

CRES 2018

EL PAPEL ESTRATÉGICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Pedro Henríquez Guajardo

Coordinador

Con la colaboración de:

Anapátricia Morales Vilha

Annette Insanally

Carlos Netto

César Villegas

Claudio Rama

Denise Leite

Elizabeth Sosa

Emilio Rodríguez-Ponce

Enrique Ravelo

Héctor Sauret

Imanol Ordorika

Jane Fraga Tutikian

José Tavares dos Santos

Lucía Fraca

María Luce

Marília Morosini

Orlando Albornoz

Rafael Núñez

Ricardo Cuenca

Sandra de Deus

Sandra Gift

Tonatiuh Soley

Wrana Maria Parizzi

El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe / Coordinado por Pedro Henríquez Guajardo. Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA.

- 1.- Enseñanza superior – América Latina
- 2.- Enseñanza superior – Caribe
- 3.- Enseñanza superior – Universidades
- 4.- Enseñanza superior – Instituciones
- 5.- Enseñanza superior – Tendencias y desarrollo

©UNESCO – IESALC y UNC, 2018

Editores:

Pedro Henríquez Guajardo
Director del Instituto Internacional
de la UNESCO para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

Hugo Juri
Rector de la Universidad Nacional de Córdoba

Instituto Internacional de la UNESCO
para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe
Edificio Asovincar, av. Los Chorros c/calle
Acueducto, Altos de Sebucán
Apartado N° 68.394, código postal 1062-A
Caracas, Venezuela
Teléfono +58.212.2861020
Correo electrónico: IESALC@unesco.org.ve
Página electrónica: <http://www.IESALC.unesco.org.ve>

Universidad Nacional de Córdoba
Av. Haya de la Torre, s/n
Pabellón Argentina - Ciudad Universitaria
Código postal X5000HUA
Córdoba, Argentina
Página electrónica: <https://www.unc.edu.ar/>

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista oficiales de UNESCO-IESALC y de UNC. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión sobre el estatus jurídico de algún país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades ni sobre la delimitación de las fronteras nacionales.

El libro está disponible en la página electrónica de UNESCO-IESALC (<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>) y en la de la editorial de la UNC (www.editorial.unc.edu.ar), de donde puede ser descargado de manera gratuita como libro digital

Comité editorial:

Débora Ramo
Ayuramí Rodríguez
Elizabeth Sosa
César Villegas

Corrección de estilo:

Lucía Fraca de Barrera
Luis Barrera Linares

Diseño de la Colección CRES 2018
y de carátula:
Pedro Quintero

Diseño y diagramación del texto:

Rosa Milgrom
Elisa Barrios

Depósito Legal: DC2018000166
ISBN: 978-980-7175-29-6

Impreso en Córdoba, Argentina,
por la Universidad Nacional de Córdoba

TABLA DE CONTENIDO

- 7 Prólogo
- 9 Introducción
- 17 Repensando a educação superior na América Latina e Caribe:
princípio, missão e valores institucionais
Carlos Alexandre Netto
- 31 Las promesas democráticas de la universidad latinoamericana:
balance de un centenario
Ricardo Cuenca
- 53 Ejes para la transformación estratégica de las universidades públicas
en América Latina: a 100 años de la Reforma de Córdoba
Imanol Ordorika / Tonatiuh Soley
- 67 Financiamiento y gestión en las instituciones de educación
superior en América Latina y el Caribe
Emilio Rodríguez Ponce
- 123 El rol estratégico de la educación superior en el desarrollo
sostenible en ALC. Aportes de la iniciativa privada regional
Héctor C. Sauret
- 131 La empleabilidad: las universidades, los profesionales
universitarios y el comportamiento del mercado laboral
Orlando Albornoz
- 209 Rol estratégico de la educación superior para el desarrollo
sostenible en América Latina y el Caribe.
La empleabilidad (caso de estudio: Honduras)
Rafael Núñez Lagos
- 233 Dinámicas de la educación superior a distancia y virtual
en América Latina. Políticas, tensiones y tendencias de
la educación y las tecnologías de comunicación
Claudio Rama
- 323 Ciência, tecnologia, inovação e a terceira missão no ensino
superior para o desenvolvimento sustentável
Anapátricia Morales Vilha
- 345 Caribbean Higher Education Sector Preparing Human Capital
for Sustainable Development
Annette Insanally
- 401 The Strategic role of Higher Education in the Sustainable
Development of the Anglophone Caribbean
Sandra Ingrid Gift

- 425 La formación, el fortalecimiento docente
y la investigación pedagógica
Elizabeth Sosa / Enrique Ravelo / Lucía Fraca / César Villegas
- 443 Anexo. Documento propositivo
- 453 Sobre los autores

PRÓLOGO

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) es convocada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe, con una periodicidad aproximada de diez años. La primera Conferencia tuvo lugar en La Habana, Cuba, en 1996, y la segunda se efectuó en Cartagena de Indias, en 2008. En esta oportunidad, UNESCO - IESALC convocó a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de Argentina, para organizar conjuntamente la tercera edición del evento, que se realiza en la ciudad de Córdoba, entre el 11 y el 14 de junio de 2018, en el marco del centenario de la Reforma Universitaria de 1918, cuyos postulados se extendieron por toda la región.

La CRES 2018 refleja un constante proceso de estudio y reflexión, iniciado desde la Conferencia de La Habana. En este sentido, se ha planteado desde el inicio de su organización concertar la Declaración y Plan de Acción sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, en la perspectiva del desarrollo humano sostenible y el compromiso con sociedades más justas e igualitarias, ratificando la responsabilidad de los Estados de garantizar la educación superior como bien público y derecho humano y social. Así, en el debate amplio y fructífero surge la Declaración de la CRES como un marco de referencia para las futuras políticas públicas y académicas de ES regionales.

La Conferencia se ha estructurado alrededor de siete ejes temáticos profusamente analizados en la etapa preparatoria. Estos ejes nos invitan a debatir los grandes problemas estructurales de la región, responsables de tantas injusticias y deudas. A continuación, especificamos cuáles son y quiénes fungieron como coordinadores temáticos: (1) La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe (María José Lemaitre); (2) Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina (Daniel Mato); (3) Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe (Jocelyne Gacel-Ávila); (4) El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y del Caribe (Humberto Grimaldo); (5) La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe (René Ramírez); (6) El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y del Caribe (Pedro Henríquez Guajardo); y (7) A cien años de la Reforma Universitaria

de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la universidad latinoamericana (Rafael Guarga).

Durante las etapas previas a la Conferencia de Córdoba, se han realizado encuentros temáticos preparatorios, foros virtuales, reuniones, seminarios, eventos y una amplia gama de mecanismos de consulta y análisis, de manera tal de incluir todas las visiones posibles y darle cabida a la mayor cantidad de participaciones de los actores, instituciones y gobiernos interesados. Todos estos aportes contribuyen a enriquecer la reflexión y el debate sobre los tópicos tratados y plantean a la región los desafíos pendientes que enfrentan los sistemas e instituciones de educación superior hacia su consolidación.

Con el objetivo de difundir los trabajos preparatorios de la Conferencia de Córdoba, se diseñó la Colección CRES 2018, integrada por diez libros: uno general sobre las tendencias en la región en torno a la materia, un texto por cada eje (7 libros temáticos), uno de resúmenes ejecutivos (sobre los contenidos de los 7 textos anteriores) y un libro especializado (en el que participan los ministerios de educación interesados, organismos internacionales, redes de educación superior y cátedras UNESCO).

En el presente libro temático, se establecen diferentes dimensiones en las que se evidencia la pertinencia y la responsabilidad de las instituciones de educación superior (IES) con el desarrollo sostenible, pues ellas contribuyen con el avance social, la generación de riqueza, una cultura de paz, la integración e identificación social, el afianzamiento de la identidad y la lucha contra el hambre y la pobreza. Los distintos tópicos demuestran que los sistemas de educación superior son estratégicos para coadyuvar en la disminución y la superación de las brechas y asimetrías existentes entre los países, en la ciencia, la tecnología, la innovación, la cultura y el progreso humano. En consecuencia, las IES deben transformarse para cumplir a cabalidad con sus compromisos para el logro de los ODS.

Finalmente, invitamos a la lectura y a la discusión de estos planteamientos para fortalecer y/o transformar, entre todos, los sistemas de educación superior que necesitan nuestros países.

Francisco Tamarit
Coordinador general
de la CRES 2018

Pedro Henríquez Guajardo
Director de UNESCO - IESALC

Hugo Juri
Rector de la Universidad
Nacional de Córdoba

INTRODUCCIÓN

Pedro Henríquez Guajardo

El papel estratégico de la educación superior en América Latina y el Caribe es un eje temático que reúne planteamientos transversales que se constituyen en la base de la plataforma de discusión en la Región. La promoción de la sostenibilidad como cultura organizacional de los sistemas educativos y de las IES es uno de ellos y quizás el que le consagra la apertura hacia la socialización como principio normativo. La institución universitaria debe ir a la sociedad y llevar en sí misma la innovación como principio, el emprendimiento como práctica y la convivencia social con pensamientos críticos e interdisciplinarios como producto. De esta manera se garantiza el *deber ser social*, las garantías de un compromiso que se deben expresar en el contexto con formación ética, con la construcción y la divulgación de conocimientos, con las nuevas relaciones entre la IES y su entorno, con pertinencia social.

El mundo académico, la sociedad civil, el mundo productivo, el sector privado, la sociedad educadora deben unirse para redefinir sus relaciones con propósitos sociales, en una nueva visión de transformación de la vida de las personas, con una concepción humanista y fundamentada en *el bien público y derechos humanos*. Se trata de alcanzar una mejor sociedad que articule una agenda de transformación basada en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y el aprendizaje. Se trata de una mejor Región, de una mejor América Latina y el Caribe.

El presente libro se propone en el complejo desafío de la articulación y la transformación social, un trabajo de reflexión que resigne las relaciones sociales y las instituciones universitarias; por ello su temática, estructura y organización. *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe* es un libro de doce capítulos, con una propuesta de transformación social desde una percepción temática específica, que busca articular ideas, planteamientos y un discurso propositivo que alcanza la sostenibilidad como propósito fundamental.

El primer capítulo se titula **Repensando a educação superior na AL e Caribe: Princípio, missão e valores institucionais**, de Carlos Netto, quien inicia una reflexión sobre el valor estratégico de la educación superior en la formación de jóvenes, desarrollo de conocimiento e innovación, por lo que ratifica el bien público social, el derecho humano y la responsabilidad del Estado. Este trabajo es el resultado de la construcción dialógica que involucró las discusiones ocurridas en el Ciclo de Conferencias y en otros eventos sobre el tema, realizados en la Universidade Federal de Rio Grande

Do Sul, Porto Alegre, Brasil. Su objetivo es presentar una reflexión crítica, entre tantas posibles, sobre la universidad latinoamericana y caribeña del futuro, en su movimiento de transformación para enfrentar las cuestiones locales y globales que afligen a los países de la Región. El artículo desarrolla sus planteamientos sobre la base de principio, misión y valores de las instituciones universitarias para construir un cuerpo de propuestas y marco de conclusiones.

El segundo capítulo se titula **Las promesas democráticas de la universidad latinoamericana: balance de un centenario**, de Ricardo Cuenca. Inicia su reflexión con una referencia al movimiento de Córdoba de 1918, que buscó impetuosamente romper con el orden monárquico y monástico que dominaba la universidad; pero, todo acto de ruptura con el pasado trae consigo un conjunto de promesas. Sintetiza la idea de fundar una república universitaria. Estas promesas demarcaron un futuro compuesto por libertad y ciencia, y también apostaron por la democracia en un triple sentido. Cuenca reflexiona sobre esas promesas, a través de la revisión de los niveles de democratización de los sistemas y las instituciones universitarias latinoamericanas, así como del compromiso de las universidades con el fortalecimiento de las democracias en la Región. Por ello se plantea una estructura de trabajo que inicia con un análisis de la calidad de la democracia en América Latina y sigue con un estudio sociopolítico de los conceptos democracia y universidad, para llegar a un cuerpo de conclusiones.

El tercer capítulo se titula **Ejes para la transformación estratégica de las universidades públicas en América Latina: a 100 años de la Reforma de Córdoba**, de Imanol Ordorika, quien inicia su reflexión sobre las instituciones universitarias, haciendo énfasis en su papel central en la construcción de las condiciones materiales para la expansión y consolidación de sus respectivos Estados, así como para la legitimación intelectual y social de los mismos. Buena parte de las universidades de la Región han estado alineadas en la misma tradición y compartido una identidad que dio lugar al grupo institucional distintivo que denomina *universidades constructoras de Estado* (Ordorika, 2013). Explica el autor que en su artículo busca analizar los efectos de los cambios que ha experimentado la tradición e identidad de las universidades públicas latinoamericanas, a lo largo del proceso de homogeneización liderado por las instituciones de educación superior del mundo anglosajón, en el contexto actual de la sociedad del conocimiento y la economía de la información. También se analiza la aparición de un mercado global de la educación superior y el proceso a través del cual surge una hegemonía estadounidense sobre las instituciones universitarias mundiales. Se apoya en

conceptos como Estado y mercado en la globalización, así como *las transformaciones de la institución universitaria*. Continúa con la categorización *Bienes públicos y bienes privados*, para revisar el planteamiento sobre la universidad norteamericana de investigación que lo lleva a la reflexión acerca del reduccionismo del modelo hegemónico. Finaliza con la recreación de las universidades latinoamericanas.

El cuarto capítulo se titula **Financiamiento y gestión en las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe**, de Emilio Rodríguez-Ponce. Trata sobre el análisis del financiamiento y de la gestión en las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe. Señala que es fundamental un marco de referencia que identifique los roles centrales de dichas instituciones, en el contexto de la sociedad del conocimiento. En efecto, lo cierto es que solo reconociendo los roles esenciales de las instituciones de educación superior resulta posible y plausible disponer de una perspectiva de análisis integradora, tal que permita una mejor evaluación de las dimensiones, alcances e implicancias del financiamiento y de la gestión en las instituciones de educación terciaria en la Región y sus subsecuentes impactos en la comunidad. Señala que el conocimiento es el elemento diferenciador y que su integración y cultivo permite mejorar la esperanza y la calidad de vida, proyectando un fortalecimiento de las capacidades humanas en todas sus dimensiones, a niveles insospechados. Esta afirmación le permite un análisis sobre el financiamiento, el gasto, para llegar a algunas consideraciones sobre los mecanismos de asignación de recursos financieros, acompañado de un cuadro de conclusiones y reflexiones finales.

El quinto capítulo se titula **El rol estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible en ALC. Aportes de la iniciativa privada regional**, de Héctor C. Sauret. El artículo hace referencia a la formulación de un aporte conceptual sobre el rol de la iniciativa privada universitaria en sus marcos nacionales y regionales. Considera los debates sostenidos en el último quinquenio durante las reuniones de redes y consejo de rectores que periódicamente convoca el IESALC. Analiza los cambios significativos acerca de la decisión de los rectores de universidades privadas de ofrecer aportes académicos con sus colegas de la iniciativa pública para el mejoramiento de la calidad y de la equidad necesarias para la evolución del sistema de educación superior. Se exponen ideas sobre la contribución de rectores emprendedores, partícipes en la construcción de las universidades privadas. Distingue el aporte de estas en las dimensiones presencial y virtual, como elementos estratégicos para el desarrollo sostenible. Destaca la alianza estratégica entre el CIN y el CRUP como factores muy importantes.

El sexto capítulo se titula **La empleabilidad: las universidades, los profesionales universitarios y el comportamiento del mercado laboral**, de Orlando Albornoz. El autor expone una exhaustiva fundamentación teórica sobre el tema de la empleabilidad, haciendo referencia a la relación entre universidad y mercado laboral de los profesionales. Analiza la empleabilidad como un fenómeno no exclusivo de las sociedades, que opera por igual en todo tipo de proyecto socioeconómico. En función del tema, hace referencia al concepto de «trabajo», aludiendo de manera específica al trabajo profesional en la sociedad contemporánea. Aborda el problema de la empleabilidad desde la perspectiva de la universidad, contextualizando sus problemas en un universo que abarque las conexiones entre los llamados nudos críticos y el funcionamiento de las sociedades. De acuerdo con el autor, se observa una tendencia según la cual la universidad se ocupa más de sí misma que de producir recursos humanos para el mercado laboral. Bajo esta observación, ofrece un detallado análisis sobre las nociones de *pirámide escolar* y *pirámide laboral*; entre ambos extremos se estudia el tema de la empleabilidad. De igual manera reflexiona sobre el mercado laboral en función de tres variables claves: etnia, género y clase social.

El séptimo capítulo se titula **Rol estratégico de la educación superior para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe. La empleabilidad (caso de estudio Honduras)**, de Rafael Núñez. Inicia su trabajo con una reflexión sobre la misión de la universidad, para lo cual se apoya en instrumentos conceptuales de la UNESCO y las Conferencias regionales de educación superior. Esta estructura enfoca la relación entre la educación superior y el desarrollo sostenible, para exponer su evolución en la Región. Es punto de interés para el autor revisar la experiencia en estudios de inserción laboral en las universidades latinoamericanas, a fin de reflexionar sobre la aplicabilidad del desarrollo sostenible y la empleabilidad, por lo que hace un estudio de caso referido a tres universidades en Honduras. Dicho estudio tiene el objetivo de conocer tres variables sobre la funcionalidad de la universidad, su aplicabilidad y el grado de empleabilidad en el sector agroforestal. Para ello consideró matrícula, graduados y ofertas educativas durante un lapso de diez años (2006 al 2016).

