prendido tan fuerte en la sociedad que valores trascendentes como solidaridad y servicio ya no son importantes? ¿o las causas de estas fracturas están en la propia universidad que, encerrada entre sus muros, se ha alejado de los problemas y de sus soluciones, y que además no se ha preocupado por socializar sus acciones?.

Una de las explicaciones a esta situación está en los alejamientos, las rupturas, en los desequilibrios entre las necesidades y demandas de la población o de la comunidad en la que la universidad se inserta y en las respuestas que esta produce. Desde esta perspectiva Follari (1994: 79) dice al respecto: «si las universidades no cambian, mueren». Más adelante (1994: 123) agrega: «Posiblemente, el gran dilema de la Universidad argentina actual, es el de como construir los mecanismos que le permiten distanciarse, al mismo tiempo que incorporar los requerimientos de la sociedad. Si la universidad no encuentra el modo de implicarse en el devenir de la actual realidad nacional, al mismo tiempo que se distancia para comprender lo que allí sucede, contribuir a desarrollar un «doble vínculo» tal, que las amenazas que se ciernen desde el Estado sólo sirvan para ser transformadas en una autojustificación pasiva».

En este escenario crítico, habría en primer lugar, que considerar los contextos de globalización, de concentración de poder político y económico; de escenarios inciertos, turbulentos y de crisis; de exclusión de cada vez más numerosos grupos sociales; y, de todos aquellos fenómenos de carácter eminentemente social que influyen y condicionan a la universidad actual desde lo externo.

En segundo lugar, se debería considerar a la propia universidad, presionada desde distintos ángulos y por diversas situaciones, donde el tema del financiamiento provoca continuas inseguridades, la segmentación social y cultu-

ral marca a fuego los saberes y grupos y los acelerados cambios en la información y el conocimiento impiden, a veces, mirar con más profundidad a la realidad que demanda algún tipo de soluciones.

El desafío está en aproximar la universidad a la sociedad, en hacerla pertinente para sí misma y para la sociedad. Pero para tornarla pertinente hay que primero saber de que «manera el accionar universitario es comprendido y apoyado por la sociedad y a su vez comprobar como esta universidad inserta en el contexto que la contiene responde a las expectativas y exigencias sociales con acciones comprometidas, relevantes y oportunas. Para hacerlo la universidad tiene que cambiar, salir de esa torre de marfil que la aleja de las situaciones y de las soluciones, y que la aparta de la socialización de sus acciones» (Navarro de Gottifredi, 1996).

Son muchos los universitarios que no aceptan la metáfora del aislamiento de la universidad, ya que afirman que la misma al ser una institución de la sociedad está integrada al medio. Si esto fuera cierto, interesa de cualquier manera saber el grado y amplitud de esa relación que puede variar pensando en dos extremos, desde una relación de vinculación leve, hasta aquella de una fuerte presencia e interacción con la sociedad. Excluyendo esta última situación, toda la restante gama de relaciones afectan el buen nivel de vinculación Universidad - Sociedad, es decir afectan el grado de pertinencia.

## 2. Relación Universidad-Sociedad

No quedan dudas de que existe una relación dialéctica entre la Sociedad y la Universidad, pero esta relación puede tener matices diferenciales en función de los distintos momentos históricos y del grado en que se expresa la misma. Así, se puede identificar desde aquellas universidades profundamente enraizadas en la vida de la comunidad, donde no sólo se satisfacen las demandas sino también se atienden las necesidades, hasta aquellas otras encerradas en sí mismas, alejadas del contexto, sin respuestas concretas al medio, a excepción de la producción de profesionales.

El planteamiento de esta Universidad, situada por el momento en el plano del «deber ser» más que en el de «ser», implica una nueva conceptualización desde la perspectiva de sus tres funciones específicas, estas son: docencia, investigación y extensión, en términos de satisfacer en forma relevante las expectativas que provienen de la sociedad.

Sin embargo, ¿Cuál es esta Institución situada en el plano del «deber ser»? ¿Qué características distintivas debería tener esta Universidad sustentada en

una relación dialéctica con su medio? ¿Qué aspectos la tornarían viable y la alejarían de las utopías irrealizables? Evidentemente una Universidad situada en el plano del «deber ser», tendría que ser una institución donde reinen los requisitos no sólo de la calidad sino también de la pertinencia.

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

García Guadilla (1996) se refiere al vínculo entre Universidad – Sociedad, afirmando que todos los actos de la Universidad impactan en la comunidad, pero agrega que “la extensión se ha concebido – desde la reforma de Córdoba – como la instancia que permitía las relaciones entre la universidad y la comunidad. Sin embargo, esta concepción de la extensión, en la mayoría de los casos, ha servido más para responder a motivaciones e intereses académicos – prácticas de estudios – que para ofrecer soluciones plausibles y factibles dentro del contexto de un desarrollo sustentable de la comunidad. Habría, pues que profundizar en la búsqueda de modelos que concilien con beneficio equitativo para ambas partes – los intereses académicos con los de las comunidades”.

Brusilovsky (1996) manifiesta esta misma preocupación, aunque con otra idea de extensión, al cuestionarse «cuál puede ser la respuesta que la universidad debería dar al planteo de que es necesario devolver a la sociedad lo que ésta destina para sostenerla como servicio gratuito». Al responder, que es necesario el trabajo de docentes y alumnos «en el estudio y resolución de problemas de sectores de población desfavorecida social y económicamente» está inclinándose por un tipo de «extensión universitaria como compromiso social» y no con la «idea de extensión como venta de servicios» o «como fuente alternativa de ingresos»

### 3. Evaluación de calidad

Asociada a esta necesidad de conocer el grado de vinculación de Universidad - Sociedad está el tema de evaluación de calidad <sup>1</sup> ya que una universidad no puede ser pertinente si sus acciones no aseguran una adecuada calidad para sí misma y para el medio.



La evaluación de calidad es una práctica que se está imponiendo derivada de la necesidad de conocer y de mejorar. Ella está muy relacionada con los fines y objetivos que tenga la institución, con las políticas educativas de cada país, con la filosofía de la educación en términos de ideal de hombre y de sociedad y con los valores subyacentes de cada sistema educativo.