El octavo capítulo se titula **Dinámicas de la educación superior a distancia y virtual en América Latina. Políticas, tensiones y tendencias de la educación y las tecnologías de comunicación**, de Claudio Rama. Este artículo presenta algunos ejes conceptuales que guían el trabajo de investigación, vinculados a educación y tecnologías de comunicación e información, y al impacto de estas en la calidad de los aprendizajes y en los cambios

pedagógicos y curriculares. Asume como marco de referencia que la expansión de las demandas de acceso y de la cobertura de la educación superior impulsa el desarrollo de una amplia diversidad de procesos de diferenciación institucional, pedagógica, y también de niveles, de localización y de modalidades. Es así como va desarrollando ideas y planteamientos sobre la incorporación de nuevas pedagogías y modelos curriculares, que se han expresado en la creación de la educación a distancia, o de modelos duales, estructurados con una particular articulación entre teoría y práctica. El artículo inicia su reflexión con la génesis de la educación a distancia, hasta que llega a lo que denomina una nueva fase: la virtualización. De esta forma alude a normativas en países de la Región, a propósito de un análisis comparativo de la regulación de la educación a distancia en algunos de ellos. La expansión de la matrícula es un tema que aborda para llegar a los nuevos escenarios de la educación superior a distancia en América Latina: la internacionalización de las instituciones que la ofrecen. Se refiere también al aseguramiento de la calidad. Esto le permite aludir a la nueva pedagogía, con apoyo de las TIC, lo que determina la virtualización de los procesos de enseñanza y la conformación de comunidades de aprendizaje en red. De esta forma llega a un cuerpo de conclusiones.

El noveno artículo se titula **Ciência, tecnologia, inovação e a terceira missão no ensino superior para o desenvolvimento sustentável**, de Anapátricia Morales Vilha. Inicia su reflexión con visiones sobre el desarrollo sostenible, para articular su análisis con la ciencia, la tecnología y la innovación. Esta estructura conceptual es la plataforma para realizar planteamientos referentes a la educación superior y lo que ha denominado la tercera misión, que define la sostenibilidad como principio fundamental de las universidades. En este contexto propone la cultura organizacional, la formación y la investigación. Este constructo soporta su exposición sobre la innovación, la tecnología y el emprendimiento la educación continua y el compromiso social.

El capítulo décimo se titula **Caribbean higher education sector preparing human capital for sustainable development**, de Annette Insanally. Inicia su exposición refiriéndose al desarrollo sostenible y la Agenda de Educación 2030. Sobre el particular, afirma que es necesario articular estos principios de sostenibilidad a un paradigma que incluya la transformación de la economía, los patrones de consumo y producción. En este sentido, señala que las instituciones de educación superior deben desarrollar las capacidades de sus estudiantes a fin de hacerlos aptos para el mercado laboral. En cuanto el logro de este objetivo, apunta hacia un enfoque multidisciplinario

por parte de la IES. También expone que las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las IES y sus planes estratégicos deben garantizar una buena calidad y relevancia de sus programas. Hace una revisión de casos en University of the West Indies (The UWI), Universidad de Trinidad y Tobago, Universidad de Guyana, la Universidad de Suriname y la Universidad de Belize, para exponer referirse después a las capacidades universitarias en el marco de la transformación y la articulación social. Incluye la empleabilidad como un tema de trabajo universitario a favor del contexto y del entorno productivo. De esta manera llega a un cuerpo de conclusiones.

El undécimo capítulo se titula **The strategic role of higher education in the sustainable development of the anglophone Caribbean**, de Sandra Gift, quien inicia su refelexión con datos históricos y contemporáneos para enfocar la necesidad de una economía regional competitiva con el apoyo de la educación superior. Bajo este argumento señala el ámbito universitario caribeño y su desarrollo, aunque se detiene también en las variaciones significativas entre los países de la Región. Explica que las malas condiciones económicas afectan al sistema educativo en su conjunto y argumenta sobre la cantidad de recursos que los gobiernos con un espacio fiscal tan limitado pueden permitirse dedicar a financiar la educación y la capacitación (Howe, 2016, pp. 10-11). Realiza un análisis sobre la transición y la matrícula, estableciendo como tema los desafíos fundamentales relacionados con el acceso a la educación superior y su impacto sobre el Caribe anglófono para contribuir al desarrollo sostenible. Alude a cómo las IES se convierten en el apoyo del proceso de transformación social que normativamente está decretado desde las presiones ambientales que actualmente confrontan a la humanidad y las declaraciones resultantes y los planes de acción que promueven la educación para la sostenibilidad. De esta forma hace estudios de caso de las universidades de Barbados, Jamaica y Trinidad y Tobago, para presentar finalmente un cuerpo de conclusiones y recomendaciones.

El capítulo décimo segundo se titula **La formación y fortalecimiento docente e investigación pedagógica**, de Elizabeth Sosa, César Villegas, Enrique Ravelo y Lucía Fraca de Barrera. El artículo se refiere a la pertinencia de la formación docente como política de Estado en América Latina y el Caribe. Desarrolla el tema de la formación docente como elemento estratégico y analiza la universidad como el espacio ideal para la formulación y experimentación de nuevas propuestas educativas como alternativas compatibles con los valores de un desarrollo sostenible. Plantea como premisa que en un mundo cambiante los docentes son factores claves en la direccionalidad y eficiencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Se

reflexiona sobre la formación y el fortalecimiento de la investigación pedagógica en la Región, sobre la base de seis ejes temáticos de suma importancia: 1) el marco axiológico de la educación, 2) la formación de los docentes, 3) el fortalecimiento de la formación docente como política de estado, 4) la investigación pedagógica, 5) la formación docente continua y 6) el sistema de formación docente. Reflexiona, finalmente, sobre la responsabilidad de la sociedad civil en el respeto a la profesión docente.

REPENSANDO A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E AL CARIBE: PRINCÍPIO, MISSÃO E VALORES INSTITUCIONAIS

Carlos Alexandre Netto

Coautores:

Denise Leite

Jane Fraga Tutikian

José Tavares Dos Santos

María Luce

Marília Morosini

Sandra de Deus

Wrana Panizzi

Instituição do conhecimento e do saber, a universidade é fortemente associada à concepção de futuro, tanto pela reflexão crítica acerca do passado e do presente e a formação de jovens, quanto pela geração de conhecimento e de inovação. Desta compreensão nasce a esperança que a sociedade projeta no fazer acadêmico. Enfrentado crises financeiras e vendo questionadas sua autonomia e relevância social, a universidade da América Latina e do Caribe (AL e C), do século XXI é desafiada a repensar o papel da educação superior para o desenvolvimento da região, isto é, a repensar seu papel e a projetar seu futuro enquanto instituição.

A defesa da Educação Superior como bem público, direito humano e responsabilidade social do Estado é um dos pilares da reflexão aqui apresentada. Elemento fundamental para a conquista da cidadania, a educação superior é motor do desenvolvimento humano sustentável e elemento de integração regional e internacional. Seguindo este princípio, as instituições de ensino superior vêm atuando na ampliação do acesso, na inclusão, na geração de conhecimento e de inovação, e na inter-relação com os outros níveis de ensino para oferecer soluções aos complexos desafios sociais presentes nos países da América Latina e do Caribe.

Atendendo ao convite do Iesalc/Unesco, o Grupo de Trabalho CRES, formado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, promoveu um Ciclo de Conferências com o objetivo de discutir com a comunidade universitária os eixos temáticos definidos pela organização da CRES 2018, a partir de agosto de 2017. Foram conferencistas dirigentes universitários e acadêmicos com experiência de gestão ou especialistas nos temas escolhidos, ligados a instituições públicas ou comunitárias (para os detalhes veja o Anexo, ao final desse capítulo).

O presente capítulo é resultado de construção dialógica que envolveu as discussões acontecidas no Ciclo de Conferências e em outros eventos sobre o tema, realizados na Universidade. Seu objetivo é apresentar uma reflexão crítica, dentre tantas possíveis, sobre a universidade latinoamericana e caribenha do futuro, em seu movimento de transformação para enfrentar as questões locais e globais que afligem os países da região.

UM PRINCÍPIO

Reafirmamos o princípio basilar de que Educação Superior é bem público e dever do Estado, expresso e defendido nas Conferências Regionais e Conferências Mundiais de Educação anteriores (Unesco-Iesalc, 2008). Todo cidadão tem direito à Educação Superior de qualidade e acesso ao conhecimento, e é dever dos governos a manutenção da educação superior

pública gratuita e com responsabilidade social e ambiental. A coexistência dos sistemas público e privado de Educação superior, especialmente nos países em que a cobertura do sistema público não atinge percentual mínimo da população em idade escolar, é realidade incontornável; porém deve haver adequada regulação por parte das instâncias competentes para evitar práticas mercantilistas.

Recentemente, a Unesco iniciou a discussão de que a educação superior é um bem comum mundial,¹ conceito ancorado nos fortes movimentos e –interesses– de internacionalização da educação. Mais do que uma mudança semântica, a nova definição traz embutida pelo menos duas importantes ameaças:

1. A proliferação de instituições internacionais, privadas, que oferecem serviços educacionais de forma globalizada;
2. A diminuição do papel do Estado no financiamento, na oferta e na regulação da educação superior, num movimento contrário a expansão e ao esforço de inclusão, com qualidade, que vem acontecendo em alguns países da região. O risco de mercantilizar a educação é real e traz de volta os ventos da exclusão, pois só terá acesso ao «serviço da educação» quem puder pagar por ele. Tal cenário é exatamente oposto ao princípio reafirmado.

As políticas de expansão da oferta de educação superior na região atingiram expressivo resultado. A taxa bruta de matrícula subiu de 21 % para 43 % em 10 anos (no Brasil está em 35 %); hoje as 10 mil instituições de ensino superior atendem mais de 20 milhões de estudantes (Morosini, 2017). Parte deste contexto, as instituições privadas de educação superior estão presentes em toda região, com impacto bastante heterogêneo. Enquanto no Uruguai há poucas instituições, no Brasil 75 % dos estudantes universitários estão na rede privada; surpreende o fato de que uma empresa educacional internacional, com vários campi, possui mais estudantes do que todo conjunto das mais de 60 universidades federais do país. Ademais, o governo federal mantém dois Programas, Prouni e Fies, para custear as matrículas de estudantes pobres em instituições privadas que custam aos cofres públicos quase 50 % do total de recursos investidos na rede federal. Assim, seria possível antever a paradoxal situação de descompromisso crescente com a educação pública e um maior investimento nas instituições privadas para o custeio dos novos estudantes (pois há um crescimento vegetativo do número de matrículas).

1 V. <https://unesdoc.org/images/0023/002326/2326972.pdf>

O Brasil já vive um momento singular e adverso de desinvestimento da educação superior. A Emenda Constitucional 95/2016, proposta do atual Governo para amenizar a crise econômica congelando o gasto público por 20 anos, causou diminuição de mais de 50 % do orçamento de investimentos das universidades federais em 2017; e a proposta de lei orçamentária para 2018 é ainda mais crítica (Cardoso Amaral, 2017). Sem dúvida, há real ameaça ao sistema público de educação superior e, mais uma vez, faz-se necessário defender a universidade pública.

A soberania dos países da AL e C depende do acesso à educação de qualidade. Para todo Estado democrático, a educação é um dos mais importantes investimentos sociais, pois capacita as pessoas e a sociedade a exercer liberdade de escolhas e de construir seu caminho para o futuro. Portanto, há que comprometer os poderes públicos com financiamento crescente da educação.

MISSÃO DA UNIVERSIDADE LATINOAMERICANA E CARIBENHA

A reunião de universidades em associações e redes regionais, sobretudo nas últimas três décadas, demonstra a motivação de seus dirigentes em trabalhar de forma articulada e em pensar «uma universidade latinoamericana e caribenha». Talvez devido a questões burocráticas, ou à falta de políticas governamentais, ou mesmo ao pouco envolvimento das comunidades, ainda hoje é difícil perceber características de unidade regional entre tantas instituições. Na realidade, esta articulação é um processo que ainda ensaia seus primeiros passos, já que permear o âmago da missão institucional exige forte compromisso interno. A discussão continuada no âmbito das Conferências Regionais e dos diversos grupos e comissões das associações e redes, pontuadas por algumas ações concretas, representam pequenos, mas significativos, avanços.

A grande heterogeneidade dos sistemas de educação superior entre os países da região é fator que agrega complexidade quando o desafio é estabelecer missões, valores e políticas em comum. Há sistemas universitários de dimensão continental, como o brasileiro (com mais de 7 milhões de estudantes; um terço da população discente da região); universidades com tradição de quase 5 séculos convivem com jovens instituições; e há várias formas de organização e avaliação da pós-graduação, bem como instâncias de acreditação, entre outras características distintas.

Mesmo assim, a partir de uma perspectiva regional, é possível definir a missão da universidade em dois grandes eixos: um eixo transformador e um eixo integrador. Desde a criação das primeiras universidades do Ocidente, há

8 séculos, a universidade transforma as pessoas e a sociedade ao seu redor. Ao democratizar o acesso ao conhecimento e ao saber, oportuniza a construção da educação que liberta e contribui para a conquista de cidadania. E através da formação dos estudantes, da geração de conhecimento e da ação de projetos sociais, artísticos e culturais, também transforma e faz evoluir a sociedade. Com as mais variadas formulações, esta talvez seja a missão consignada em grande parte dos Estatutos das universidades. A especificação da missão acadêmica será discutida adiante.

O eixo integrador representa algo mais recente e inovador. As experiências de mobilidade acadêmica, envolvendo estudantes e docentes, especialmente aquelas entre instituições das redes e associações regionais, demonstram que é possível compartilhar algumas metas institucionais e melhorar a formação pessoal e humanística dos envolvidos (Netto, 2016). O convívio, o respeito e a tolerância exercitados contribuem para estreitar o conhecimento entre os povos e pavimentar uma cultura de paz. Algumas questões a serem colocadas: -Podem as universidades contribuir para a integração da região da América Latina e Caribe? -As universidades da região podem definir propósitos acadêmicos comuns? São desafios que precisam ser considerados com responsabilidade.

VALORES INSTITUCIONAIS

A longevidade da instituição universitária atesta sua importância para a organização e o desenvolvimento da sociedade. Atravessando os séculos, com maior ou menor grau de inserção social e sempre à frente de seu tempo, a universidade gestou grande parte dos processos disruptivos e do avanço civilizatório resultantes da reflexão crítica e da geração de conhecimento. Este sucesso é derivado dos valores institucionais e da capacidade de diálogo. Pois valores não sofrem obsolescência, independem de estruturas burocráticas e motivam comportamentos que favorecem a vida em sociedade.

- **Honestidade e ética** são constitutivos para a instituição que busca o saber, a verdade, a ciência e a beleza. São valores centrais em qualquer tempo histórico, especialmente no atual momento em que uma grave crise moral e ética abala sociedades e estruturas de governo na região.
- **Autonomia é valor interno** fundamental para o desenvolvimento institucional. Reivindicada desde o Manifesto de Córdoba, ela hoje é ressignificada para ir além dos distintos arcabouços legais, e busca real liberdade acadêmica e administrativa, gestão orçamentária plena e escola não tutelada de dirigentes nas universidades públicas (Panizzi, 2017).

- **A pertinência** é um valor que distingue as universidades realmente comprometidas com a sociedade. Inseridas e dependentes da sociedade ao seu redor, a universidade deve colocar-se ao dispor para articular suas necessidades, demandas e oferecer estratégias de solução; assim a universidade estará em sintonia com a sociedade. E a maior presença da universidade na sociedade gera o movimento complementar, no qual a sociedade estará mais presente na universidade fazendo um ciclo virtuoso de pertencimento. É nessa troca que a instituição se consolida e conquista significado.
- A já comentada expansão das universidades e as políticas de ação afirmativa, que garantem o acesso a grupos anteriormente excluídos, trouxeram à centralidade o respeito como importante valor (De Deus, 2018). A proximidade de pessoas oriundas de extratos sociais e culturais muito distintos cria condições de convivência com diversidade e multiculturalidade que são inéditas, exigindo respeito mútuo, muito além da simples tolerância. Há que abraçar a diversidade conviver, pois a simples aceitação dos diferentes pode criar guetos e aprofundar ainda mais as diferenças e separações.
- **Responsabilidade ambiental** e social vem sendo incorporadas ao fazer universitário, de forma sistemática, desde a edição Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, firmada pela Cúpula das Nações Unidas em 2015 (Naciones Unidas Brasil, 2015). Esta exaustiva Agenda, com 17 ambiciosos objetivos, tem como pilares o fortalecimento da paz universal com mais liberdade; a erradicação da pobreza; a educação de qualidade e o desenvolvimento sustentável. Além dos objetivos que tratam especificamente da educação de qualidade, em todos os demais está implícito um relevante papel para as universidades (Oppermann, 2017). O respeito ao planeta e a todas as formas de vida tornou-se elemento transversal na pauta acadêmica.
- **Justiça social e solidariedade** são outros dois valores que embasam a nova universidade latinoamericana e caribenha. Tomando o exemplo do Brasil, o reconhecimento da exclusão de classes menos favorecidas e de negros e indígenas da universidade, deu origem a uma corajosa e bem-sucedida política de ação afirmativa que vem mudando o perfil dos estudantes das instituições públicas, e também das privadas. A inclusão garantida pelo sistema de reserva de vagas é fator de mobilidade social e de resgate de cidadania (Luce, 2017). Solidariedade e justiça social também motivam inúmeros programas sociais, especialmente de extensão universitária, bem como a participação da universidade na agenda de políticas públicas.