A fin de aclarar esta postura convendría señalar la conceptualización que se realiza en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe, efectuada en la Habana en noviembre de 1996. Así, la Conferencia citada define a la calidad de la Universidad como «la adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber ser» (1996: 9). En este sentido, *ese deber ser está determinado por los criterios y objetivos que cada universidad se fija en torno a lo que sus propios actores consideran deseable de realizar y no como par metros comparativos de otras universidades*. Es decir que al hablar de calidad estamos hablando de un conjunto de propiedades que debe reunir la universidad y que constituyen su propia esencia.

Es importante reconocer que el producto de la universidad no está constituido sólo por los graduados que egresan de ella y por su adecuación o no de los mismos al mercado de trabajo, sino que la Universidad es, además, y en forma preponderante, un espacio protagónico para la producción, transmisión y difusión de conocimientos y para la generación de propuestas creativas de significación social, orientadas solidariamente a la solución de problemas que afectan a los distintos sectores sociales y que impactan en los procesos de democratización de la sociedad. En este sentido Ares Pons (1996) habla del ideal de Universidad y la concibe como «el lugar donde se intersectan:

- Los intereses y las demandas de la sociedad en su conjunto
- Las necesidades del desarrollo científico
- La formación integral del individuo

La evolución en los procesos actuales, “tiene una connotación diferente al concepto tradicional en el cual la evaluación se asumía como una actividad que tenía como objetivo controlar los estándares académicos de la institución” (García Guadilla: 1996) y conocer el destino y la rendición de los recursos financieros.

Por este motivo se generó el riesgo de que la evaluación fuera considerada como un procedimiento preponderantemente burocrático que en esencia evaluaba en términos eficientistas y cuantitativistas y no en función al mérito y a la relevancia de los aspectos académicos. Para García Guadilla, “el resultado muchas veces ha sido la compilación de tablas prescriptivas con criterios cuantitativos que en forma homogénea se utilizaban indiscriminadamente en todas las instituciones”, lo que al no permitir la valoración de la evaluación como positiva y necesaria para saber lo que realmente estaba pasando en cada institución, hizo

que no fuera posible que se desarrollara una cultura de la evaluación. De allí que se pueda advertir la ausencia de la evaluación en las universidades, en función de las rigideces que supuso el modelo tradicional. Hoy se están imponiendo metodologías que si bien pueden considerarse como derivadas de esos modelos tradicionales, se sitúan más hacia las perspectivas de una evaluación estratégica, con tendencias crecientes hacia la autoevaluación. Autoregulación que es asumida por los propios actores universitarios.

La calidad se alcanza en gran medida como resultado de la incidencia e interacción de numerosos y diversos aspectos de la vida universitaria y de su contexto y, en segundo término, al considerar a la evaluación como una herramienta para la definición de políticas conducentes a una planificación institucional. Debe ser parte del esfuerzo para encarar acciones que permitan detectar no sólo déficits y debilidades sino también oportunidades y fortalezas en el campo institucional y diseñar nuevas vías de acción necesarias para atacar los distintos problemas. De otra manera solo quedaría reducida a una mera radiografía de la institución. En este sentido S. Vior (1992: 60) afirma que "La tarea fundamental es recuperar la capacidad para definir cuales son los reales problemas y diseñar estrategias propias para su solución, tanto en el nivel institucional como en el nivel nacional".

#### 4. Evolución y pertinencia

A partir de esta discusión cabe preguntarse, ¿No repercute el nivel de consenso, de apoyo y de compromiso de la sociedad, en las políticas académicas de grado, postgrado, investigación y extensión?, ¿No es importante conocer si nuestras acciones de calidad son además, pertinentes a la sociedad?

Dentro de todo ese cúmulo de datos que se quieren obtener, de toda esa información que se quiere valorar, parece hasta paradójico que no se intente también, por una parte, saber como las acciones, proyectos, programas o planes universitarios son receptados, comprendidos, sentidos, apoyados por la propia comunidad universitaria y por la sociedad que los contiene y por otra parte comprobar como la Universidad responde a las expectativas y exigencias de la Sociedad con acciones comprometidas, relevantes y oportunas.

De esta manera, una institución pertinente es aquella que no sólo desarrolla vínculos de relación, de aceptación y de compromiso entre los actores de la propia institución, sino que también produce acercamientos entre los que desarrollan los conocimientos y los que se apropian de los mismos buscando el mayor impacto en las comunidades donde se inserta la universidad.

Es necesario entonces legitimar la pertinencia social de la universidad. Así como la evaluación de la calidad tiene ya un lugar prioritario, incluso como política institucional, sobre todo por la incidencia que puede tener como instrumento para la transformación, también se debería tener en cuenta, con igual jerarquía, la valoración de la pertinencia. La pertinencia no es una variable fácil de cuantificar pero tiene una relación directa con los objetivos que en materia de relación con la sociedad se fija cada institución. Son las respuestas que la universidad debe dar a lo individual, entendido esto a lo interno y a lo externo a ella, y a lo social, pensado desde lo local, regional, nacional e internacional.

En términos generales una universidad pertinente o efectivamente vinculada con su medio, debe responder a las demandas y necesidades de su entorno, pero las características y alcances de esa pertinencia estarán dadas por cada universidad. De ahí la necesidad de comenzar a proponer una manera de aproximar la «medida» de la pertinencia social en la universidad.

## 5. Pertinencia

Para definir Pertinencia <sup>2</sup>, podríamos partir del texto elaborado por los participantes a la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe: "una definición de pertinencia radica en el papel que cumple y el lugar que ocupa la educación superior en función de las necesidades y demandas de los diversos sectores sociales. Las acciones que se formulen carecerán de real sentido social si no son anticipatorias de escenarios futuros y no manifiesten su intención de modificar la realidad vigente" (Informe final y Plan de Acción, 1996).

Coincidiendo con esta postura, Brovotto (1994) sostiene que «la Universidad es una institución que pertenece a la sociedad, a cuyas demandas y necesidades debe responder...», agregando, «... no solo actúa en forma pertinente la Universidad cuando responde eficazmente a las demandas externas, sino cuando se plantea como objeto de investigación a ese entorno, entendido en el sentido más amplio posible, e incluso revierte sobre si mismo y se toma como motivo de estudio y reflexión».

Benno Sander (1990) refiriéndose a la administración educativa, pero en la misma línea de argumentación habla por un lado de efectividad y por el otro de relevancia. Con respecto a la primera dice « la efectividad (del verbo latino *efficere*: ejecutar, llevar a cabo, efectuar, producir, obtener como resultado) es el criterio político que refleja la capacidad administrativa de satisfacer las demandas planteadas por la comunidad externa. El término inglés para efectividad, tal como

surgió en la teoría de la administración contemporánea, es responsiveness (del latín *respondere*: responder, corresponder), reflejando la capacidad de respuesta a las exigencias de la sociedad... La efectividad es el criterio político de desempeño administrativo que mide la capacidad de producir las respuestas u obtener las soluciones políticamente planteadas por los participantes de la comunidad más amplia.

En referencia a la relevancia este autor manifiesta (1990), «La relevancia (del verbo latino *relevare*: levantar, alzar, alentar, resaltar, valorizar) es el criterio cultural que mide el desempeño administrativo en términos de importancia, significación, valor y pertinencia. Una administración relevante de la educación se evalúa en términos de los significados y las consecuencias de su actuación para el mejoramiento o el deterioro de la calidad de vida humana en la escuela y la sociedad».

En esta misma línea de pensamiento, Gottifredi (1996) afirma que «la pertinencia tiene relación directa con las expectativas y sensaciones de la sociedad con la universidad», afirmando a continuación «Si estas instituciones deben servir a la Sociedad no es posible estudiarlas sólo en términos de la calidad de las diversas funciones que deben cumplir» (1996).

La UNESCO (1995) había también definido la pertinencia como el «papel que desempeña y el puesto que ocupa la educación superior en el seno de la sociedad», pero también había considerado específicamente: «su misión y sus funciones, los programas, los modos de impartir la enseñanza y su contenido, como los temas de equidad, responsabilidad y financiamiento, al tiempo que destaca la libertad de cátedra y la autonomía institucional como principios sobre los que deben basarse todos los esfuerzos por garantizar y elevar la pertinencia». Cuando en el mismo documento se propone la «Universidad dinámica» y el «nuevo pacto académico» (1995) se están ya delineando los ejes que tornarán pertinente a la Universidad:

- capacitación de alta calidad para actuar eficiente y eficazmente en el medio
- acceso que asegure la igualdad, basada en el mérito y la participación
- comunidad creativa y participe dedicada a la investigación, la creación y difusión del conocimiento y al progreso de la ciencia.
- aprendizaje permanente basado en la calidad y el conocimiento y al servicio del desarrollo social
- lugar de actualización y perfeccionamiento
- comunidad que contribuye al progreso económico (industria y servicios)
- lugar de análisis y reflexión de las problemáticas locales, regionales, nacionales e internacionales

- lugar que de respuestas a necesidades de gobiernos e instituciones sobre información científica confiable
- lugar participativo y comprometido en la búsqueda de la verdad, los derechos humanos, la democracia, la justicia social y la tolerancia

Todas y cada una de estas propuestas están estrechamente relacionadas a la pertinencia y todas tienen un impacto en la misma, bien sea que se la considere desde las funciones específicas de la Universidad (docencia, investigación y extensión) o se la mire desde la relación de la Universidad con su contexto.

Lo anterior demuestra una relación, todavía en el plano del deber ser, entre la Sociedad y la Universidad. Esta relación tiene que ver por un lado con todo aquello que la sociedad, entendida como gobierno, asociaciones, partidos, empresas, comunidades, grupos, etc., demanda a la Universidad en términos de expectativas y necesidades y por otra parte, en función de las respuestas de la universidad al medio. Aparece así, por el lado de la Universidad, la necesidad de fortalecer los nexos, difundir las acciones y conocer que esperan y exigen los demás. Por el lado de la Sociedad, saber que es lo que se hace, demandar fuertemente y derribar las barreras que la alejan, modificando la percepción que tienen sobre ella, participando en las decisiones y comprometiéndose. Sin embargo al haber grupos sociales que no pueden, no saben o no quieren demandar<sup>3</sup>, se tendrán que arbitrar los medios para detectar las necesidades y las carencias

Es evidente que para ser pertinente la Universidad debe desencapsularse, abandonar su aislamiento e insertarse en la sociedad, participando, consensuando, concertando e incluso negociando. Esto exige un cambio de actitud, tanto por parte de gran parte de la comunidad universitaria como de la sociedad: no esperar a ser llamado sino ir al encuentro de las situaciones, no tratar de buscar las grandes puertas abiertas, sino buscar los intersticios, no esperar que le pidan, sino preguntar que quieren y necesitan.

Sin embargo, de la misma forma que mira hacia el contexto, la universidad debe mirar autoreflexivamente hacia sí misma de forma tal que todo lo que hace y produce (alumnos, egresados, procesos de enseñanza, de capacitación, de perfeccionamiento, proyectos de todo tipo, desarrollos científicos, investigaciones, búsqueda del conocimiento, construcción de códigos éticos, etc.) sea de la calidad más alta posible para que se torne efectivamente pertinente y relevante a la sociedad de la cual forma parte.

De esta manera se está tratando de precisar la pertinencia de la universidad teniendo en cuenta dos dimensiones de análisis: hacia adentro, con el tratamiento de calidad, participativo, autoreflexivo y comprometido de todos sus actores en las problemáticas propias del trabajo universitario que podemos sintetizar en docencia, investigación, extensión y gestión; y, hacia afuera, es decir la

pertinencia, impacto y oportunidad de su accionar en el medio, conducente a una mejor calidad de vida de los distintos actores sociales.