A universidade avança com o tempo. Algumas transições são disruptivas, como o Movimento Reformista de 1918 (Leite, 2017) ou o março de 1968, mas grande parte das mudanças acontece como movimentos contínuos e pouco perceptíveis, são metamorfoses. Mudanças que atendem a motivos singulares, às vezes derivadas de distintas visões políticas, e que vão, cada vez mais, aproximando a universidade da sociedade. Esta capacidade dialógica de reconstruir-se, derivada do próprio exercício do ensino-aprendizagem, é uma característica constitutiva da universidade. Assim como os valores acima discutidos, constitui a base sobre a qual se deve pensar a universidade do futuro.

ALGUMAS PROPOSTAS

Tendo renunciado à torre de marfim, a universidade ainda precisa estabelecer infinitas pontes para sentir e integrar-se à sociedade, e assim contribuir para a concretização dos objetivos do desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, é importante reafirmar a missão universitária articulando ensino, pesquisa, extensão e regionalização, todos ressignificados face à complexidade social e epistêmica hoje presentes. O avanço das tecnologias de informação e comunicação impõe o desafio de dar nova organização ao conhecimento e caberá ao professor assumir novo papel na condução do processo de ensino e aprendizagem. Há que incluir pessoas, comunidades e seus saberes, e disponibilizar para a sociedade os avanços do conhecimento e a inovação produzida; bem como resgatar o compromisso público estatal para com a universidade.

ARTICULAR ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO SEGUINDO O EIXO DA REGIONALIZAÇÃO

A universidade é instituição com dinamismo próprio fortemente marcado pela constante renovação de sua comunidade e pelo acúmulo de novo conhecimento incorporado aos currículos dos cursos. Sensível às demandas da sociedade, é importante que o avanço acadêmico tenha também o vetor da regionalização, isto é, da «visão da universidade latinoamericana e caribenha». Sugerimos:

- Promover transformação pedagógica e curricular, considerando: a) formação inter e transdisciplinar ampla e flexível, que incorpore a interculturalidade e as artes; b) inovações educativas e o potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação; c) um novo papel para os professores e pesquisadores, que produzem conhecimento em situações de ensino-aprendizagem; d) responsabilidade e consciência social no sentido de construir uma cidadania latino-americana.

- Integrar graduação e pós-graduação, ampliando as oportunidades formativas, bem como definir claramente agendas de pesquisa científica socialmente relevantes (Amaral, 2017) e programas de apoio à ciência com recursos financeiros, públicos e privados, suficientes e estáveis.
- Valorizar a extensão, com atribuição de créditos para as atividades, e os programas de voluntariado.
- Criar outras oportunidades de transferência de conhecimento, pois a sociedade ainda pouco se beneficia do vasto conhecimento gerado pela pós-graduação; novos espaços são necessários para aproximar universidade e sociedade para impulsionar inovação, empreendedorismo e desenvolvimento sustentável.

BUSCAR QUALIDADE ACADÊMICA
EM TODAS AS INSTÂNCIAS E CRIAR
CULTURA INSTITUCIONAL DE AVALIAÇÃO

A busca incessante da qualidade em todas as atividades institucionais é princípio inerente às universidades que cultivam valores como honestidade, ética e pertinência. Buscar fazer da melhor forma possível e atingir os melhores resultados, tendo como finalidade atingir o compromisso social da universidade. Enquanto processo, a conquista da qualidade depende de avaliação, que deve ser tanto interna quanto externa.

A cultura da avaliação deve ser construída tendo a transparência como um de seus pilares. É desejável estabelecer alguns critérios comuns para facilitar a comparabilidade para definir programas de desenvolvimento institucional característicos das universidades da região.

A avaliação externa fica ao encargo de agências e outras instâncias soberanas de avaliação e acreditação. Igualmente, é preciso avançar para definir critérios mínimos comuns que permitam uma forma de acreditação pública e integrada, através de acordos governamentais.

PROMOVER INTERNACIONALIZAÇÃO
ACADÊMICA COM CARÁTER REGIONAL

A partir das inúmeras experiências bem sucedidas de internacionalização Norte-Sul, definir políticas e ações Sul-Sul, com foco específico na América Latina e Caribe (Amaral, 2017). É necessário estimular programas de Mobilidade, sem fins lucrativos, para estudantes, docentes e pessoal técnico-administrativo; programas de cooperação acadêmica de pesquisa e de

extensão; programas conjuntos de pós-graduação e de co-tutelas, bem como de Duplos-Diplomas de Graduação.

Também sugerimos promover uma internacionalização solidária com a participação da comunidade universitária, baseada em princípios democráticos de participação para garantir o direito a educação e ao conhecimento e reduzir as assimetrias entre os países da região.

APROFUNDAR OS COMPROMISSOS DA UNIVERSIDADE COM A SOCIEDADE E A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL.

A universidade latinoamericana tem compromisso profundo de disponibilizar acesso ao conhecimento e a formação para toda a sociedade. Tal compromisso abrange:

- Os outros níveis de ensino, tanto a partir da formação inicial e continuada de professores, como pela renovação de técnicas, materiais e metodologias inovadoras (10);
- Os grupos sociais nas mais diversas situações de vulnerabilidade, através de projetos de inclusão, de combate à pobreza, e de inovação e empreendedorismo social; justiça social
- As ações de responsabilidade social e participação em iniciativas como observatórios para tratar as questões sociais relevantes a partir de abordagem multidisciplinar ou transdisciplinar (13), como: pobreza, violência, água e mudanças climáticas, por exemplo;
- Ações acadêmicas integradas alinhadas aos objetivos do desenvolvimento sustentável (Oppermann, 2017).

CONQUISTAS AUTONOMIA E MELHORAR PRÁTICAS DE GOVERNANÇA

Os modelos de gestão e as práticas de escolha dos dirigentes universitários são temas importantes e recorrentes na instituição universitária. Tendo avançado muito no vetor da democracia interna e da profissionalização da gestão, há grande diversidade de práticas que talvez possam ser discutidas, com olhar comparativo, para avançar. É fundamental envolver, cada vez mais, toda a comunidade universitária nas instâncias de representação e de gestão (De Castro, Araújo y Nabarro, 2018).

A discussão da autonomia universitária, isto é, seu estatuto legal em termos da Constituição de cada um dos países da região, é algo mais complexa. Para além do formalmente estabelecido, há as práticas de cada governo

que, de alguma forma, comprometem a autonomia acadêmica e financeira das universidades (Panizzi, 2017) e, conseqüentemente, sua sustentabilidade. É muito importante resgatar o compromisso político e orçamentário dos governos com a universidade pública, gratuita e de qualidade, requisito essencial para seu exercício de autonomia (Rolim, 2017; Trindade, 2017). A tutela do governo ao processo de escolha dos dirigentes máximos, nas instituições públicas, precisa ser revisto.

CONSOLIDAR O ESPAÇO REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

A criação do Espaço de Encontro Latinoamericano e Caribenho de Educação Superior, ENLACES, na declaração final da CRES 2008, celebrada em Cartagena de Índias, na Colômbia (Unesco-Iesalc, 2018), seguiu o entendimento de que a integração regional é absoluta prioridade. Passados 10 anos, algumas reuniões e acordos preliminares, sua implantação ainda surge como meta a ser alcançada (De Araújo Filho, 2016).

Em que pese estar sendo organizado como um espaço colaborativo, como efetivamente deve ser, há que constituir uma clara coordenação/gestão. O compartilhamento desta função entre redes ou associações, apesar de estratégia lógica, pode trazer entraves de difícil solução. O Iesalc deve assumir protagonismo nesta definição.

Também é necessário criar um fundo de financiamento permanente para sua operacionalização. Experiências bem sucedidas de espaço de integração de universidades demonstram a importância de adequado método de gestão e fomento. Do ponto de vista acadêmico, há que impulsionar ações e políticas concretas em cada universidade para dar concretude ao espaço de integração.

UMA CONCLUSÃO

A utopia da universidade latinoamericana e caribenha é tema inconcluso, é projeto que ensaia os primeiros passos. Na impossibilidade de resumir a riqueza de debates e discussões, apresentamos uma definição de missão institucional e de valores que são, muito provavelmente, comuns a muitas instituições da região, sobretudo as de natureza pública e comunitária. E reafirmamos o princípio de que a educação superior é bem público e dever do Estado.

Celebrando o centenário do Movimento Reformista de Córdoba nos questionamos sobre a oportunidade –ou necessidade– de um novo manifesto.

As sociedades mudaram, as universidades evoluíram e os desafios do século 21 são diferentes daqueles da Córdoba de 1918. Hoje, uma das mais importantes lutas é pela manutenção da universidade pública, de qualidade e acessível a todos. E da proposta de internacionalizar com foco regional, emerge uma nova utopia: definir, solidariamente entre as instituições, diretrizes comuns para ações e projetos com vistas ao desenvolvimento da região.

O momento histórico de crises e de transformações da sociedade contemporânea traz a oportunidade ímpar de repensar a educação superior e o ideal universitário. Esta é justamente a força da universidade do futuro: a esperança na construção de um mundo melhor. Pensar um novo modelo para a universidade latinoamericana e caribenha contribuirá, indubitavelmente, para a união de nações tão próximas quanto símiles em dificuldades e riquezas. E, quiçá, possa colaborar para a construção de outra América Latina e Caribe, mais democráticos, solidários e justos. Com menos desigualdade e com educação de qualidade para desenvolver o potencial humano de todos os cidadãos.

REFERENCIAS

- Amaral, L. (2017). Pós-graduação e ciência na América Latina. Conferências UFRGS 2017. Porto Alegre, Brasil, diciembre de 2017. ¡Recuperado de <https://www.ufrgs.br/cres2018ufrgs/repositorio>
- Cardoso Amaral, N. (2017, en línea). *O gasto por aluno*. Conferência. En O financiamento das universidades federais: alguns apontamentos. Brasília, Brasil: ANDIFES. Recuperado de <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Apresentação-ANDIFES-26092017-2.pdf>
- De Araújo Filho, T. (2016). *Cooperación académica y desarrollo regional: el papel del espacio latinoamericano y caribeño de educación superior*. En A. Maglia y F. Sosa (Edits.), 25 años de historia. Construyendo un espacio académico regional latinoamericano (pp. 245-265). Montevideo, Uruguay: Asociación de Universidades Grupo Montevideo / Universidad de la República. Recuprado de <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2016/09/LibroAUGM25.pdf>
- De Castro S., R., Araújo, G. y Nabarro, E. (2018). *O movimento estudantil na universidade brasileira*. Conferências UFRGS 2017. Porto Alegre, Brasil, marzo de 2018. ¡Recuperado de <https://www.ufrgs.br/cres2018ufrgs/repositorio>
- De Deus, S. (2018, en línea). *EEducação superior, diversidade cultural e interculturalidade na América Latina e Caribe*. Conferências UFRGS 2017. Porto Alegre, Brasil, marzo de 2018. Leite, D. (2017). *A pedagogia da Reforma de Córdoba*

- e a integração regional na América Latina e no Caribe*. Conferências UFRGS 2017. Porto Alegre, Brasil, noviembre de 2017. Recuperado de <https://www.ufrgs.br/cres2018ufrgs/repositorio>
- Luce, M. B. (2017). *A educação superior como parte do sistema educacional na América Latina e Caribe*. Conferências UFRGS 2017. Porto Alegre, Brasil, noviembre de 2017. Recuperado de <https://www.ufrgs.br/cres2018ufrgs/repositorio>
- Morosini, M. (2017, en línea). *Educação superior na América Latina e no Caribe: internacionalização e integração acadêmica*. Conferências UFRGS 2017. Porto Alegre, Brasil, diciembre de 2017. Recuperado de <https://www.ufrgs.br/cres2018ufrgs/repositorio>
- Naciones Unidas Brasil (2015, en línea). *17 Objetivos para transformar nosso mundo*. Brasília, Brasil. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/pos2015/>.
- Netto, C. E. (2016). *AUGM: una agenda para el futuro*. En A. Maglia y F. Sosa (Edits.), *25 años de historia. Construyendo un espacio académico regional latinoamericano* (pp. 292-293). Montevideo, Uruguay: Asociación de Universidades Grupo Montevideo / Universidad de la República. Recuperado de <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2016/09/LibroAUGM25.pdf>
- Oppermann, R. V. (2017, en línea). *Papel estratégico da educação superior no desenvolvimento sustentável da América Latina e do Caribe*. Conferências UFRGS 2017. Porto Alegre, Brasil, agosto de 2017. Recuperado de <https://www.ufrgs.br/cres2018ufrgs/repositorio>
- Panizzi, W. (2017, en línea). *Desafios da educação superior na América Latina. 110 anos da reforma de Cordoba*. Conferências UFRGS 2017. Porto Alegre, Brasil, octubre de 2017. Recuperado de <https://www.ufrgs.br/cres2018ufrgs/repositorio>
- Rolim, . (2017, en línea). *A comunidade universitária e a educação superior na América Latina e Caribe*. Conferências UFRGS 2017. Porto Alegre, Brasil, agosto de 2017. Recuperado de <https://www.ufrgs.br/cres2018ufrgs/repositorio>
- Tavares dos Santos, J. V. (2017, en línea). *Educação superior face aos desafios sociais na América Latina e Caribe*. Conferências UFRGS 2017. Porto Alegre, Brasil, agosto de 2017. Recuperado de <https://www.ufrgs.br/cres2018ufrgs/repositorio>
- Trindade, H. (2017, en línea). *Integração Acadêmica Latinoamericana*. Conferências UFRGS 2017. Porto Alegre, Brasil, noviembre de 2017. Recuperado de <https://www.ufrgs.br/cres2018ufrgs/repositorio>
- Unesco-Iesalc (2008, en línea). *Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES 2008*. Recuperado de http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/declaracaocres_portugues.pdf

ANEXO – O CICLO DE CONFERÊNCIAS CRES 2018 NA UFRGS

Com o propósito de fomentar a discussão no âmbito da comunidade universitária e de contribuir institucionalmente para a construção da agenda preparatória dos países da América latina e do Caribe para a próxima Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul realizou a edição 2017 do ciclo Conferências UFRGS. O Ciclo foi organizado pelo Grupo de Trabalho nomeado pelo Reitor Rui Oppermann; posteriormente, atendendo a convite do diretor do Iesalc/Unesco, Pedro Guajardo, à Universidade, o Professor Carlos Alexandre Netto foi indicado como Consultor do Eixo 1 - Repensando a Educação Superior da América Latina e Caribe.

As Conferências, apresentadas por integrantes do Grupo de Trabalho, foram realizadas entre agosto de 2017 e março de 2018:

Papel estratégico da educação superior no desenvolvimento sustentável da América Latina e do Caribe, apresentada por Rui Vicente Oppermann, Reitor da UFRGS, mandato 2016 - 2020;

A comunidade universitária e a educação superior na AL e C, apresentada por Eduardo Rolim, Professor Titular do instituto de Química da UFRGS, Presidente do PROIFES Sindicato (Sindicato Docente);

A educação superior face aos desafios sociais na AL e C, apresentada por José Vicente Tavares dos Santos, Diretor do Instituto Latinoamericano de Estudos Avançados da UFRGS;

Autonomia e democracia nas Universidades da AL e C, apresentada por Wrana Pannizzi, Reitora da UFRGS por 2 mandatos, entre 1996 e 2004;

Direito à educação superior na AL e C, apresentada por Marília Morosini, Professora Titular da Faculdade de Educação da PUCRS;

A pedagogia da Reforma de Córdoba e a integração regional na AL e C, apresentada por Denise Leite, Professora Titular da Faculdade de Educação, convidada desde 2016;

A educação superior como parte do sistema educacional na AL e C, apresentada por Maria Beatriz Luce, Professora Titular da Faculdade de Educação da UFRGS, Reitora da UNIPAMPA, mandato 2008 - 2011;

Integração acadêmica latinoamericana, apresentada por Hélió Trindade, Reitor da UFRGS, mandato 1992 - 1996, e Reitor da UNILA, mandato 2010 - 2013;

Pós-graduação e ciência na AL, apresentada por Lívio Amaral, Professor Titular do Instituto de Física da UFRGS, foi Diretor de Avaliação da CAPES;

Educação superior, diversidade cultural e interculturalidade na AL e C, apresentada por Sandra de Deus, Pró-Reitora de Extensão da UFRGS, desde 2008;

O Movimento Estudantil na Universidade Brasileira, mesa-redonda apresentada por Edilson Nabarro (Servidor Técnico-Administrativo e dirigente da Coordenadoria de Ações Afirmativas da UFRGS), Ramaís de Castro Silveira, e Glauco Araújo, ambos Presidentes do Diretório Central de Estudantes da UFRGS em diferentes momentos históricos;

Cem Anos da Reforma de Córdoba – Um Novo Manifesto ?, apresentada por Carlos Alexandre Netto, Reitor da UFRGS por 2 mandatos, entre 2008 e 2016.

A Professora Jane Tutikian, Vice-Reitora, e o Professor Nicolas Maillard, Secretário de Relações Internacionais, também fizeram parte do Grupo de Trabalho e contribuíram ativamente com as reflexões aqui apresentadas.

Promovido pelo Departamento de Difusão Cultural da Pró-reitoria de Extensão, o ciclo atraiu a participação de docentes, servidores técnicos e estudantes.

O Grupo de Trabalho também participou ativamente de um Seminário Nacional sobre a CRES 2018 realizado em Brasília, em abril de 2018, promovido em conjunto pelas associações das Universidades Públicas brasileiras: ANDIFES, das Universidades Federais, CONIF, dos Instituto Federais de Educação, e ABRUEM, das Universidades Estaduais e Municipais.

Todas as conferências estão disponíveis no sítio institucional <https://www.ufrgs.br/cres2018ufrgs/repositorio>.

LAS PROMESAS DEMOCRÁTICAS DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA: BALANCE DE UN CENTENARIO

Ricardo Cuenca

INTRODUCCIÓN

El movimiento de Córdoba de 1918 buscó impetuosamente romper con el orden monárquico y monástico que dominaba la universidad; pero, todo acto de ruptura con el pasado trae consigo un conjunto de promesas. Sintetizada en la idea de fundar una *república universitaria*, estas promesas demarcaron un futuro compuesto por libertad y ciencia, y también apostaron por la democracia en un triple sentido. A la vez que propusieron democracia para el gobierno universitario y democratización en el acceso a la educación superior, estas promesas reconocieron el papel de la universidad en la vida política de las naciones. De este modo, los movimientos estudiantiles de la Región surgen como actores políticos, enarbolando la educación como un camino para la construcción de Estados y sociedades democráticas.

Este artículo tiene el objetivo de identificar qué sucedió con esas promesas, a través de la revisión de los niveles de democratización de los sistemas y las instituciones universitarias latinoamericanas, así como del compromiso de las universidades con el fortalecimiento de las democracias en la Región.

El período de análisis está comprendido entre los inicios de la década de los años ochenta y el momento actual. La elección de ese lapso se debe a varias razones. Primero, corresponde a la década de los ochenta el inicio de la expansión universitaria en la Región, aunque, como veremos más adelante, esta expansión se intensifica a inicios del siglo XXI (García-Guadilla, 1991). Junto con ello, dos procesos sociales modificaron de cierta forma el curso de la universidad latinoamericana.

Por un lado, los años ochenta son el momento de instauración de las democracias en la Región, luego de períodos de inestabilidad política y regímenes autoritarios (Lora, 2007) y, por otro, a esta década corresponde la intensificación del desarrollo capitalista y el establecimiento de una economía política neoliberal que, aun cuando fue construida hace varios años, encontró la oportunidad de instalar sus principios en muchos de los países de la Región (Escalante, 2015).

Partimos del supuesto de que estas promesas no fueron cumplidas del todo; pero, además, que han dejado de formar parte importante del paquete teleológico de la universidad latinoamericana. Este incumplimiento podría explicarse por varias razones, entre las que destacamos dos. Primero, el protagonismo que adquirió el mercado, en un contexto de intenso desarrollo capitalista desde la segunda mitad del siglo XX, ocasionó la postergación de

las preocupaciones por la función social de la educación. Segundo, la construcción de las democracias latinoamericanas, de mediados del siglo XX, basadas en el desarrollo de procedimientos y su posterior secuencialidad legítima de transiciones de regímenes, construyó una falacia sobre la suficiencia de contar con elecciones transparentes y sucesivas en la consolidación y calidad de las democracias.¹

Para el desarrollo del análisis partimos de una perspectiva teórica general que sugiere que la educación es un hecho político y, entonces, un instrumento de fortalecimiento de la democracia. Desde una perspectiva crítica, la educación debiera ser una práctica que promueva la libertad y la democracia y, en sentido más amplio, un instrumento que transforme las realidades sociales (Freire, 1969).

En este sentido, la educación es fundamentalmente un hecho político que históricamente ha sido concebida como un espacio social de formación en valores y actitudes y, aun cuando en la actualidad el peso técnico-educativo pareciera haber reemplazado la función social, la educación, como acción de influir en las personas, es profundamente ética y política (Apple, 1996).

Este enfoque crítico de la educación reconoce la existencia de un conjunto de relaciones que se establecen entre la experiencia escolar, el tipo de conocimientos que se adquieren y el orden social. No es posible, entonces, no comprender la educación sin su participación en las construcciones sociales (McLaren, 1997).

Desde otro eje de análisis, pero con base en la misma perspectiva, las instituciones educativas figuran entre los pocos espacios de vida pública en los que los estudiantes, jóvenes o adultos, pueden experimentar y aprender el lenguaje de la comunidad y de la vida pública democrática (Giroux, 1993). Son, de alguna manera, los espacios de formación de las «criaturas del Estado» (Bourdieu, 1997) y por ello resulta fundamental que la educación reconozca la formación de ciudadanos responsables, capaces de desarrollar distancia crítica y capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprender el mundo (Nussbaum, 2010).

Tanto en *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (2005), como en *Sin fines de lucro: Por qué la democracia*

1 Es también posible atribuirle esta pérdida de la función social al impacto que ocasionó la participación teórica de la psicología y metodológica de la pedagogía a la educación. De alguna manera, esto se relaciona con el traslado hacia la educación superior de aquello que Enkvist (2006) llamó el pedagogismo para la educación básica. Hoy en día la producción sobre didáctica de la educación superior, la construcción de currículos universitarios orientados a competencias y las propuestas metodológicas para la enseñanza en las universidades ha sobrepasado la reflexión teleológica de la universidad. Un ejemplo útil es la investigación y propuestas desarrolladas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

necesita de las humanidades (2010), la filósofa Martha Nussbaum destaca la importancia que tiene la educación superior en el fortalecimiento de la democracia. Es más, sostiene que la democracia estaría en riesgo si la universidad no se compromete con la formación reflexiva de los futuros profesionales. De esta forma, se relaja el énfasis en la formación para el mercado y el único objetivo es colocado en la mercantilización.

En efecto, Nussbaum (2005) argumenta que parte de la responsabilidad de la educación superior es el desarrollo de, al menos, tres habilidades en los estudiantes. Se refiere al desarrollo del pensamiento crítico, la disposición para el reconocimiento de un «otro» diferente y la capacidad de ponerse en el lugar del otro. De esta manera, la actitud de cuestionar, la capacidad de reconocerse como parte de una comunidad de diferentes y aquello que la autora denomina la *imaginación narrativa*; es decir, ser un «lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar» (2005, p. 30) se constituyen en la base de la construcción de una ciudadanía que contribuiría a la consolidación de la democracia.

Las universidades, sostiene la autora, vienen considerando de forma cada vez más fuerte que la responsabilidad de la formación se centra en la enseñanza de técnicas de razonamiento que favorezcan un rápido y exitoso ingreso al mercado laboral. No obstante, Nussbaum (2005) plantea que esta convicción no es suficiente. Formar en estas competencias contribuye solo a un objetivo de la educación universitaria, de modo tal que deja de lado la formación que permita a los estudiantes imaginar, ser reflexivos y flexibles con la sociedad mayor, con el mundo.

Algunos años después, Martha Nussbaum (2010) continúa en la reflexión sobre la relación entre educación y política. Presenta como idea principal que la educación atraviesa una *crisis silenciosa*. Esta crisis estaría originada por la desmedida necesidad de las naciones y los individuos de incrementar las rentas, bajo el falso argumento que a mayor crecimiento económico, existe mejor calidad de vida. Esto ha originado que la educación postergue y, en algunos casos, elimine la formación en habilidades orientadas a la formación de ciudadanos críticos. En tal sentido, «sedientos de dinero, los sistemas nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia». (Nussbaum, 2010, p. 20).

La salida a esta crisis supone asociar la educación al desarrollo humano, pues es este último un elemento fundamental para la democracia. En efecto, en un marco de educación para el desarrollo humano y

consecuentemente para la democracia, la educación debería ser responsable de incentivar la capacidad de análisis sobre cuestiones políticas, de reconocimiento de las demás personas como seres humanos con los mismos derechos, de poder interesarse en la vida de otros y entender «el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido de los propios vínculos locales» (Nussbaum, 2010, p. 49).

El artículo está organizado en tres secciones. A modo de justificación para nuestro análisis, presentamos en la primera sección un panorama sobre la calidad de la democracia en la Región. Nos concentramos en una consensuada definición formulada por Morlino (2005) quien sostiene que la calidad de la democracia supone la estabilidad de la estructura institucional, el ejercicio libre e igualitario de los ciudadanos y el funcionamiento legítimo de las instituciones y mecanismos democráticos. El análisis de las relaciones que se establecen entre democracia y universidad en América Latina se presentan en la siguiente sección, a partir de tres dimensiones. Por un lado, el análisis de qué tan democratizados están los sistemas, cuán democráticas son las instituciones universitarias y en qué medida la democracia es considerada como un fin universitario. Cierra el texto, a modo de reflexiones finales, con conjunto de nuevas hipótesis que, lejos de cerrar una discusión, busca presentar pistas para continuar el debate y plantear nuevas interrogantes.

Volver a preguntarse por la responsabilidad y participación de la universidad en el fortalecimiento de la democracia nos acerca al análisis de esas primeras promesas de inicios del siglo XX, a la vez que al delineamiento de un renovado camino para reanimar la discusión sobre los fines de la universidad y al análisis de la peligrosa inercia en la que aquella estaría cayendo, marcada en estos tiempos por la hegemonía del *capitalismo académico* (Slaughter y Leslie, 1997), que privilegia una productividad galopante antes que la pausa reflexiva.

¿Será posible, entonces, que la universidad latinoamericana cumpla su rol en el fortalecimiento de la democracia?, ¿podrá hacerlo con un sistema universitario masivo, pero aún elitista?, ¿será esto viable con gobiernos institucionales con menor colegialidad?, ¿es acaso posible atender las necesidades del mercado, sin postergar la función social de la educación universitaria?

El desafío de las universidades es dotar de capacidades a las personas para que se desempeñen con sentido en la vida, en la sociedad y en el trabajo. Como plantea Emilio Gautier (2012, p. 43), «En este proceso la condición reflexiva, el pensamiento crítico, la resolución de acertijos cognitivos,

la convivencia democrática y el respeto por las diferencias dejan de aparecer como pensamientos residuales de la época de la indiferencia, para adquirir actualidad y urgencia».

LA CALIDAD DE LA DEMOCRACIA EN AMÉRICA LATINA

La pregunta de por qué resulta fundamental volver a vincular la universidad con la democracia es importante cuando se analiza la situación de esta última en América Latina.

En efecto, durante la década de los años ochenta, América Latina inició un complejo proceso en el que los Estados se enfocaron en la recuperación de las tasas de crecimiento y la reducción de la pobreza, la búsqueda de fortalecimiento y modernización institucional, y la consolidación de las democracias. Sin embargo, dos décadas después, a inicios del siglo XXI, la preocupación por la estabilidad democrática entendida desde el aseguramiento de transiciones de gobiernos, se trasladó hacia la calidad de la democracia. En palabras de Morlino (2005), hacia la preocupación por la estabilidad de la estructura institucional, el ejercicio libre e igualitario de los ciudadanos, y el funcionamiento legítimo de las instituciones y mecanismos democráticos.

Sobre la base de los datos del *Latin American Public Opinion Project* (LAPOP), presentamos un panorama general de la situación de la calidad de las democracias latinoamericanas. Para ello, construimos un índice de calidad de democracia conformado por cuatro dimensiones: apoyo a la democracia, confianza en el gobierno, apoyo al sistema político y tolerancia política.²

La categoría apoyo a la democracia está definida como la preferencia por la democracia, a pesar de sus problemas, por sobre otras formas de gobierno. La Tabla 1 muestra cómo, de manera general, el apoyo a la democracia en los países de la Región ha disminuido en un lapso de ocho años.

2 Los valores del índice corresponden al intervalo de 0 a 100, donde 100 es el extremo positivo y significa mayor tolerancia, mayor confianza en el sistema y en la democracia. Cada una de las tres partes del índice, que tienen más de una pregunta, presentan un Alfa de Cronbach mayor a 0.75 para el 2008, 2012 y 2016.

Tabla 1.
Índice de apoyo a la democracia

PAÍS	2008	2012	2016
Uruguay	85.3	86.5	81.4
Argentina	86.9	83.2	77.7
Costa Rica	78.2	75.1	71.9
Chile	69.5	74.0	64.7
Venezuela	83.8	85.3	64.6
Panamá	71.6	73.9	62.7
Nicaragua	72.9	73.8	62.2
Bolivia	71.8	61.8	61.0
El Salvador	68.4	65.6	59.9
Colombia	73.0	68.3	59.9
Perú	65.5	63.6	59.2
Ecuador	66.6	64.2	58.7
Brasil	70.5	70.5	58.1
Honduras	59.9	52.6	57.3
Guatemala	60.5	61.5	56.7
Paraguay	62.9	69.1	56.3
México	68.5	68.0	56.3
Total	71.4	70.0	62.7

Fuente: LAPOP
Elaboración propia

Este primer índice es aquel que ha tenido la mayor variación en el tiempo, en comparación a los tres índices restantes. En la Región ha disminuido en 9 % el apoyo a la democracia y en países como Venezuela, Colombia, Brasil y México esta caída supera el promedio de la Región.

La confianza en el gobierno está formada por la confianza de la población en las instituciones políticas, tales como los congresos o parlamentos, las presidencias de la república, los partidos políticos y los propios procesos electorales.

Tal como se aprecia en la Tabla 2, países como Colombia, México y Brasil muestran las mayores pérdidas en la confianza de las instituciones

políticas, con 22 %, 21 % y 18 %, respectivamente. Sin embargo, es posible identificar un incremento en la confianza en el gobierno en algunos países de la Región. Por ejemplo, Nicaragua, Paraguay y Ecuador muestran cambios en el período comprendido entre el 2008 y el 2016, de 19 %, 13 % y 11 %, respectivamente.

Tabla 2.
Índice de confianza en el gobierno

PAÍS	2008	2012	2016
Nicaragua	35.0	51.7	53.7
Uruguay	56.6	58.7	52.9
Ecuador	36.7	47.1	47.4
Costa Rica	50.2	41.9	45.8
Bolivia	47.2	42.4	45.4
Argentina	39.9	49.0	41.2
Venezuela	47.8	54.5	40.9
El Salvador	42.5	48.5	39.5
Guatemala	42.8	44.8	39.4
Honduras	38.9	34.7	38.9
Chile	53.5	50.4	36.8
Perú	34.9	44.1	35.0
Paraguay	21.4	40.8	34.6
Panamá	41.4	39.7	34.6
Colombia	54.1	45.9	32.6
México	52.1	50.1	31.6
Brasil	43.1	44.8	25.0
Total	43.5	46.1	39.5

Fuente: LAPOP
Elaboración propia

El apoyo al sistema político está definido sobre la base de las opiniones relacionadas al respeto y la confianza de las instituciones públicas en la tarea fundamental de proteger los derechos de los ciudadanos y el grado de convencimiento del apoyo al sistema político del país.

Tabla 3.
Índice de apoyo al sistema

PAÍS	2008	2012	2016
Nicaragua	47.8	60.7	62.8
Costa Rica	63.1	56.1	62.3
Uruguay	60.8	59.6	56.7
Ecuador	44.4	53.6	55.5
Guatemala	49.1	52.1	53.6
El Salvador	51.8	56.7	51.1
Panamá	49.3	44.2	50.1
Argentina	47.3	55.4	49.8
Bolivia	51.6	48.0	49.8
Honduras	46.5	41.6	47.7
Colombia	61.0	55.8	47.5
México	59.0	56.1	44.8
Perú	44.2	49.4	44.0
Chile	54.4	55.0	42.7
Paraguay	29.5	46.9	42.5
Venezuela	49.8	56.2	40.1
Brasil	44.1	45.5	33.7
Total	50.3	52.2	48.9

Fuente: LAPOP
Elaboración propia

La Tabla 3 muestra cómo México y Colombia continúan mostrando una disminución, esta vez en el apoyo al sistema, con 14 % menos que en el 2008 y, en la misma línea de tendencias, Nicaragua, Paraguay y Ecuador evidencian un aumento en el apoyo al sistema, con 15 %, 13 % y 11 %, respectivamente. La tendencia, en ambos grupos de países, revela niveles de relación entre la opinión de la población sobre la confianza en el gobierno y el apoyo en el sistema político.

Finalmente, la tolerancia política comprende el respeto por formas distintas de acción y opinión política de los ciudadanos, a partir de la participación activa de quienes están en contra de los sistemas de gobierno.

Tabla 4.
Índice de tolerancia política

PAÍS	2008	2012	2016
Brasil	56.2	57.0	57.2
Uruguay	54.9	64.4	56.7
Venezuela	54.6	54.1	54.9
México	52.6	48.4	54.5
Costa Rica	56.7	53.0	54.4
Paraguay	63.0	52.8	53.5
Nicaragua	50.3	56.2	53.1
Panamá	51.9	50.6	52.8
Chile	49.2	56.6	51.2
Guatemala	43.8	47.9	50.8
Honduras	47.3	36.4	50.6
Bolivia	43.1	44.8	49.4
Argentina	67.8	58.8	49.3
Ecuador	47.4	43.4	49.2
El Salvador	54.1	43.5	47.7
Perú	48.6	43.7	47.6
Colombia	49.0	50.3	45.5
Total	51.5	50.3	51.5

Fuente: LAPOP
Elaboración propia

La Tabla 4 muestra que esta dimensión es aquella que no ha sufrido mayores variaciones en el tiempo. Los promedios regionales entre el 2008 y el 2016 se mantienen. En general, todos los países, a excepción de Argentina, presentan opiniones más favorables hacia el reconocimiento de formas distintas de acción política de los ciudadanos, así como de diferentes modos de participación activa en la vida política social.

De esta manera, el promedio de los cuatro índices mencionados conforma nuestro baremo de calidad de democracia, que tiene como base los enfoques procedimentales e institucionales que la literatura sobre este tópico tiene registrados.