Por lo dicho, consideramos que los fines y objetivos de una Universidad pertinente, deberían asegurar la satisfacción máxima de los requerimientos y necesidades de los actores de dentro de la universidad y de fuera de ella. Hacia adentro, tendrá que ver con la calidad de sus investigaciones, de sus alumnos, de sus egresados, de sus docentes, de sus proyectos, de sus planes de estudio, de sus desarrollos científicos, entre otros. Hacia afuera, con el impacto de sus acciones, con la aceptación de sus trabajos, con el apoyo que recibe, con el nivel de interacción que logra, con los beneficios que produce, con los cambios que genera. Por ello, para ser pertinente la universidad debe comenzar a mirar más críticamente a sí misma y al contexto. Ello permitiría realizar una adecuada lectura e interpretaciones de las situaciones y posibilitaría que su accionar se encamine hacia la solución de los problemas internos y del medio.

De esta manera se promovería una más efectiva inserción de la universidad en el contexto en el que esta desarrollando sus acciones, provocando como contrapartida, una mejor comprensión de sus problemas por parte de la comunidad; una mayor participación de la sociedad ante las dificultades académicas, financieras y administrativas de la institución y un conocimiento más acabado de lo que ocurre dentro de los muros de la universidad. Todo ello permitiría el forjamiento de una imagen social más clara y positiva de la universidad.

## **6. Una forma de concretar la evaluación de la pertinencia**

Una de las formas de evaluar la pertinencia social de la Universidad es investigar el nivel y el tipo de relación, comunicación y vinculación existentes, a través de estrategias que permitan indagar sobre la imagen que, por un lado, tengan los actores sociales que interactúan en su propio seno y el de aquellos que pertenecen a la comunidad donde ella se inserta, por el otro.

Para Fernández L. (1994) existe un interjuego de los componentes básicos de una institución universitaria que arroja como resultado una serie de productos materiales y simbólicos reconocidos como la cultura institucional universitaria, la cual está conformada por el lenguaje, las representaciones, las producciones simbólicas, las concepciones, los conocimientos, hasta el modelo institucional, las ideologías, la novela y la identidad de la institución universitaria.

En base a estas consideraciones se empleará el término *imagen* como uno de los aspectos constitutivos de la "representación social". No resultó sencillo adoptar un concepto que sirviera para designar el proceso a investigar y que pudiera ser empleado en el lenguaje de las personas entrevistadas. Dudamos entre representación, imagen, percepción, imaginario, los cuales formaron parte de las opciones terminológicas, lo que nos condujo a un análisis de su carga semántica y de su contenido epistemológico, para así por fin optar por "imagen" intentando por un lado, darle un mayor acento al aspecto social y por otro, contar con un término fácilmente interpretado y usado por la gente.

En este sentido Payot (1984) dice que imagen social es una categoría de representaciones colectivas, " ideas, imágenes de la sociedad global y de todo lo que tiene que ver con ella". Jodelet (1988) al definir las representaciones sociales decía que estas se presentan bajo formas variadas más o menos complejas: "Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto ...".

De acuerdo a esto, la noción de *representación social* muestra una interacción de lo psicológico y de lo social o, dicho de otra manera, la representación es una construcción tanto psicológica como social. Pero además este concepto (originado en Durkheim cuando define representación social) diferencia las características del pensamiento social de las del pensamiento individual.

Sintetizando, se valora la representación social como "una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social", al decir de Jodelet (1988). Una forma, agregaríamos, de construcción de la realidad y no de simple reflejo de la misma.

Al respecto Butelman (1996) dice que la construcción de la realidad permite a los miembros de una comunidad actuar, participar, moverse en ese contexto social y a la vez, facilita la comunicación al proporcionar un código de denominación y clasificación de los distintos aspectos del mundo en el que se desenvuelven.

Lo anterior lleva a pensar que en las representaciones se articulan ideas, valores, tradiciones, creencias, de los actores de las diversas estructuras sociales, lo que originaría respuestas diferenciadas en función de los distintos contextos, lenguajes y formas de abordaje a la realidad. Ya Le Boterf (1979), cuando diferenciaba el conocimiento común del científico o crítico, donde el primero se presentaba como una pasiva lectura de la realidad y el segundo intentaba explicarse esa realidad y construirla, afirmaba que los fenómenos se interpretaban en función de conceptos o categoría lingüística, de los supuestos de nuestras experiencias, de

la posición social que ocupamos, de la educación que recibimos, de nuestros prejuicios. Agregando que las representaciones están condicionadas por los diferentes mensajes y discursos producidos en una sociedad (escuela, medios, etc.) y manipulados por la ideología. Una forma de aproximarnos a la *imagen, o representación social*, que tiene la Universidad desde la perspectiva de los diferentes actores sociales, bien sea que estos provengan de sus propios ámbitos como de espacios externos a ella, es indagar sobre la opinión que los mismos tienen.

La descripción de las diferentes concepciones que sobre la Universidad tienen los distintos actores sociales, posibilitar, al brindar información a la comunidad universitaria, realizar procesos de análisis y reflexión tendientes a detectar y delimitar las fuerzas y las debilidades, los aspectos positivos y negativos, la existencia o inexistencia de los canales de comunicación y vinculación con el medio, la relevancia o irrelevancia del proyecto educativo y la racionalidad o irracionalidad de los procesos decisorios. Todo lo cual pensamos, incidirá positivamente en el grado, en el postgrado, en la investigación y en la extensión.

## **7. Formas alternativas de vinculación universidad - sociedad**

Centrando nuestro análisis hacia las líneas de acción que tenderían a lograr una efectiva pertinencia o vinculación de la Universidad con la Sociedad, proponemos abordar aquellas que consideramos más importantes, sin que ello signifique agotar alternativas, las que podrían variar en función de las universidades de que se trate y de las características del contexto de cada una de ellas. Así, las líneas posibles serían:

1. Establecer políticas de investigación que fomenten el desarrollo de trabajos conjuntos entre universidad y sociedad. Estos deberían ayudar a diagnosticar las reales problemáticas de la sociedad y a su vez permitirían generar los cambios para reorientar esas políticas.
2. Modificar y flexibilizar las estructuras de gestión para impulsar las acciones que profundicen la pertinencia de la universidad.
3. Dinamizar la ejecución de los convenios existentes con terceros y gestionar todos aquellos que fueran necesarios para satisfacer las demandas, carencias y necesidades del medio.
4. Trabajar en la búsqueda de soluciones a problemáticas sociales con la participación de los actores involucrados aportando la rigurosidad y la metodología científica.



5. Reforzar los espacios de vinculación interinstitucional para potenciar los esfuerzos y las fortalezas de cada institución en beneficio de objetivos comunes.
6. Valorizar e incentivar el trabajo de docentes y alumnos en el área social.
7. Fortalecer los nexos y las articulaciones hacia el interior de los sistemas educativos colaborando en la identificación y solución de sus problemas, en los planes de formación y perfeccionamiento de los educadores en todos sus niveles y en el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos innovadores.
8. Flexibilizar su estructura académica para atender las demandas del mercado laboral mediante la creación, por sí sola o con otros organismos, de carreras intermedias que posibiliten asimismo la continuidad de los estudios en carreras tradicionales.
9. Asumir ante la sociedad el compromiso institucional en defensa y custodia de valores esenciales de nuestra cultura tales como: democracia participativa, libertad de expresión, pluralismo, igualdad de oportunidades, derechos humanos, justicia, respeto por el medio ambiente, derechos del trabajo, participación de la mujer, cooperación y solidaridad para mencionar sólo algunos.
10. Ampliar los horizontes de la extensión convirtiendo a la universidad en el albergue neutral para el debate, conferencias, cursos y talleres en los que se discutan los temas de mayor interés y actualidad tales como pobreza, desocupación, reconstrucción del Estado y de la sociedad e implicancias de las medidas económicas y sociales.
11. Incrementar las oportunidades de cooperación universitaria nacional e internacional con el fin de asegurar el asesoramiento y participación de expertos en sus actividades y poder conocer otras experiencias y métodos de resolución de problemas comunes.
12. Investigar la sociedad y determinar en su seno el impacto de las acciones de la universidad y de otros organismos públicos o privados y partir de los resultados evaluar y valorizar sus propias propuestas y prioridades.

## **8. La investigación de la pertinencia social en la universidad**

Parece evidente que la práctica de la evaluación de calidad en las universidades se está imponiendo. Sin embargo es casi imposible planificar la evalua-

ción de calidad si no se piensa primero en la valoración de la pertinencia, ya que estos dos aspectos son interdependientes.

Hasta el momento se han desarrollado numerosos enfoques metodológicos para evaluar la calidad, tantos como universidades o unidades académicas están siendo evaluadas. En cambio no existen demasiadas experiencias en el tema de valoración y estudio del grado de pertinencia, al menos en lo que respecta a situaciones nacionales.

Por ello, es preciso preguntarse ¿Qué tipo de investigación es necesaria desarrollar para valorar la pertinencia social en la Universidad? Hasta el momento habíamos argumentado que la pertinencia social de la universidad tenía que ver con dos niveles de análisis. Por una parte, lo interno a la universidad, lo endógeno (alumnos, docentes, no docentes, egresados, procesos de enseñanza - aprendizaje, planes de estudio, gestión, investigación, extensión, servicios, infraestructura, entre los principales). Por otra parte, lo externo a ella (extensión, relaciones con el Gobierno, sectores estatales y privados, instituciones, organizaciones, sistema educativo, trabajo, respuestas a problemáticas sociales, locales, regionales, nacionales, internacionales). Para cada uno necesitamos distintos tipos de abordajes.

Para lo interno, se podría trabajar seleccionando de una amplia gama de enfoques cuantitativos y/o cualitativos en función de las necesidades y de las situaciones. Sin desconocer la importancia de la objetividad de los análisis y de la medición cuantitativa en un contexto de crisis y recursos escasos, también hay que considerar la opinión de los propios actores involucrados en el proyecto universitario.

Para lo externo a la universidad, es decir el contexto, habría que dejar un poco de lado lo cuantitativo en beneficio de la descripción y la interpretación, porque en este caso nos interesan opiniones, imágenes, percepciones, representaciones de la gente acerca de la universidad y las motivaciones y causas de las mismas, más que la pura cuantificación, respetando el valor de trabajar con muestras numéricamente representativas.

Bertoni (1996) al diferenciar la evaluación estimativa (que prioriza lo cuantitativo) de la evaluación apreciativa (que privilegia lo cualitativo) explica que al «apreciar» se determina el valor de un objeto o de una realidad dada con referencia a ciertos criterios preexistentes. Estos criterios orientan la lectura de la realidad, pero para ello hay que elaborar los indicadores que permitan establecer el estado de la situación con relación al criterio.

Entonces, parece necesario buscar enfoques que rescaten lo importante y necesario de cada una de las diferentes tendencias y que avancen sobre lo ya realizado integrando las lógicas de los distintos modelos. Para la pertinencia social en lo interno de la Universidad, seguramente sirvan las técnicas de los modelos

tradicionales de evaluación (puesto que ya existen bases de datos e informaciones consolidadas), sin olvidar el relevamiento de la información no cuantitativa producida por los propios actores universitarios; para lo externo, donde casi todo está por hacerse, hay que trabajar con diseños más cualitativos que permitan el empleo de estrategias del campo etnográfico y de la investigación acción: observaciones, encuestas, entrevistas, análisis de fuentes documentales, entrevistas en profundidad, talleres de discusión, etc. No obstante lo cual, también ser necesario el uso de técnicas y estrategias del campo cuantitativo en función de las distintas situaciones y aspectos a considerar.

Con respecto a la metodología de abordaje, es interesante la estrategia de Riquelme y otros (1996) cuando proponen la «gestión del consenso» como una forma de «dinamizar el proceso de estudio y evaluación con una ágil participación de los actores involucrados - internos y externos - en la determinación de necesidades cubiertas y no cubiertas por la universidad...». Asimismo sugiere una «variedad de actividades como reuniones, talleres, "focus groups", sondeos de opinión, registros de proyectos, etc., que a la vez de potenciar e impulsar una focalización de la comunidad local o regional hacia la universidad, posibilitarán la obtención de mayor información, así como de hipótesis interpretativas para la evaluación diagnóstica».