Tabla 5.
Índice de calidad de democracia

PAÍS	2008	2012	2016
Uruguay	64.2	67.1	61.7
Costa Rica	61.6	56.1	58.5
Nicaragua	50.2	60.4	57.9
Argentina	59.9	61.5	54.2
Ecuador	48.5	51.8	52.6
Bolivia	53.2	49.1	51.3
Guatemala	48.5	51.4	50.0
Panamá	53.4	51.0	50.0
Venezuela	59.5	62.4	49.8
El Salvador	54.1	53.2	49.5
Chile	56.5	58.8	48.6
Honduras	47.6	41.0	48.3
Paraguay	43.6	52.1	46.5
México	57.9	55.5	46.5
Perú	48.1	50.1	46.3
Colombia	59.1	54.8	46.2
Brasil	53.2	54.2	43.4
Total	53.8	54.4	50.5

Fuente: LAPOP
Elaboración propia

Los resultados muestran que, en opinión de la ciudadanía latinoamericana, la calidad de la democracia disminuye desde el 2008 hasta el 2016. Esta caída ha sido acelerada en los últimos 2 años y pone de manifiesto que los ciudadanos estarían evidenciando una actitud más crítica frente al ideal de democracia electoral (Carrión, Zárate, Bodi y Zechmeister, 2018).

Fundamentalmente, esta disminución se explica por la caída en el apoyo a la democracia; es decir, los ciudadanos empiezan a dudar si es que la democracia es mejor a cualquier otra forma de gobierno, y en el crecimiento en la desconfianza en los gobiernos, lo que implica, desconfianza en instituciones como los parlamentos, los partidos políticos, las presidencias y las elecciones.

Sin duda, este comportamiento general tiene especificidades por países. Por ejemplo, Colombia, México, Brasil y Venezuela muestran las mayores tendencias a la baja en la percepción de calidad de democracia. Explica esta tendencia el crecimiento de la desconfianza en los gobiernos y el apoyo a la democracia.

Nuestros resultados se alinean con la producción de conocimiento sobre el tema. Los hallazgos de la mayoría de investigaciones muestran que los países de América Latina tienen un problema de calidad de democracia y un desempeño desigual en las diferentes dimensiones de esa calidad, cualesquiera estas sean (Altman y Pérez-Liñán, 2002; Barreda, 2011; Crespo, y Martínez, 2005; Diamond y Morlino, 2004; Levine y Molina, 2007, Morlino, 2007; O'Donnell, 2004; Vargas-Culell, 2011; Vargas-Machuca, 2006).

Tal como lo sostienen Carrión, Zárata y Zechmeister (2015), el futuro de la democracia en América Latina depende de su legitimidad. Por lo tanto, más elecciones no parece ser suficiente para afirmar que eso signifique mejor democracia. En ello es que se asienta la importancia de vincular la educación superior con dicho sistema de gobierno. Es buscar formar ciudadanos que confíen en sus instituciones, crean en los principios centrales de la democracia y valoren el sistema en sí mismo.

DEMOCRACIA Y UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA

Augusto Salazar Bondy (1968) sostuvo que los principales objetivos de la reforma universitaria de 1918 estuvieron centrados en la relación entre la academia y la política, en dos dimensiones. La primera, la democratización del acceso universitario y del gobierno universitario y, la segunda, la participación de la universidad en la construcción de naciones democráticas, a partir de la atención a las demandas y necesidades del pueblo.

Cien años después, resulta válido preguntarse qué tan democratizadora es la masificación universitaria de la Región y qué tan democratizadores son los modelos de gobernanza universitarios, pues estos elementos son fundamentales para identificar cuán sostenible es la defensa de la democracia sin una verdadera democratización de los sistemas universitarios y sus instituciones (Nussbaum, 2010).

UNA DEMOCRATIZACIÓN (DESIGUAL) DEL SISTEMA

América Latina ha masificado su sistema de educación superior. Y aun cuando este periodo se inició en la década de los ochenta, no es sino hasta el inicio del siglo XXI que la educación terciaria, particularmente la universitaria,

creció. Entre el año 2000 y el año 2015, la matrícula en la Región creció más de 200 %. Pasó de tener alrededor de 11 millones de jóvenes estudiando en el 2000 a 25 millones en el año 2015 (Brunner y Miranda, 2016).

No obstante, esta asombrosa expansión de la matrícula universitaria en la Región viene siendo desigual. La información respecto a la participación de los jóvenes en la educación superior según área de residencia, situación económica o etnicidad confirma la limitada democratización universitaria.

Por ejemplo, la distribución de la matrícula por zona de residencia indica que la universidad es una opción para las áreas urbanas de la Región. En efecto, nuestros cálculos coinciden con lo encontrado por Brunner y Miranda (2016), pues muestran que países como Costa Rica, República Dominicana y, particularmente Colombia, tienen concentrada su matrícula en las zonas urbanas. En estos casos, la participación de los jóvenes rurales en la matrícula universitaria es de 11 %, 10 % y 5 %, respectivamente.

Tabla 6.
Tasa neta de matrícula por área de residencia*

PAÍS	URBANA	RURAL
Argentina	32.6%	-----
Brasil	21.3%	6.4%
Chile	40.9%	28.5%
Colombia	31.2%	5.2%
Costa Rica	24.0%	10.9%
República Dominicana	26.3%	10.6%
Ecuador	26.9%	8.5%
El Salvador	22.3%	5.1%
Honduras	24.2%	3.3%
México	29.4%	9.5%
Panamá	25.9%	8.2%
Paraguay	33.0%	14.1%
Perú	43.8%	18.5%
Uruguay	21.7%	17.2%

Fuente: SEDLAC (CEDLAS and The World Bank)

Elaboración propia

*Los datos de Argentina abarcan solo el área urbana y los datos de México corresponden al 2014

Si observamos la composición de la matrícula por quintiles de ingreso, los jóvenes más pobres no vienen accediendo a la universidad. La mayoría de los países presenta que el 50 % o más de la matrícula pertenece al quintil más alto de ingresos, mientras que el quintil más pobre participa con menos del 5 % (Brunner y Miranda, 2016).

Tal como ve en la Tabla 7, Honduras, El Salvador y Costa Rica son los países que presentan las menores participaciones de los jóvenes pobres en la matrícula universitaria, con menos de 4 %. En esta misma línea, en países como Costa Rica, Uruguay y Perú se perciben las mayores diferencias entre el quintil más bajo y el más alto y, por lo tanto, los mayores índices de desigualdad.

Tabla 7
Tasa neta de matrícula por quintiles de ingreso*

PAÍS	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Argentina	19.4%	26.1%	33.4%	42.1%	53.6%
Brasil	6.2%	9.6%	16.0%	25.7%	50.3%
Chile	28.8%	33.6%	35.2%	46.1%	63.2%
Colombia	11.5%	14.0%	22.1%	32.4%	52.4%
Costa Rica	3.8%	10.4%	15.5%	29.3%	57.8%
República Dominicana	7.3%	8.5%	14.0%	29.3%	48.0%
Ecuador	10.3%	13.5%	17.5%	25.5%	41.2%
El Salvador	3.2%	4.8%	11.7%	19.4%	42.0%
Honduras	1.7%	5.2%	8.7%	16.9%	36.0%
México	15.6%	15.5%	21.4%	28.0%	46.0%
Panamá	5.1%	13.0%	17.8%	24.4%	48.7%
Paraguay	9.1%	14.2%	22.0%	32.7%	54.6%
Perú	15.5%	30.5%	39.3%	43.9%	63.2%
Uruguay	4.8%	12.4%	21.5%	33.4%	56.1%

Fuente: SEDLAC (CEDLAS and The World Bank)Elaboración propia *Los datos de Argentina abarcan solo el área urbana y los datos de México corresponden al 2014

Para el caso de las poblaciones indígenas en la Región, el último reporte del Banco Mundial sobre educación superior en América Latina muestra que el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior no ha presentado variaciones desde el año 2000. Particularmente países como México y Perú, que tienen los mejores indicadores de participación indígena en la matrícula universitaria, solo alcanzan el 17 % y 22 %, respectivamente. (Ferreya, Avitabile, Botero, Haimovich y Urzúa, 2017). Esto resulta llamativo cuando en la Región, la población indígena en la educación básica ha crecido como resultado de la universalización de la educación primaria. Países como Perú, Bolivia y Colombia reportan matrículas en la educación secundaria de jóvenes indígenas de quince años a más de alrededor del 50 % (Cuenca, 2015).

Los procesos de expansión universitaria en América Latina han sido desiguales. Aún los jóvenes más pobres, las poblaciones rurales y los pueblos indígenas no se han visto beneficiados de la masificación de la educación superior. Tal como lo sostiene, Brunner y Miranda (2016, p. 112), «la distribución de oportunidades de participación en la educación superior se halla fuertemente condicionada por el origen socioeconómico de los estudiantes». Es más, aun cuando existen avances, los jóvenes del quintil más rico tienen 45 % más de probabilidad de acceder a la educación superior que sus pares del quintil más pobre (Ferreya et al., 2017).

Recapitulando, todo parece indicar que la promesa de democratización del sistema no fue cumplida del todo, aun cuando los contextos sociales y educativos, así como los procesos de expansión universitaria, fueron propicios. Mejoras en las condiciones generales de las economías latinoamericanas, ampliación de la cobertura y culminación de los estudiantes de la secundaria y un crecimiento de la oferta universitaria no fueron factores suficientes para atender a las poblaciones tradicionalmente excluidas.

UNA (NUEVA) GOBERNANZA INSTITUCIONAL

A mediados de la década de los años ochenta, las transformaciones económicas, cada vez más globalizadas y orientadas a un marcado dominio del mercado, impusieron profundos cambios en la educación superior y, particularmente, en la esencia misma de las universidades. Desde la perspectiva de DiasSobrinho (2012), la educación superior dejó de tener como referencia el desarrollo integral de la sociedad y la formación de la conciencia crítica de los ciudadanos para asumir la instrumentalización técnica y la competencia individual como sus principales fines.

Estos cambios pueden observarse en procesos fundamentales de la educación superior como lo son los pactos establecidos entre Estado, sociedad y universidad, y la naturaleza de la producción de conocimientos.

En primer lugar, el pacto entre la universidad y el Estado-nación, en el que el Estado se constituía en el educador de la nación y la universidad el camino para lograrlo, forma parte de una tradición narrativa que ha cambiado, debido al impacto de las fuerzas del mercado en los fines de la educación superior. Brunner (2004) sostiene que esta narrativa tradicional ha cambiado debido a que el Estado ha perdido el monopolio en la provisión del servicio educativo y la centralidad como referente cultural. En tal sentido, la visión instrumental de la universidad, el financiamiento condicionado a metas y los cambios en la gobernanza de las instituciones se constituyen en los nuevos elementos de este pacto entre Estado y universidad.

En segundo término, la innovación tecnológica se ha convertido en un valioso instrumento para el progreso económico y la competitividad. El predominio por este tipo de conocimiento ha impactado en la forma en la que las universidades producen conocimiento. Este contexto ha originado, según Mollis (2006), una desnaturalización de los saberes universitarios para convertirlos en conocimientos mercantilizados, al servicio de este nuevo pacto entre universidad y mercado. De tal forma que, «la labor académica adquiere crecientemente un sentido de mercado y se transforma en motor del desarrollo económico basado en el paradigma tecno-informático-educativo.» (Didriksson, 2000, p. 12).

Estos cambios produjeron la aparición de novedosos diseños institucionales de las universidades. Denise Leite (2003) llama a estos cambios el rediseño capitalista de las universidades, que incluye la sumisión de «lo educativo» a los aspectos económicos, expresado en un crecimiento del sector privado, y cambios en los indicadores de autonomía y colegialidad, cuya muestra más clara es la nueva gobernanza de las instituciones.

En efecto, en la gran mayoría de los países de la Región, los sistemas universitarios muestran un explosivo crecimiento de la oferta privada (Brunner y Miranda, 2016; Ferreyra y otros., 2017). Esta situación fue posible, según Rama (2012), debido a la confluencia de la masificación y expansión del conocimiento, y el aumento de la división social y técnica del trabajo, lo que generó la necesidad de una mayor diferenciación institucional, cuya más significativa expresión es la educación privada.

Lo cierto es que, en la actualidad, en países como Brasil y Paraguay, 3 de cada 4 jóvenes estudian en una universidad privada, y países con una larga tradición de universidad pública, como Argentina y Uruguay, empiezan a incrementar la matrícula privada.

Tabla 8.
Tasa neta de matrícula por tipo de gestión

PAÍSES	ESTATAL	PRIVADA
Argentina	79.0%	21.0%
Bolivia	78.0%	22.0%
Brasil	25.8%	74.2%
Chile	27.6%	72.4%
Colombia	54.1%	45.9%
Costa Rica	48.7%	51.3%
República Dominicana	46.7%	53.3%
El Salvador	33.5%	66.5%
Honduras	65.8%	34.2%
México	69.6%	30.4%
Paraguay	26.1%	73.9%
Perú	45.2%	54.8%
Uruguay	85.0%	15.0%

Fuente: SEDLAC (CEDLAS y The World Bank). Elaboración propia *Los datos de Argentina abarcan solo el área urbana y los datos de México corresponden al 2014

El vínculo entre la oferta privada y la democratización de las instituciones se encuentra en las variaciones en el gobierno de las universidades, el cual estaría «sacrificando» participación para ganar en eficiencia; una forma más adecuada para los renovados intereses de las universidades privadas.

Hyden, Court y Mease (2004) definen la gobernanza como la manera en que se gestionan las reglas del juego político en las instituciones, incluyendo las reglas formales y no formales³. Siguiendo el esquema, ya clásico, propuesto por Burton Clark a inicios de la década de los años ochenta, en el juego político universitario son tres los actores que pugnan por la hegemonía en el ejercicio del poder: Estado, academia y mercado. El equilibrio en las reglas debiera ser una oportunidad para la aparición de órdenes intermedios. No obstante, si, por ejemplo, el mercado se «apoderara» de las reglas y ejerciera mayor poder, podría distorsionar los fines universitarios; es decir, se legitimaría la idea de que la universidad debería entrenar para el mercado laboral (Clark, 1983).

3 Goran Hyden (1992) sostiene que la gobernanza incluye, además del desempeño de las instituciones estatales, la actuación de organizaciones privadas que tienen entre sus objetivos aportar al interés común.

Sin embargo, este nuevo pacto con la sociedad, basado en el compromiso universitario con el progreso económico, ha obligado a las instituciones a buscar formas nuevas de gobernanza. Brunner (2011), por ejemplo, sostiene que las universidades exitosas serán aquellas que cambien sus modelos de gobernanza para que sean adaptados a las fuerzas de los mercados, la globalización económica y las transformaciones del Estado. De ser así, se estaría provocando un déficit de colegialidad y, por ende, de participación y representación en los gobiernos universitarios, que privilegiarían la eficiencia en el cumplimiento de los objetivos de las instituciones.

En tal sentido, una gobernanza más adecuada a los renovados intereses de las universidades al servicio del mercado supondría el fortalecimiento también del vínculo entre universidades y empresas. Mihaela Dan sintetiza claramente este enfoque cuando afirma que «la cooperación entre la universidad y los negocios es [...] un elemento importante en el desarrollo y las estrategias de la universidad [...], por tanto, las universidades tienen que incluir en sus estrategias y planes todo tipo de aspectos que puedan conducir esta cooperación». (Dan, 2013, p. 72).

REFLEXIONES FINALES

Este artículo tuvo el objetivo de identificar qué sucedió con las promesas de democratización de las universidades y su papel en el fortalecimiento de las democracias en la Región, formuladas hace cien años, en el contexto de la reforma universitaria.

De manera general, podemos decir que estas promesas fueron incumplidas porque se fueron desvaneciendo en el tiempo, arrolladas por otros intereses o porque nunca contaron con el convencimiento y los esfuerzos necesarios. Lo cierto es que en el sistema universitario latinoamericano, aun cuando muestra avances, la distribución de oportunidades se halla fuertemente condicionada por el origen socioeconómico de los estudiantes y esto limita la democratización en el acceso (Brunner y Miranda, 2016).

Por otro lado, los modelos de gobernanza universitaria se transforman de forma tal, que la colegialidad pierde espacio (y con ello la participación y la democracia) para cederle paso a modelos empresariales, corporativos y de *outsourcing* que facilitan de manera eficiente el vínculo con los mercados (Rodríguez Gómez, 2003).

Las alertas de Clark (1983) y Neave (1988), sobre el riesgo de que las universidades, agobiadas por las exigencias externas, enfoquen su tarea de

manera casi exclusiva en la búsqueda de la eficiencia, impactan directamente en la pérdida de la función política y social de la educación.

Es cierto que en todos estos años las universidades han estado, mayoritariamente, en una posición receptora de exigencias, antes que proactiva de cambios. Tal como sostiene Axel Didriksson (1998, p. 44), «(...) después de algunos años de rebeldía y respuesta social, lo que se conoce como la universidad latinoamericana fue estructurándose como una abigarrada conjunción de instituciones de carácter profesionalizante (...)». No obstante, es tiempo de hacer una pausa, colocar distancia crítica y reexaminar las razones de la universidad.

¿Será acaso posible que, sin renunciar al papel que tienen las universidades en el crecimiento económico, se pueda repensar una universidad al servicio de la democracia? José Joaquín Brunner (2014) propone un *equilibrio inestable* entre las fuerzas del Estado, el mercado y la academia. Esto es posible. No obstante, la condición reflexiva, el pensamiento crítico y la convivencia democrática son asuntos irrenunciables, si es que la apuesta es que todos vivamos en mejores sociedades.

La tendencia actual de la formación universitaria hacia la capacitación profesional genera una inevitable confrontación con los fines clásicos de la educación superior. Todo parece, aun cuando no debería ser así, «[...] bajo una luz negativa, propia de los contrastes entre fraternidad y competencia, comunidad y contrato, orgánico y mecánico, humanismo y racionalismo técnico, altruismo y maximización de intereses egoístas, solidaridad y cálculo, etc.» (Brunner, 2012, p. 32).