Lo que hay que definir es la intencionalidad de la evaluación de la pertinencia en el contexto social de la Universidad. Si lo que se quiere es saber como se percibe a la universidad, como son recibidos y valorados sus egresados, como se considera a sus docentes, como se valoriza en términos cualitativos su producción, hay que buscar enfoques que den respuestas a estos objetivos. De la misma manera que habrá que cuidar que la consulta a los diferentes actores involucrados sea la más amplia y abarcativa posible, de forma tal que se posibilite, de la mejor manera, la reconstrucción de la imagen institucional que hayan elaborado los actores de la propia universidad y del medio que la contiene. Sin embargo, hay que evitar quedarse en el mero relato de anécdotas y avanzar, a través de diseños de investigación de contextos, hacia un nivel satisfactorio de objetividad.

Para la construcción de los instrumentos y efectuar los niveles de análisis e interpretación habría que pensar en «el deber ser» de una universidad pertinente y en torno a ello consensuar la búsqueda de ciertos criterios que pudieran ser aplicados a cualquier tipo de producción universitaria y valorar a partir de ellos las distintas realidades, sean estas egresados, proyectos, investigaciones, desarrollos, etc. Estos criterios para posibilitar las interpretaciones y apreciaciones, deberían abrirse en indicadores que facilitarían la búsqueda y el análisis de la información:

*Criterio de difusión:* grado de circulación del conocimiento e información de la sociedad sobre la acción, proyecto, programa o plan. La construcción de los instrumentos necesarios para efectuar los niveles de análisis e interpretación deberían basarse en «el deber ser» universitario.

*Criterio de aceptación:* apoyo o rechazo a las distintas experiencias producidas, en función de satisfacción de demandas y de valoraciones generales subjetivas

*Criterio de adecuación y correspondencia:* saber si la producción universitaria está acorde a las expectativas e intereses de la comunidad

*Criterio de utilización:* saber si la comunidad emplea la producción universitaria

*Criterio de impacto social:* valorar los resultados y los beneficios que produce en función de la calidad de vida de la comunidad

*Criterio de cambio:* cambios que genera en la comunidad (sociales, materiales, simbólicos, etc.)

*Criterio de compromiso:* grado de involucramiento, de participación y de interacción de los distintos actores.

Por supuesto que estos criterios, podrán variar en función de los contextos y de las situaciones, pero representan uno de los primeros intentos para la construcción de categorías de relevamiento y de análisis con el fin de evaluar con cierto grado de objetividad si la universidad se vincula al medio, de que manera y como se recepta su accionar en la sociedad.

## 9. Una experiencia que intenta llevar a la práctica estas estrategias

A partir de 1996, en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), estamos llevando a cabo una investigación<sup>4</sup> que intenta valorar la pertinencia del proyecto de la propia universidad en el medio social que la contiene. Desde esta perspectiva planteamos una investigación que intente conocer el *grado de pertinencia* de nuestra universidad a través de la construcción de su imagen en la comunidad salteña. Nos proponemos, por un lado, ocuparnos de la pertinencia, una variable interdependiente de la calidad que hasta ahora ha sido dejado bastante de lado, y por otro lado, sugerimos valorar la misma a través de la representación expresada por las opiniones de diferentes actores sociales.

A través de este proyecto de investigación se intenta reconstruir la imagen de la UNSa a través de la percepción de los distintos actores sociales que interactúan en su propio seno (alumnos, docentes, no docentes y autoridades electas, colegiadas y designadas) y de aquellos que pertenecen a la comunidad donde ella se inserta (graduados, vecinos, empleadores, empresarios, profesionales, representantes gubernamentales, gremiales, institucionales y dirigentes políticos).

En la medida en que la universidad desarrolla una relación dialéctica con el medio - influye y es influida por él - las opiniones que sobre la universidad tengan los actores que interactúan en ella y aquéllos que no pertenecen específicamente a la institución, van conformando una "imagen social" de la misma que refleja la pertinencia del proyecto educativo que está desarrollando la Universidad.

Desde el concepto de «imagen», ya explicitado, pretendemos indagar desde nuestra investigación, acerca de la percepción que poseen diversos actores sociales, de adentro y de fuera de ella, de la Universidad Nacional de Salta. Lo haremos desde una dimensión discursiva - enunciativa de esas percepciones sociales (lo que los actores «dicen»).

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

A los efectos de orientar la investigación se están construyendo, en una primera instancia, las categorías sobre las que el equipo investigador supone que se construye la imagen de la UNSa, sin que ello implique descartar otras categorías diferentes que puedan aparecer como consecuencia de la aplicación de los instrumentos y de su posterior análisis.

Hasta la fecha hemos aplicado encuestas y entrevistas a muestras intencionales de algunos actores sociales internos y externos a la Universidad, con la intención de orientar la investigación. Los aspectos trabajados fueron: si conocían a la UNSa, que imagen tenían de ella, cuales aspectos positivos podían señalar, cuales aspectos negativos, y cual sería el "deber ser" de la universidad para adecuarse a sus expectativas.

Cabe destacar que el conjunto de personas entrevistadas no es todavía representativo del colectivo social salteño por cuanto nos encontramos en un estadio inicial en el donde el principal objetivo es la construcción de los instrumentos que luego permitirán un monitoreo permanente de la imagen de la UNSa. Ellos son, globalmente, funcionarios de gobierno, empresarios, políticos, profesionales, parlamentarios, gremialistas, miembros de los distintos estamentos de la Universidad, a los que se seleccionó con el único criterio de que se encuadraran en alguna de esas categorías. Al momento de entrevistarlos intentamos centrarnos en la opinión que cada uno de los actores consultados poseen acerca de la Universidad Nacional de Salta, en la búsqueda de elementos o conceptos válidos para la construcción de categorías que nos permitan trabajar con la realidad de la Universidad y su contexto.