Sin embargo, nada de eso importa si hay riesgos mayores. Regresando a Nussbaum (2010), el futuro de la democracia pendería de un hilo si es que la tendencia de las universidades de producir generaciones de «máquinas utilitarias» continúa. La necesidad de formar ciudadanos cabales con capacidad de pensar de manera autónoma, de tener una mirada crítica del mundo y de comprender al otro resulta fundamental para el desarrollo de una democracia de calidad; de lo contrario, «La democracia puede ser más una amenaza que una protección para la libertad de las minorías y la tolerancia que se les profesa». (Hobsbawm, 2007, p. 102).

REFERENCIAS

- Altman, D. y Pérez-Liñán, A. (2002). Assessing the quality of democracy: freedom, competitiveness and participation in eighteen Latin-American countries. *Democratization*, 9(2), 85-100.

- Alves de Freitas Neto, J. (2011). A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latinoamericana. *Revista Ensino Superior*, (3), 62-70.
- Apple, M. (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica.
- Barreda, M. (2011). La calidad de la democracia. Un análisis comparado de América Latina. *Política y Gobierno*, 18 (2), 265-295.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Brunner, J. J. (2014a). La idea de universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes. *Educación XXI*, 17(2), 17-34.
- Brunner, J.J. (2014b). América Latina en la geopolítica internacional del conocimiento. *Revista CTS*, 27(9), 103-12.
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de educación*, 355, 137-159.
- Brunner, J.J. (2012). La universidad: ¿comunidad de mercado o posmoderna? *Bordón*, 64 (3), 27-38.
- Brunner, J.J., y Miranda, D. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago, Chile: CINDA y Universia.
- Carrión, J., Zárate, P., Bioidi, F. y Zechmesiter, E. (2018). *Cultura política de la democracia en Perú y en las Américas 2016/17: un estudio comparado sobre democracia y gobernabilidad*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Carrión, J., Zárate, P. y Zechmeister, E. (2015). *Cultura política de la democracia en Perú y en las Américas 2014: gobernabilidad democrática a través de 10 años del Barómetro de las Américas*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, EE.UU: University of California Press
- Crespo, I. y Martínez, A. (2005). La calidad de la democracia en América Latina. *Studia Politicae*, 5, 5-35.
- Cuenca, R. (2015). Higher Education for Latin America: Two Challenges in a Field of Opportunities. In V. Stead (Ed.), *International Perspectives on Higher Education Admission Policy: A Reader* (pp. 74-82). New York, EE.UU.: Peter Lang Publishing.
- Dahl, R. (2002). *La poliarquía: participación y oposición*. Madrid, España: Tecnos.
- Dan, M. (2013). Why Should University and Business Cooperate? A Discussion of Advantages and Disadvantages. *International Journal of Economic Practices and Theories*, 3(1), 67-74.
- Diamond, L. y Morlino, L. (2004). The quality of democracy. An overview. *Journal of Democracy*, 15 (4), 20-31.

- DiasSobrinho, J. (2012). Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliação*, 17(3), 601-618.
- Didriksson, A. (1998). El futuro de la reforma universitaria: un escenario en construcción. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 23, 43-49.
- Didriksson, A. (2000). *La universidad de la innovación: una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro*. Caracas, Venezuela: UNESCO – IESALC.
- Eastwood, J. (2012). Reflexiones sobre el rol de las ciencias sociales en la educación liberal del siglo XXI. *HigherLearningResearchCommunications*, 2(1), 50-61.
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Pamplona, Colombia: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Escalante, F. (2015). *Historia mínima del neoliberalismo. Orígenes intelectuales de una revolución cultural*. Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., y Urzúa, S. (2017). *At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean*. Washington DC, EE.UU.: World Bank Group.
- García-Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En M. Mollis (Comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (pp. 17-37). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García-Guadilla, C. (1991). Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior. El caso de América Latina y el Caribe. *Educación superior y sociedad*, 2(2), 72-93.
- Gautier, E. (2012). Masificación y calidad de la educación superior. En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior, movilidad social e identidad* (pp. 15-47). Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno.
- Hagopian, F. (2005). Derechos, representación y la creciente calidad de la democracia en Brasil y Chile. *Política y Gobierno*, XII(1), 41-90.
- Hobsbawm, E. (2007). *Guerra y Paz en el Siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Hyden, G. (1992). Governance and the study of politics. In G. Hyden, G. y M. Bratton (Eds.), *Governance and Politics in Africa* (pp 1-26). Boulder, EE.UU.: Lynne Rienner Publishers.
- Hyden, G., Court, J. y Mease, K. (2004). *Making Sense of Governance: Empirical Evidence from Sixteen Developing Countries*. Boulder, EE.UU.: LynneRiennerPublishers.
- Leite, D. (2003). Avaliação e democracia: possibilidades contra-hegemônicas ao

- redesenho capitalista das universidades. En M. Mollis (Comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (págs. 181-201). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Levine, D.H. y Molina, J.E. (2007). La calidad de la democracia en América Latina: una visión comparada. *América Latina Hoy*, 45, 17-46.
- Lora, E. (2007). La reforma del Estado en América Latina: una revolución silenciosa. En E. Lora, (Ed.), *El estado de las reformas del Estado en América Latina* (págs. 1-63). Bogotá, Colombia: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Mayol editores.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Mollis, M. (2006). Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En H. Vessuri, *Universidad e investigación científica* (págs. 85-101). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Morlino, L. (2005). *Democracias y democratizaciones*. Ciudad de México, México: Centro de Estudios de Política Comparada.
- Morlino, L. (2007). Explicar la calidad de la democracia: ¿Qué tan relevantes son las tradiciones autoritarias? *Revista de Ciencia Política*, 27 (2), pp. 3-22.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- O'Donnell, G. (2004). Why the Rule of Law Matters? *Journal of Democracy*, 15 (4), 32-46.
- Rodríguez Gómez, R. (2003). La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores. En M. Mollis (Comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (págs. 87-107). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Salazar Bondy, A. (1968). 50 años del Movimiento de Córdoba. Reflexiones sobre la Reforma Universitaria. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore, EE.UU.: Johns Hopkins.
- Tünnermann, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación superior y sociedad*, 9 (1), 103-127.
- Vargas-Cullell, J. (2011). La calidad de la democracia y el estudio comparado de la Democratización. *Revista Latinoamericana de Política Comparada*, 5, 67-94.
- Vargas-Machuca, R. (2006). La calidad de la democracia. *Claves de Razón Práctica*, 165, 34-41.

**EJES PARA LA TRANSFORMACIÓN
ESTRATÉGICA DE LAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS EN AMÉRICA LATINA:
A 100 AÑOS DE LA REFORMA DE CÓRDOBA**

Imanol Ordorika / Tonatiuh Soley

INTRODUCCIÓN

En casi todos los países de América Latina existen universidades públicas (como la de Buenos Aires, Chile, Nacional de Colombia o Nacional Autónoma de México, entre otras), que son las dominantes en los terrenos de la docencia y la investigación. Estas instituciones además, han sido centrales en la construcción de las condiciones materiales para la expansión y consolidación de sus respectivos Estados, así como para la legitimación intelectual y social de los mismos. Buena parte de las universidades de la Región ha formado parte de la misma tradición y compartido una identidad que dio lugar a un grupo institucional distintivo, al que hemos denominado como universidades constructoras de Estado (Ordorika, 2013). A pesar de su relevancia regional y nacional, las universidades de América Latina han sufrido las consecuencias políticas y económicas del neoliberalismo y la globalización, y han sido fuertemente presionadas para mantener su predominio y centralidad en los proyectos de Estado.

Resulta innegable que la sociedad contemporánea ha experimentado un rápido proceso de homogeneización, intensificado por el acortamiento de los espacios de decisión autónoma que caracterizan el fenómeno que llamamos globalización. ¿Basta este proceso para explicar la uniformidad de las concepciones predominantes sobre la universidad en contextos tan diversos?

En este capítulo se busca analizar los efectos de los cambios que ha experimentado la tradición e identidad de las universidades públicas latinoamericanas a lo largo del proceso de homogeneización, liderado por las instituciones de educación superior del mundo anglosajón, en el contexto actual de la sociedad del conocimiento y la economía de la información. También se analiza la aparición de un mercado global de la educación superior y el proceso a través del cual surge una hegemonía estadounidense sobre las instituciones universitarias mundiales.

Finalmente, se discuten, a la distancia de 100 años de la Reforma de Córdoba que estableció los fundamentos de la tradición universitaria de la Región, algunas posibilidades para la reconstrucción de la identidad de nuestras casas de estudios superiores, para hacer frente a este modelo hegemónico, así como para fortalecer a nuestras instituciones de educación superior y su impacto en nuestras sociedades.

ESTADO Y MERCADO EN LA GLOBALIZACIÓN

En la actualidad, suelen emplearse los conceptos de globalización o mundialización para caracterizar a las sociedades contemporáneas. Con estos términos se alude a una etapa histórica concreta del desarrollo social, a una manera o modelo característico de la acumulación de capital –en el léxico clásico– caracterizado por la celeridad con la que se realizan las transacciones financieras, la difusión de información y los intercambios de bienes, servicios y mercancías (Castells, 1996). Esta modalidad de acumulación, y su respectiva nueva división mundial del trabajo, se basan en tecnologías de la información y comunicación que posibilitan una nueva economía, enfocada a la prestación de servicios, y apoyada en la generación e intercambio de conocimientos, de allí su caracterización como nueva economía del conocimiento y la información (Carnoy, 1999).

Esta particular fase de la acumulación de capital se caracteriza por dinámicas concretas que alteran profundamente los espacios económico, político, social y cultural (Castells, 1996; 1997; Touraine, 2000). Los cambios estructurales en el terreno económico, como la velocidad en el traslado de capitales (a causa de la innovación tecnológica, la centralidad del sector servicios y los nuevos métodos de producción) se alimentan recíprocamente y, a su vez, generan transformaciones políticas y sociales que ocasionan una nueva relación de fuerzas entre el mundo del capital y el mundo del trabajo, o entre capital y grupos subalternos.

Esta dinámica da lugar a nuevas configuraciones en lo que alguna vez se denominó Estados Nación (Castells, 1996). Tradicionalmente el análisis de estas nuevas formas de Estado se centra en alertar acerca de la desaparición del Estado benefactor (redistributivo) o sobre la preconización de la desaparición virtual o recorte extremo del Estado (Rosecrance, 1996), como ámbito de construcción de políticas públicas, regulador de la acumulación y garante de la cohesión social y la identidad nacional (Evans, Rueschemeyer y Skocpol, 1985; Evans, 1997).

Sin embargo, lo que ocurre es una nueva configuración del Estado ajena a las concepciones clásicas. Una nueva modalidad que rige la integración transnacional y adopta métodos radicales para beneficiar la acumulación, reduciendo los programas asistenciales e incrementando su carácter restrictivo, abandonando su antiguo papel de proveedor de bienes y servicios para adoptar nuevas funciones como regulador y evaluador de los mismos, actualmente proporcionados a precios de mercado por el sector privado (Aronowitz y Bratsis, 2002).

Tal como explicaban los estudios clásicos del capitalismo, el proceso de acumulación se extiende y actualiza, entre otras formas, por medio de un proceso constante de conversión de bienes y servicios en nuevas mercancías para los mercados. Así, el mundo contemporáneo se conforma por dos características centrales. Por un lado, algunos mercados han alcanzado una enorme magnitud internacional sin precedentes y, sin embargo, coexisten con mercados diferenciados de carácter local y con regiones en las que cierto tipo de mercados no existen, por ejemplo, la demanda para la producción de conocimientos y el desarrollo de tecnologías de vanguardia. Por otro, debido al peso que se otorga al conocimiento y la información en la economía contemporánea, es natural que diversas áreas del conocimiento se conviertan en mercancías de alto valor potencial (Marginson, 1997; Slaughter y Leslie, 1997; Marginson y Considine, 2000; Slaughter y Rhoades, 2004).

En la globalización, la primacía del mercado —como intercambio libre de bienes, servicios y fuerza de trabajo— determina los modos de acumulación, las nuevas formas de Estado, la organización social y la cultura (Lechner y Boli, 2000; Touraine, 2000). En esta lógica se da una mercantilización de la vida social y la organización política, y se crea un discurso en donde se le otorga al mercado las funciones de articulador, generador del bienestar social y constructor de sentido (Wolin, 1981).

La preponderancia del mercado se manifiesta en transacciones económicas, en políticas específicas para casi todos los sectores, y en un elaborado discurso de desprestigio de lo público frente a lo privado (Calhoun, 1992). Actualmente, el discurso social prevalente considera que el mercado y la competencia constituyen los reguladores sociales más eficaces y equitativos. Esta nueva concepción de lo público adopta valores propios de la esfera económica, como la rentabilidad, la productividad y la eficiencia, y los introduce a todos los demás ámbitos de la sociedad (Wolin, 1981).

LAS TRANSFORMACIONES DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

El proceso de economización de la vida social, con sus nuevos modos de acumulación y organización del Estado, trae consigo iniciativas para crear nuevas formas de universidad. La continuidad histórica de esta institución y la coexistencia de nuevas y viejas formas en su interior (igual que en otras instituciones de la sociedad) pueden oscurecer el hecho de que la universidad se encuentra en una de sus grandes transformaciones (Lyotard, 1990; Readings,

1996; Slaughter y Leslie, 1997). Esta transformación es al menos equivalente en profundidad y magnitud a las tres transformaciones clásicas descritas por Wittrock y Rothblatt (1993).

BIENES PÚBLICOS Y BIENES PRIVADOS

Como señala Marginson (1997; 2000), la universidad, y sobre todo la universidad pública, ha sido históricamente un espacio bastante equilibrado de producción de bienes públicos y privados. Durante largos periodos, su papel en la construcción y racionalización de la emergencia de Estados Nacionales y sistemas políticos tuvo preponderancia sobre su rol en el ámbito privado: la certificación de competencias profesionales y la creación de conocimientos para el ámbito productivo (Readings, 1996). Esta condición ha sido particularmente relevante en casi toda América Latina.

Actualmente la universidad recibe enormes presiones para reorientar sus actividades y recursos de manera fundamental a la producción de bienes privados, intercambiables en el mercado. Si bien subsisten varios aspectos tradicionales de la formación profesional y la creación de conocimientos, en las políticas públicas y prácticas universitarias se ha impuesto la orientación hacia el mercado, como modo de subsistencia y fin último de las instituciones de educación superior (Slaughter y Rhoades, 2004).

La transformación de los Estados Nación ha alterado enormemente la producción tradicional de bienes públicos y privados. La misión pública de la universidad (la democratización del acceso, la creación de identidad y ciudadanía, la atención a problemas comunitarios) se ha reducido (Readings, 1996; Trindade, 2001; Marginson y Ordorika, 2010b; 2010a).

Pero también ha tenido lugar una transformación radical en la producción tradicional de bienes privados en la educación superior. Resalta el hecho de que en las universidades de investigación, el otorgamiento de licencias, títulos y grados (profesionales o disciplinarios) ha perdido preponderancia. Como resultado de este proceso, la articulación entre la investigación y el posgrado se ha transformado en la actividad central de la vida académica universitaria (Clark, 2000).

En los ámbitos del posgrado y la investigación también se han producido cambios sustantivos. Algunas disciplinas y temáticas tradicionales —por ejemplo, las ciencias sociales, las humanidades y algunas ciencias básicas— han perdido importancia y prestigio frente a otras consideradas más lucrativas y productivas, como las ingenierías y las ciencias aplicadas (Slaughter, 1990). De este modo se le otorga una gran importancia a la producción de

conocimientos para el mercado, y se prioriza la publicación de resultados -por ejemplo para la protección de patentes- que previamente eran impensables en la vida universitaria (Slaughter y Leslie, 1997). La aproximación al mercado y el imperativo de comercializar la investigación han permitido el establecimiento de procesos de autenticación y medición de los «productos» del conocimiento que se encuentran fuera de los métodos tradicionales de validación de las ciencias (Lyotard, 1990).

PRODUCTIVIDAD Y COMPETENCIA EN LA UNIVERSIDAD

La adopción en las políticas públicas de prácticas y conceptos propios del mercado y la competencia ha permitido la emergencia de una serie de nociones cuya aplicación en las universidades ha resultado problemática (Slaughter y Leslie, 1997; Ordorika, 2004; Slaughter y Rhoades, 2004). La competencia por los fondos de financiamiento y reconocimiento provenientes del Estado y los mercados (locales e internacionales) impone la cuantificación de *outputs* (productos), *inputs* (insumos) y prácticas universitarias. De este modo, la universidad adopta conceptos propios de las relaciones empresario-consumidor o financiero-empresario.

Así, la educación superior ha incorporado nociones como la de «excelencia», un concepto ambiguo con el que se pretende amalgamar tanto los fines de la universidad como su capacidad para cumplirlos (Readings, 1996). A estos se incorporan otros términos del mundo mercantil, como la «eficiencia» y la «productividad».

Esta última noción¹ se aplica en referencia tanto a la práctica docente, como a la investigación. En ambos casos existe un amplio consenso en la literatura especializada acerca de la extraordinaria complejidad de evaluar la productividad de las actividades relacionadas con el conocimiento. La mayoría de los estudios resaltan las carencias y limitaciones de las mediciones de *inputs* y *outputs* en la enseñanza y la investigación (Johnes y Johnes, 1993; Hughes y Tight, 1995; Pla Vall, 2001).