La información provista por esta investigación, luego de difundirse en la comunidad universitaria, permitir procesos de análisis, autoevaluación y reflexión sobre el grado de pertinencia del proyecto universitario; mejorar la racionalidad de los procesos decisorios; arrojar un mayor grado de claridad sobre la importancia de los canales de comunicación y su utilización y un mejor conocimiento sobre la vinculación con el medio.

Se aspira a que todo ello incida positivamente en los procesos de transformación de la universidad, puesto que el mayor conocimiento de una situación permite planificar y gestionar el cambio, sobre bases más sólidas y sobre supuestos que luego pueden verificarse. Del análisis de la información producida podrán construirse alternativas para superar las amenazas y las debilidades o consolidar fortalezas y potenciar oportunidades. Asimismo, creemos que esta es una forma de iniciar un camino concreto, que aunque luego sea seguramente ampliado y enriquecido desde otras perspectivas analíticas, introduzca racionalmente la pertinencia social de la institución en la planificación y gestión de la educación superior.

El interés por intentar conocer la pertinencia de la universidad, a partir de la opinión y de la percepción de la gente, es como abrir espacios cerrados hasta el momento, demostrar que a la Universidad le interesa lo que piensa sobre ella la comunidad y lograr que la sociedad se sienta consultada y participe del proyecto universitario. Pero, más importante aún, revertir el espacio interno de la propia Universidad, creando mejores condiciones y argumentos en los procesos de autorreflexión de los actores universitarios, ayudando a descubrir fortalezas y debilidades, amenazas y oportunidades, posibilitando la revisión de comportamientos y planes de acción mediante, una medición del impacto de los mismos, abriendo nuevos canales de participación y vinculación con el medio e incrementando los espacios de participación en la toma de decisiones.

## **10. Primeras aproximaciones obtenidas del trabajo de investigación**

A pesar que todavía se están ajustando los propios instrumentos de nuestro proyecto de investigación se han obtenido los primeros resultados que, aún siendo preliminares, sirven para dar una primera impresión de las cuestiones que, a juicio de las opiniones requeridas, nuestra Universidad debería prestar especial atención. A modo de resumen se pueden presentar las primeras orientaciones de lo que debería estudiarse dentro de la institución:

### **Con respecto a los alumnos:**

- Acentuar la orientación de los ingresantes no sólo en lo vocacional sino también en el conocimiento de la Universidad como institución y en competencias y rutinas que mejoren el desempeño del alumno en todas las carreras.
- Preparar a sus egresados para resolver y dar respuestas a aquellas problemáticas que se relacionan directamente con la sociedad.
- Profundizar el sentido de pertenencia y solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa, estableciendo vínculos más fuertes entre alumnos y docentes.
- Proponer estrategias que vinculen a los estudiantes y a sus egresados con las acciones y proyectos que la UNSa desarrolla a fin de evitar la desconexión que existe actualmente entre la institución y sus graduados que se desempeñan en el medio externo.

### **Con respecto a las carreras:**

- Efectuar diagnósticos de las demandas del campo social y laboral a fin de satisfacerlas a través de propuestas de carreras y cursos que presenten un perfil y duración adecuados a estos requerimientos. Se opina que debe imprimirse mayor flexibilidad con estas nuevas carreras y no insistir en las que ya han saturado el mercado.
- Hacer un seguimiento de sus egresados y establecer canales de comunicación que aseguren la calidad de la información necesaria para la toma de decisiones.
- Gestionar un nuevo sistema universitario de carácter regional que posibilite una mayor flexibilidad entre toda la oferta de carreras. Entre los mayores grados de libertad se sugiere que un estudiante pueda comenzar una determinada carrera en cualquier institución y culminar los últimos años en otra comprendida dentro del sistema. Ello evitaría el éxodo temprano de los jóvenes y no obligaría a optar por sólo la oferta del lugar a aquellos que por razones de índole sociales y económicas no podrían ser sostenidos por sus familias en otras ciudades.
- Establecer una mayor coordinación e integración entre los distintos ámbitos educativos de la provincia. Fortalecer los vínculos y relaciones horizontales dentro de la propia Universidad para evitar la percepción de departamentos "estancos".

- Eliminar las trabas burocráticas y gestionar la asignación de un mayor presupuesto que rompa la rigidez del actual destinado básicamente al pago de sueldos.

### **Con respecto a su relación con el medio:**

- Poner en marcha una real política de seguimiento y coordinación de las distintas acciones y programas que se desarrollan a fin de hacer conocer que es lo que se hace, cuales son los resultados que se logran, con quien se trabaja.
- Diseñar una adecuada campaña de difusión dirigida tanto hacia el plano interno como externo de la UNSa utilizando los medios de comunicación, imprimiendo boletines de bajo costo y mediante la llegada directa a ciertos actores sociales que se identifiquen como objetivos.
- Se evidencia la necesidad de una mayor presencia de la Universidad en el medio. La UNSa, a juicio de muchas opiniones, debería ser el motor impulsor de los cambios que se producen en el contexto y estar presente en distintos tipos de manifestaciones académicas, culturales, políticas, económicas.
- Frente a la crisis, muchas encuestas manifiestan el deseo de ver a la universidad trabajando mancomunadamente con los responsables en la ejecución de los proyectos emanados del sector político.
- En muchos casos se recoge un mensaje pidiendo un mayor profesionalismo de la universidad en su relación con empresas introduciéndose en metodologías modernas de gestión de negocios y menguando el tradicional voluntarismo de los docentes e investigadores. Incluso se sugiere la creación de un sector específico encargado de establecer los convenios ("hacer marketing estratégico") a pesar que la UNSa cuenta con una Oficina de Cooperación Técnica desde hace seis años.

Como conclusiones preliminares se puede establecer que la información obtenida permite visualizar ciertas tendencias y concepciones que conforman una imagen social de nuestra universidad que no es la misma que la percibida por los propios universitarios. Las sugerencias, una vez ampliamente confirmadas, tendrán una fuerte incidencia en la planificación de las funciones básicas de nuestra universidad: enseñanza (grado y postgrado), investigación y extensión.



## Notas

1. Calidad: "propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie" Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. Decimonovena Edición. Espasa Calpe.
2. Pertinencia: "calidad de pertinencia. Pertinente: perteneciente a una cosa" Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. Decimonovena Edición. Espasa Calpe.
3. Demanda: "petición, solicitud. Ir en busca de una persona o cosa" Necesidad: "falta de las cosas que son menester para la conservación de la vida" Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. Decimonovena Edición. Espasa Calpe.
4. Grupo de investigación (UNSA) Dr. Juan C. Gottifredi, Lic. Ana M. Navarro de Gottifredi, Prof. María T. Alvarez de F, Prof. Alicia S. Saravia, Prof. Nilda Medina, Prof. Elizabeth Carrizo, (Organismos Provinciales) Lic. Noemí Sinópoli, Prof. Marta López de R.

## Referencias

- ARES PONS, J. (1996) Presente y futuro de la Universidad Latinoamericana. *Revista Educación Superior y Sociedad*, Vol. 7, Nº 1. UNESCO - CRESALC. Caracas.
- BERTONI, A. et al (1996) *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz. Buenos Aires.
- BROVETTO, J. (1994) *Formar para lo desconocido*. Universidad de la República. Montevideo.
- BRUSILOVSKY, S. (1996) Representar y actuar la Universidad de los 90. Posibilidades y límites de una pedagogía universitaria crítica. *PRAXIS Educativa*, Diciembre.
- BUTELMAN, I. (1996) *Pensando las instituciones*. Paidés, Buenos Aires.
- FERNANDEZ, L. (1994) *Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas*. Paidés, Buenos Aires.
- FOLLARI, R. (1994) En: Puiggrés y Krotsch, *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Aique, Buenos Aires.
- GARCIA GUADILLA, C. (1996) *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Colección Respuestas. UNESCO - CRESALC, Caracas.
- GARCIA GUADILLA, C. (1996) *El valor de la Pertinencia en las dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina*. Mimeo.
- GOTTIFREDI J. C. (1996) *Pertinencia*. Universidad de la República, Montevideo.
- JODELET (1988) En: Moscovici *Psicología social*. Tomo II. Paidés, Barcelona.
- LE BOTERF (1979) *La investigación participativa como proceso de educación crítica*. Mimeo.

- NAVARRO DE GOTTIFREDI (1996) *Una mirada a la práctica de la evaluación de la pertinencia social en la Universidad*. Conferencia Regional sobre Políticas y estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. UNESCO. CRESALC, La Habana.
- RIQUELME, G. *et al* (1996) Propuesta de una metodología de evaluación de la demanda externa para una Universidad en el marco de la integración subregional, el caso de la UNAM. *Educación Superior y Sociedad*, Vol. 7, N° 1. UNESCO - CRESALC, Caracas.
- SANDER, B. (1990) *Educación, Administración y Calidad de Vida. Caminos alternativos del consenso y del conflicto*. Santillana, Buenos Aires.
- UNESCO (1995) *Documento sobre Políticas para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. UNESCO, París.
- UNESCO - CRESALC; MINISTERIO DE EDUCACION SUPERIOR DE LA REPUBLICA DE CUBA (1996) *Informe Final y Plan de Acción*. La Habana.
- VIOR, S. (1992) *Evaluación institucional y política educativa*. Primer Encuentro Interuniversitario Nacional sobre Evaluación de Calidad. UNSA. Congreso de la Nación. Buenos Aires.

## Normas de Publicación

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

2. El texto debe presentarse en base a 27 líneas de 70 espacios por página. Tanto los subtítulos, como la ubicación en el texto de cuadros o tablas, deben ser claramente indicados. Cada cuadro o tabla debe presentarse en hoja aparte colocada con su debida identificación al final del texto. Las notas, que serán reducidas al mínimo, deben aparecer debidamente numeradas al final del artículo. Las referencias bibliográficas deben incorporarse en el mismo texto según las normas del sistema "Harvard" colocando entre paréntesis el apellido del autor, coma, año de publicación, pero sin número de página (s). Ejemplo: (Altbach, 1979). Según el mismo sistema, la bibliografía colocada al final del artículo se ordenará alfabéticamente de acuerdo con el apellido de los autores. En caso de registrarse varias publicaciones de un mismo autor, éstas se ordenarán cronológicamente, es decir, en el orden en que fueron publicadas. Cuando un mismo autor tiene más de una publicación en un mismo año, se mantiene el orden cronológico, diferenciándose las referencias de este mismo año utilizando letras: ejemplo (1978c). En todo caso, las referencias deben ser registradas en la bibliografía, presentándose la información de rigor en el orden y de la manera siguiente: **para libros**, apellido (s), inicial (es), año de publicación (entre paréntesis), título, páginas, casa editora, lugar de publicación (Ej.: MIREs, F. (1988) *La revolución permanente. Las revoluciones sociales en América Latina*. Siglo XXI Editores, México.); **para artículos**: apellido (s), inicial (es), año (entre paréntesis), título, nombre de la revista, volumen, número, páginas, lugar de publicación (Ej.: MILOT, L. (1995) Relevance and limitation of periodic programme evaluation: the case of Laval University. *Higher Education Management*, Vol. 7, N° 1, p. 15-24, OECD, Paris.); y **para capítulos de libros**: apellido (s), inicial (es), año (entre paréntesis), título del capítulo, inicial y apellido del editor/compilador, título del libro, casa editora, lugar de publicación. (Ej.: QUIJANO, A. (1991) Modernidad, identidad y utopía en América Latina, En: E. Lander (Ed.), *Modernidad y Universalismo*. UNESCO/ Rectorado UCV, Nueva Sociedad, Caracas.)

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

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

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

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

7. Los autores de los artículos publicados recibirán un ejemplar del N° de la revista en que aparece su artículo y 10 reimpresos del mismo.

EN EL PRÓXIMO NÚMERO

**Revista  
Educación  
Superior  
y Sociedad**

---

**Vol. 9, N° 1, 1998**

*José Silvio*

La virtualización de las universidades: promesas y  
peligros

*Juan Roederer*

Reflexiones sobre una Universidad interdisciplinaria

- Número especial conmemorativo de los 80 años de la Reforma Universitaria de Córdoba, iniciada en 1918