No obstante, en el campo de la investigación, se han instaurado firmemente métodos de evaluación de la productividad e impacto tanto para académicos individuales, como para instituciones. De modo indirecto, en ambos casos se introducen procedimientos de tasación (monetarios y de prestigio) para el desempeño individual e institucional.

1 Productividad equivale a cantidad de *output* (bienes o servicios) en relación con unidad de *input* (fuerza de trabajo, salario, materia prima)

En el terreno individual se emplean métodos de remuneración por méritos o por productividad (*merit pay*). Se busca adoptar prácticas análogas a las del mercado para imponer sistemas de pago diferenciado para los académicos universitarios. Entre estas, resaltan los «sistemas de incentivos» y las «becas de productividad» que predominan en el sistema de educación superior mexicano (Ordorika, 2004; Bensimon y Ordorika, 2006).

La existencia de un campo internacional de la educación superior que se manifiesta como un mercado global de universidades propicia una competencia extrema por el reconocimiento y financiamiento de las instituciones postsecundarias (Marginson y Ordorika, 2007). El mercado global está segmentado por medio de un sistema de valorización a través de tablas comparativas de productividad y desempeño en la producción de conocimientos, o en mediciones del prestigio y el estatus mundial de las instituciones. Por ello, la lógica de la productividad y la competencia entre instituciones propicia los sistemas de jerarquización internacionales (*rankings*). Los más afamados son el de la Universidad de Shanghái Jiao Tong, y el del *Times Higher Education Supplement* en Gran Bretaña. Estas tablas jerárquicas y el nivel de atención mundial que suscitan, muestran la existencia de un nuevo mercado global. Al mismo tiempo, estas clasificaciones repercuten material e ideológicamente en la conformación de dicho mercado como un sistema de poder (Marginson y Ordorika, 2010b).

LA UNIVERSIDAD NORTEAMERICANA DE INVESTIGACIÓN²

Los *rankings* de instituciones de educación superior muestran las grandes brechas existentes entre naciones y sistemas educativos, en términos de su acceso al financiamiento y el prestigio de sus instituciones. Las universidades de investigación que encabezan estas listas provienen primordialmente de Estados Unidos y unas cuantas más de Gran Bretaña³. Los criterios para jerarquizar a las instituciones reproducen los patrones de dominación de estas mismas universidades. Les otorgan ventajas a las naciones más ricas que son capaces de invertir grandes montos en la investigación científica y benefician a los países de habla inglesa, porque actualmente es el único idioma global de la ciencia y la investigación (Marginson y Ordorika, 2010b).

2 Esta sección está tomada del capítulo Repolitizar la casa: las universidades de América Latina a 100 años de la Reforma de Córdoba de Imanol Ordorika, en prensa.

3 El *ranking* mundial Academic Ranking of World Universities publicado por la Universidad de Jiao Tong Shanghái (2017) incluye entre las primeras 100 universidades a 48 instituciones de Estados Unidos y a 17 de otras naciones de lengua inglesa.

También es importante el hecho de que los compromisos sociales y políticos de ciertas tradiciones universitarias para la construcción de los Estados y sociedades nacionales, no forman parte de los indicadores mundiales para medir el desempeño, la productividad y el impacto de las instituciones. La búsqueda de las universidades para satisfacer las necesidades de poblaciones y grupos sociales locales, así como su efecto en el desarrollo local, regional o nacional resulta difícil de medir, y no forma parte de los criterios globales de desempeño académico y productividad en la investigación (Ordorika y Kempner, 2003). Los criterios internacionales ignoran los compromisos de las universidades con sus entornos locales y desestiman su función como constructoras de instituciones y proyectos nacionales y estatales (Ordorika y Pusser, 2007a).

Las tendencias hegemónicas a nivel mundial reproducen la dominación de las universidades norteamericanas más prestigiosas sobre el conjunto de sistemas educativos superiores y universidades de todo el planeta. La hegemonía se expresa ideológicamente en el carácter normativo que asume la idealización del modelo estadounidense de universidad de investigación y el altamente estratificado y competitivo sistema público/privado de educación superior, que combina un alto nivel de cobertura con una concentración extrema de riqueza, autoridad académica, recursos educativos y prestigio social. Se trata de un modelo muy distinto al desarrollado en la mayoría de las naciones, y específicamente en aquellas que buscaron que las universidades contribuyeran a la democracia y la construcción nacional, colocando a sus instituciones educativas en el centro de la cultura y la política local.

El modelo normativo de esta idealización de la universidad estadounidense de investigación es promovido y difundido por instituciones supranacionales como el Banco Mundial o la OCDE, por medio de sus directrices, a los diseñadores de políticas en las naciones en desarrollo y en las condiciones asociadas a los préstamos financieros. Este modelo universitario se ha convertido en un componente importante de la ideología neoliberal dominante en la mayoría de las naciones, en la literatura de investigación más convencional sobre educación superior y en el debate público cotidiano. Este paradigma ha devenido en un conjunto de recetas simplistas que se implementan irreflexivamente en muchas naciones (Ordorika & Pusser, 2007).

REDUCCIONISMO DEL MODELO HEGEMÓNICO

A pesar de las grandes semejanzas entre sistemas e instituciones, en el mundo no ha existido una idea única de universidad (Bonvecchio, 1991; Wittrock, 1993). Por el contrario, una diversidad de tradiciones importantes opera en

los niveles nacional, metanacional y regional. Algunos de estos modelos o corrientes⁴ se formaron a partir de fronteras nacionales o, en ciertos casos, por tradiciones postcoloniales; otros están vinculados por afinidades culturales o geográficas. Aunque algunos de estos modelos han tenido más influencia internacional que otros, todos han representado tradiciones universitarias sólidas en sus ámbitos propios.

En esta época de globalización en la que los modelos, ideas y políticas se propagan con mayor libertad a través de las fronteras nacionales, cabría esperar que las diversas tradiciones colaborasen con el desarrollo de la educación superior mundial. Sin embargo, esto no ocurre y el predominio del modelo estadounidense y su «idea de universidad» ejerce una poderosa influencia a escala mundial. Las tendencias hacia una tipificación mundial por un lado, muestran el surgimiento de sistemas comunes en la educación superior, pero también, evidencian diferencias e inequidades culturales y materiales.

Más aún, una idealización reduccionista del modelo estadounidense de universidad elitista de investigación —que corresponde a una relación *sui generis* entre universidad e industria, prácticamente existente exclusivamente en dicho país— se convierte en un arquetipo dañino cuando se traslada, de manera acrítica, al resto de las universidades del mundo. La vocación empresarial, así como la búsqueda de emular al mercado, son características de las universidades estadounidenses más prestigiosas, que de manera creciente han limitado su función a la de instituciones productoras de conocimientos para la acumulación de capital. La adopción de este sistema en otras naciones centrales con modelos de acumulación distintos a los de Estados Unidos puede ser perjudicial. Su aplicación en las universidades públicas de investigación en países periféricos, históricamente más diversos en el espectro y naturaleza de sus tareas y responsabilidades sociales, para adecuarse a objetivos de productividad en la investigación y docencia, formulados a partir de los estándares internacionales de las instituciones dominantes, puede llevar a la renuncia de los compromisos de la universidad pública con la sociedad, en su sentido más amplio.

Como señala Marcela Mollis (2003), la adopción en ciertos países del discurso y las prácticas mercantiles, con nociones tales como la de productividad, ha provocado una crisis de identidad y de sentido de la universidad. Las instituciones se han vuelto más limitadas en sus prácticas y objetivos, con

4 Me refiero aquí a modelos tales como la «universidad elitista de investigación» en Estados Unidos (Kerr, 2001; Geiger, 2004), la «universidad constructora de Estado» en América Latina y otros países periféricos (Ordorika y Pusser, 2007b; Ordorika, 2013), o a las tradiciones «napoleónica» y «humboltiana» en Europa continental (Wittrock, 1993; Flexner, 1994).

lo que pierden sentido y legitimidad social. Al asumirse fundamentalmente como empresas productoras de conocimientos, constriñen sus procesos de reflexión a conceptos economicistas como el de la excelencia. Al reducir su margen de acción a las actividades de producción de conocimiento rentables en los mercados, las universidades han perdido presencia como espacios de análisis crítico de la sociedad contemporánea.

LAS UNIVERSIDADES EN LA PERIFERIA

Las instituciones, los administradores y diseñadores de políticas públicas, e incluso los académicos y estudiantes universitarios de todo el mundo, tenemos una enorme dificultad para escapar a estas tendencias hegemónicas. Aunque existe un importante número de casos de resistencia, prácticamente no existen alternativas bien estructuradas que hagan frente al modelo dominante. Para construir alternativas y fortalecer las aportaciones sociales de la educación superior, es necesario tener claros los efectos de las políticas de mercado y el impacto del abandono de las responsabilidades sociales de la universidad. Por ello, es cada vez más importante reflexionar en torno a los conceptos propios del mercado como productividad y desempeño en la investigación.

HOMOGENEIZACIÓN, ALINEACIÓN Y JERARQUIZACIÓN

En un proceso que podemos llamar de mercantilización o «comodificación», la educación superior ha adoptado los requerimientos y prácticas de diversos mercados nacionales e internacionales. En este contexto, las universidades de investigación se han integrado, de manera voluntaria o involuntaria, a un mercado global con un sistema establecido centralmente de valorización a través de los *rankings* internacionales. Estas clasificaciones promueven, reproducen e idealizan los indicadores de desempeño y productividad en la generación de conocimientos, como las únicas fuentes de valor y prestigio social para las universidades y su quehacer académico.

Las medidas estandarizadas de *outputs* académicos se han convertido en una fuerza internacional homogeneizadora que coloca a universidades con orígenes, tradiciones y funciones diversas en una contienda, bajo condiciones desiguales y con posibilidades de éxito poco equitativas. De esta forma, el mercado global de la educación superior opera como un poderoso mecanismo de reproducción de las inequidades entre distintos tipos de universidades, diversas regiones o países, y con un acceso extremadamente diferenciado a recursos materiales.

La reproducción del mercado global de la educación superior se basa en dos procesos distintos pero profundamente interconectados: el alineamiento y la estratificación jerárquica. El primero está basado en el carácter normativo del modelo hegemónico de productividad que hemos discutido y en su efecto homogeneizador en la diversidad de proyectos y tradiciones universitarias. El segundo proceso, la estratificación jerárquica, funciona por medio de la construcción de un orden escalonado de instituciones basado en su prestigio e influencia internacional, a partir de una comparación de estándares internacionales de productividad establecidos por las propias instituciones que dan origen al modelo hegemónico.

DIVERSIDAD DE TRADICIONES

Un número importante de universidades ubicadas en la periferia del modelo hegemónico, entre ellas muchas en América Latina, han mantenido tradiciones diversas y han desempeñado un papel crucial en el desarrollo de los Estados Nación (Ordorika y Pusser, 2007b). La mayoría de ellas han adoptado, libremente o por la fuerza, procesos de conformidad y homogeneización acordes con el modelo hegemónico mundial. Esto constituye un cambio peligroso para las universidades periféricas y los países en que están localizadas, al entrar en una situación de subordinación y competencia desigual con el modelo estadounidense de universidad de investigación y sus instituciones más representativas. La legitimidad y el fundamento de las instituciones nacionales se debilitan a partir de una comparación desigual e injustificada con las universidades promotoras del modelo productivista. El carácter distintivo de los sistemas y universidades nacionales se pierde gradualmente, dejando instituciones desarraigadas que no califican en los *rankings* internacionales, con capacidades disminuidas para influir en sus entornos locales y nacionales.

RECREACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

A 100 años de la Reforma de Córdoba es necesario avanzar en la nueva construcción de una identidad universitaria alternativa a la que se ha venido imponiendo a partir del modelo hegemónico de universidad elitista de investigación, proveniente de Estados Unidos. La construcción de principios, proyectos y políticas que den sustento a esta recreación identitaria hace necesario el reconocimiento de ejes estratégicos para la reflexión y el desarrollo de iniciativas concretas.

En lo general, consideramos que es necesario promover las siguientes: descolonización y construcción de un modelo pertinente que combine la inserción internacional con el compromiso social; desmitificación del mercado como objetivo orientador y organizador de la vida universitaria; repolitización; profundización y defensa de la autonomía; democratización de la vida universitaria y construcción de la república de la academia; compromiso para alcanzar la cobertura universal del grupo de edad; así como regulación estatal del sector privado y prohibición del sector con fines de lucro.

En el contexto de un mercado internacional, jerarquizado y bajo una percepción hegemónica de lo que constituye una universidad exitosa en la sociedad contemporánea, el reto para las universidades de América Latina consiste en recrear la identidad, así como renovar las responsabilidades y compromisos con la sociedad en su sentido más amplio. La profundización de la valoración social de la institución universitaria constituye un elemento central para superar el reduccionismo productivista y de mercado, como fin último de la educación superior. En la articulación con los problemas, demandas y expectativas de la sociedad en su conjunto radica la posibilidad de ir más allá de los estrechos límites del modelo hegemónico para expandir el horizonte de desarrollo de las universidades públicas.

REFERENCIAS

- Aronowitz, S. y Bratsis, P. (2002). *Paradigm lost: state theory reconsidered*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bensimon, E. y Ordorika I. (2006). Mexico's *Estímulos*: Faculty Compensation Based on Piece-Work. En R.A. Rhoads y C.A. Torres (Edits.), *The Political Economy of Globalization: The University, State and Market in the Americas*. Palo Alto, California, EE.UU.: Stanford University Press.
- Bonvecchio, C. (1991). *El mito de la universidad*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Calhoun, C. J. (1992). *Habermas and the public sphere*. Cambridge, EE.UU.: MIT Press.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris, Francia: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Cambridge, EE.UU.: Blackwell Publishers.
- Castells, M. (1997). *The power of identity*. Malden, EE.UU.: Blackwell.
- Clark, B. R. (2000). *Creando universidades innovadoras : estrategias organizacionales para la transformacion*. Ciudad México, México: UNAM, Coordinación de

- Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad Miguel Angel Porrua.
- Evans, P. B. (1997). The Eclipse of the State? Reflections on Stateness in an Era of Globalization. *World Politics*, 50 (1):62-87.
- Evans, P. B., Rueschemeyer, D. y Skocpol, T. (Eds.) (1985). *Bringing the state back in*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Flexner, A. (1994). *Universities: American, English, German*. New Brunswick, EE.UU.: Transaction Publishers.
- Geiger, R. L. (2004). *Knowledge and money: research universities and the paradox of the marketplace*. Stanford, EE.UU.: Stanford University Press.
- Hughes, Ch. y Tight, M. (1995). Linking university teaching and research. *Higher Education Review* 28 (1):51-65.
- Johnes, G. y Johnes, J. (1993). Measuring the research performance of UK economics departments: an application of data envelopment analysis. *Oxford Economics Papers* 45 (2):332-347.
- Kerr, C. (2001). *The uses of the university*. Cambridge, EE.UU.: Harvard University Press.
- Lechner, F. y Boli, J. (2000). *The globalization reader*. Malden, EE.UU.: Blackwell.
- Liotard, J. F. (1990). *La condicion postmoderna: Informe sobre el saber*. Ciudad de México, México: Rei.
- Marginson, S. (1997). *Markets in education*. St. Leonards, N.S.W., Australia: Allen & Unwin.
- Marginson, S. y Considine, M. (2000). *The enterprise university: power, governance, and reinvention in Australia*. New York, EE.UU.: Cambridge University Press.
- Marginson, S. y Ordorika, I. (2010a). El Central Volumen de la Fuerza (The Hegemonic Global Pattern in the Reorganization of Elite Higher Education and Research). En C.J. Calhoun y D. Rhoten (Edits.), *The Transformation of «Public» Research Universities: Shaping an International and Interdisciplinary Research Agenda for the Social Sciences*. New York, EE.UU.: Social Science Research Council Press.
- Marginson, S. y Ordorika, I. (2010b). *Hegemonía en la era del conocimiento: competencia global en la educación superior y la investigación científica*. Ciudad de México, México: Seminario de Educación Superior, UNAM.
- Ordorika, I. (2004). El mercado en la academia. En I. Ordorika (Edit.), *La academia en jaque: Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México* (pp. 35-74). Ciudad de México, México: CRIM-UNAM / Miguel Angel Porrua.
- Ordorika, I. (2013). La universidad constructora de Estado frente a la hegemonía del modelo universitario norteamericano. En R. Rodríguez-Gómez (Edit.), *El siglo de la UNAM: vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional*(pp. 105-130). Ciudad de México, México: Grupo editorial Miguel Angel Porrua-UNAM.

- Ordorika, I. y Kempner, K. (2003). Valores en disputa e identidad en conflicto en la educación superior en México. *Perfiles Educativos*, 25 (99), 5-27.
- Ordorika, I. y Pusser, B. (2007a). La máxima casa de estudios: The Universidad Nacional Autónoma de México as a State-Building University. En P. Altbach y J. Balán (Edits.) *World class worldwide: transforming research universities in Asia and Latin America* (pp. 189-215). Baltimore, EE.UU.: Johns Hopkins University Press.
- Ordorika, I. y Pusser, B. (2007b). La máxima casa de estudios: The Universidad Nacional Autónoma de México as a State-Building University. En P.G. Altbach y J. Balán (Edits.), *The Struggle To Compete: Building World-Class Universities In Asia And Latin America*. Baltimore, EE.UU.: Johns Hopkins University Press.
- Pla Vall, A. (2001). *La productividad de la universidad*. València, España: Universitat de València.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge, EE.UU.: Harvard University Press.
- Rosecrance, R. (1996). The Rise of the Virtual State. *Foreign affairs* 75 (4):45-62.
- Slaughter, S. (1990). *The higher learning and high technology: dynamics of higher education policy formation*. Albany, EE.UU.: State University of New York Press.
- Slaughter, S. y Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore, EE.UU.: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education*. Baltimore, EE.UU.: Johns Hopkins University Press.
- Touraine, A. (2000). *Can we live together?: equal and different*. Stanford, EE.UU.: Stanford University Press.
- Trindade, H. (2001). As metáforas da crise: da 'universidade em ruínas' as 'universidades na penumbra' na América Latina. En P. Gentili (Edit.) *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. Sao Paulo, Brasil: Cortez Editora-CLACSO.
- Wittrock, B. (1993). The Modern university: the three transformations. En S. Rothblatt y B. Wittrock (Edits.) *The European and American university since 1800: historical and sociological essays* (p. xi). Cambridge, EE.UU.: Cambridge University Press..
- Wolin, S. S. (1981). The New Public Philosophy. *Democracy: a journal of political renewal and radical change* (October)

**FINANCIAMIENTO Y GESTIÓN
EN LAS INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

Emilio Rodríguez Ponce

INTRODUCCIÓN

El análisis del financiamiento y de la gestión en las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe requiere un marco de referencia que identifique los roles centrales de dichas instituciones, en el contexto de la sociedad del conocimiento. En efecto, lo cierto es que solo reconociendo los roles esenciales de las instituciones de educación superior resulta posible y plausible disponer de una perspectiva integradora de análisis que permita una mejor evaluación de las dimensiones, alcances e implicancias del financiamiento y de la gestión en las instituciones de educación terciaria en la Región y sus subsecuentes impactos en la comunidad.

Efectivamente, para delinear los roles de la educación superior es menester bosquejar, al menos a grandes rasgos, los elementos centrales de la sociedad actual. Sociedad que es la resultante de una serie de procesos previos que han cambiado el eje principal y la estructura central del quehacer de las naciones, en los múltiples aspectos que configuran la realidad.

La noción sociedad del conocimiento tiene sus orígenes en la década de los años 60 del siglo pasado. Ciertamente, Drucker (1969) fue uno de los primeros en postular el surgimiento de una tendencia que habría de estructurar a la sociedad con base en el conocimiento. Consistentemente, Bell (1973) planteó, durante los años 70, que la nueva economía se sustentaría en el conocimiento y en los servicios basados en conocimiento. Ambos pensadores ponen de manifiesto que el conocimiento se habría de convertir en la fuente esencial de la transformación, progreso y desarrollo de la sociedad.

En las décadas de los años 70 y 80, se pone especial énfasis en la información, como elemento distintivo de la mejora competitiva, reconociéndose que la creación, distribución y gestión de esta forman parte importante de las actividades culturales y económicas; añadiéndose que, además, la creación de valor económico descansa en la gestión de la información; es decir, en su generación, almacenamiento y procesamiento. Se postula que las tecnologías de información y comunicación habrían de constituir el motor del progreso y del desarrollo de las naciones (por ejemplo, Masuda, 1981; Cawkwell, 1987; Martin, 1988).

Ahora bien, la información y el conocimiento son dos dimensiones complementarias, pero distintas. La información está constituida por los datos organizados y comunicados, pero el conocimiento es saber o conocer sobre hechos e ideas, cuestión que exige realizar un juicio razonado u obtener un resultado experimental. El conocimiento puede ser transmitido a los demás mediante algún medio de comunicación y su aplicación puede ser

fundamental para resolver problemas, enfrentar situaciones o generar innovaciones (Castells, 1996; 1997; 1998).

Además, a partir de los años 90 del siglo anterior, se asume con mayor vigor la noción de una sociedad del conocimiento. Una sociedad en la que la fuente esencial de la ventaja competitiva de las naciones, las personas y las organizaciones reside, como era de esperarse, en el conocimiento (Drucker, 1994). Drucker es un pensador austríaco que sostuvo que la educación necesaria para desempeñarse con eficacia social en la nueva economía sería cada vez más elevada y, por lo tanto, las personas deberán invertir, cada vez más, en su propia formación para poder desenvolverse con éxito en la sociedad.

Transcurridas algunas décadas desde los albores y surgimiento de la sociedad del conocimiento, hoy por hoy se puede sostener que el conocimiento se expresa, entre otros aspectos, mediante la investigación, el desarrollo y la innovación. Precisamente, este conocimiento es el que permite el crecimiento económico de los países (Ugur, Solomon, Guidi y Trushin, 2014). Sin duda, la disponibilidad universal del conocimiento en redes abiertas contribuye decisiva y significativamente a la formación de las personas (Barro, 2013). A su turno, la creación o generación de ideas e intangibles, tales como innovaciones, marcas, patentes, sistemas de organización, rutinas organizativas y *know how*, constituyen los principales determinantes del éxito en las organizaciones con los subsecuentes impactos sobre el desarrollo de la sociedad (Rodríguez-Ponce, 2009).

Por lo tanto, el conocimiento es un determinante estructural, de primer orden de relevancia, tanto del crecimiento económico como del progreso de las naciones.

Adicionalmente, debe indicarse que en la actual sociedad del conocimiento se está produciendo un proceso de convergencia tecnológica, en el cual se aúnan conocimientos y metodologías que provienen de la nanotecnología, la biotecnología, la informática y las ciencias cognitivas (Roco, 2003). Dicho de modo claro, la era del conocimiento avanza a paso firme, prometiéndole niveles de progreso y desarrollo que, en las próximas décadas, cambiarán de manera significativa las expectativas y, sobre todo, la calidad de vida. La convergencia tecnológica augura, por consiguiente, la cura para múltiples enfermedades y un monitoreo permanente de los aspectos vitales de los seres humanos, en cuanto a expandir su potencial en todos los ámbitos, ampliando y profundizando sus capacidades, al mismo tiempo que prolongando la vida y mejorando la salud de las personas (Bernasconi y Rodríguez-Ponce, 2017).

Sin embargo, la perspectiva anteriormente expuesta puede resultar incompleta si no se consideran los impactos de la globalización sobre la sociedad. En esta, las personas se relacionan en una dimensión en donde las

fronteras físicas pierden importancia, al ser ampliadas por las nuevas tecnologías de información.

Conjuntamente con lo anterior, se genera una interdependencia de los mercados, principalmente los financieros, y se produce simultaneidad e instantaneidad en el conocimiento de los hechos ocurridos en diferentes partes del mundo; a lo que se une un libre flujo de capitales, configurándose, de este modo, una sociedad global (Beck, 2015).

Consecuentemente, en la sociedad actual, el conocimiento es la principal fuente o base de la ventaja competitiva, del progreso y del desarrollo, para las naciones, las organizaciones y las personas. El conocimiento es el elemento diferenciador; su integración y cultivo permiten mejorar la esperanza y la calidad de vida, proyectando un fortalecimiento de las capacidades humanas en todas sus dimensiones, a niveles insospechados.

Además, no debe perderse de vista que se vive en un mundo a escala global. Esto no implica desconocer la importancia de lo local, de la identidad y de la relevancia de lo idiosincrásico en la sociedad; sino que, considerando todo lo anterior y su relevancia, también es posible negar que el mundo opera y funciona de manera globalizada y que los hechos o acontecimientos de relevancia global tienen impactos y repercusiones en múltiples países. Por esta razón los impactos de los eventos relevantes suelen superar las barreras geográficas, expandiéndose a escala global. La globalización también implica la oportunidad de acceso a mercados globales, pero asumiendo una competencia internacional abierta.

Competir a nivel global implica necesariamente alcanzar altos niveles de eficiencia y eficacia para lograr niveles de posicionamiento sustentables y sostenibles en el largo plazo que generen ventajas competitivas y éxito estratégico.

En este marco de análisis, emerge un conjunto de roles esenciales o desafíos estratégicos para las instituciones de educación superior en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización. Entre estos roles cabe mencionar, al menos, los siguientes (Bernasconi y Rodríguez-Ponce, 2017; Rodríguez-Ponce, 2009):

- Las instituciones de educación superior deben constituirse en un elemento central para generar mayores niveles de competitividad en el país. En efecto, en la sociedad del conocimiento y en un ambiente globalizado, la formación de capital humano avanzado, así como la investigación, el desarrollo y la innovación, son pilares primordiales para lograr ventajas competitivas para la nación y sus organizaciones, puesto que cada una de estas dimensiones se alzan como determinantes fundamentales de la eficiencia y eficacia.

- Las instituciones de educación superior deben erigirse en una fuente esencial de oportunidades de formación continua y movilidad social, permitiendo el fortalecimiento de las capacidades de los ciudadanos en las diferentes fases o etapas de su vida.
- Las instituciones de educación superior deben velar por la calidad y pertinencia de su oferta académica, cuestión que es de la mayor relevancia, en la óptica de generar programas de formación tanto de pregrado como de postgrado, junto con la investigación, para que efectivamente se impacte sobre la capacidad competitiva del país y, al mismo tiempo, se logre la inserción exitosa de los jóvenes en el mercado del trabajo.
- Las instituciones de educación superior deben también focalizar sus esfuerzos en la formación de personas, con principios y valores; proceso, este último, que tiene complejidades no estandarizables ni susceptibles de ser reducidas a conceptos como productividad o producto marginal. Ciertamente, las instituciones de educación superior no pueden renunciar a contribuir a la formación integral de las personas.
- Las instituciones de educación superior deben vincularse con su medio, aportando al desarrollo de la cultura, las artes, las letras y el desarrollo territorial.

Considerando la perspectiva anterior, es posible establecer que las principales funciones de las entidades de educación superior son:

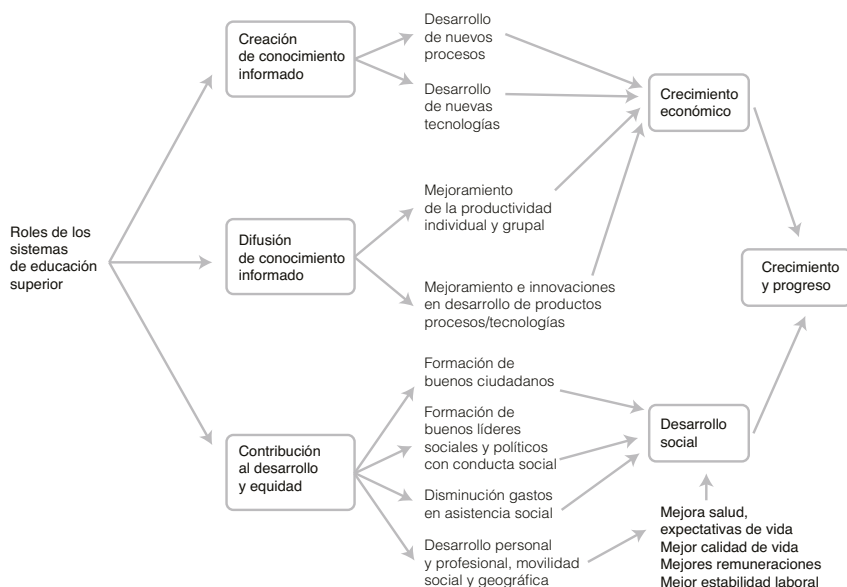
- La formación de personas con competencias y capacidades avanzadas. En la nueva sociedad, tanto capital como trabajo son requeridos para la generación de bienes; sin embargo, ahora el conocimiento es la fuente para crear ventajas competitivas, ya que es el pilar de la eficiencia y la eficacia. Así, la innovación y la productividad son expresiones concretas del conocimiento individual y del conocimiento organizativo. Por consiguiente, el conocimiento y la preparación intelectual de las personas es un determinante del progreso de una nación, puesto que, sin un capital humano avanzado y sin la preparación de pregrado y postgrado necesaria, un país simplemente no puede ser competitivo; no constituye un centro de atracción para inversionistas extranjeros ni puede competir a escala global.
- Creación de conocimiento avanzado, asociada a las tareas de investigación, desarrollo e innovación, para favorecer la creación de productos o procesos que permitan nuevos avances con atractivo privado o contribuyan al desarrollo, desde la perspectiva de la rentabilidad social. Dicho de modo claro, los países deben invertir en investigación, desarrollo e innovación para ser competitivos y esta es, a su vez, una tarea

inoslayable para las instituciones de educación superior. Solo disponiéndose de cuadros científicos e investigadores en calidad y cantidad suficiente será posible que las organizaciones mejoren su potencial de innovación y su capacidad para enfrentar una competencia global.

- Vinculación con el medio, bajo la óptica de contribuir a la equidad y al desarrollo territorial, favoreciendo la movilidad social, así como fortaleciendo la identidad y la cultura nacional y local, además de permitir el afianzamiento de los territorios y la descentralización efectiva de los países, junto a la toma de decisiones en los niveles locales, en un contexto de cultivo de las artes y la difusión de la cultura.

Sin duda, estos roles y funciones de las instituciones de educación superior deben lograrse en un marco de calidad y pertinencia. Calidad en el sentido de establecer mecanismos para asegurar la idoneidad de la provisión de los servicios académicos y garantizar el valor público de los títulos y grados otorgados por las instituciones, de acuerdo con la promesa institucional y los estándares propios del sector de la educación superior. Pertinencia en cuanto a la necesidad y obligación de las instituciones de educación superior para responder adecuadamente a los requerimientos de su entorno.

La Figura 1 sintetiza los roles esenciales de las instituciones de educación superior en el marco de la sociedad del conocimiento y de la globalización:



Fuente: Rodríguez-Ponce (2009)

EL FINANCIAMIENTO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

En esta sección se analizan algunos aspectos claves que dan cuenta de la relevancia del financiamiento en las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe.

Para este efecto se analizan, en primer lugar, algunos elementos de contexto, entre los cuales se hace referencia a la evolución del número de estudiantes y la tasa bruta de matriculación en la Región. A partir de estos antecedentes se clasifican los sistemas nacionales de acuerdo con su tamaño y tasa de matriculación en 4 cuadrantes. Asimismo, se analiza la relevancia de la provisión pública y privada y sus efectos sobre la tasa de matriculación. Complementariamente, se revisa la significancia del ingreso per cápita de las diferentes economías de la Región sobre la tasa de matriculación. Con estos aspectos se brinda una perspectiva global de los elementos fundamentales que configuran la educación superior en América Latina y el Caribe.

En segundo lugar, se analiza el impacto del gasto público, tanto desde la mirada de su proporción del PIB como desde la óptica del gasto público por estudiante de educación superior, con la finalidad de descubrir la relevancia de estos en aspectos en la tasa bruta de matrícula, entendiendo que esta es una proxy de la formación de capital humano avanzado de cada país. Seguidamente, se evalúa la repercusión del gasto en investigación y desarrollo, como proporción del PIB sobre la producción científica de los países de América Latina y el Caribe, para proyectar sus efectos sobre la capacidad de creación de conocimiento avanzado.

En tercer lugar, se integran los resultados del análisis anterior en una discusión que da soporte conceptual y empírico a la premisa según la cual tanto la formación de capital humano avanzado como la creación de conocimiento avanzado son determinantes esenciales del progreso y desarrollo de las naciones.

Finaliza esta sección revisando algunas consideraciones sobre los mecanismos de asignación de financiamiento en la Región.

ELEMENTOS DE CONTEXTO

Durante las últimas décadas la educación superior en América Latina y el Caribe refleja un crecimiento cuantitativo de mucha significación. Desde el año 1990 hasta el año 2015, el número de estudiantes se ha amplificado 3,56 veces, superando los 24 775 millones. A su turno, la tasa bruta de matriculación definida como la matrícula total dentro de un país en el nivel de la

educación terciaria, independientemente de la edad de dichos estudiantes, expresada como proporción de la población en el grupo oficial de 18 a 24 años de edad, ha pasado de un promedio ponderado de 20,41 % en el año 1990 hasta un 54,35 % como promedio ponderado en el año 2015.

La Tabla 1 muestra estos indicadores:

Tabla 1.
Número de estudiantes y tasa bruta de matrícula

PAÍSES	MATRÍCULA AÑO BASE ¹	TASA BRUTA MATRÍCULA AÑO BASE	MATRÍCULA ACTUALIZADA	TASA BRUTA DE MATRÍCULA ACTUALIZADA
Antigua and Barbuda	s/i	s/i	1.792 h	23,49
Argentina	1.008.231d	38,22	2.869.450 k	82,92
Aruba	s/i	s/i	1.166 l	15,27
Bahamas, The	s/i	s/i	3.960 f	s/i
Belize	s/i	s/i	8.562 l	23,29
Bolivia	128.800 c	20,31	352.554 g	38,39
Brazil	1.540.080 c	11,00	8.285.475 m	50,60
Cayman Islands	s/i	s/i	912h	s/i
Chile	261.800 d	20,88	1.221.774 m	88,58
Colombia	487.448 e	13,88	2.293.550 m	55,66
Costa Rica	74.681 e	26,75	217.841 m	53,63
Cuba	242.366 e	21,13	261.413 m	36,28
Dominica	430 d	0,84	484 m	7,22
Dominican Republic	123.748 a	18,71	480.103 m	50,12
Ecuador	197.614 e	19,54	586.105 k	40,48
El Salvador	78.211 e	16,08	179.396 m	29,13
Guatemala	71.567 i	7,88	366.674 m	21,85
Guyana	4.665 e	5,79	8.857 j	12,48

Haiti	s/i	s/i	s/i	s/i
Jamaica	16.018 d	6,54	74.537 m	27,22
Mexico	1.314.027 e	15,09	3.419.391 l	29,94
Nicaragua	30.733 c	7,72	100.363	17,73
Panama	53.235 e	20,99	124.375 h	38,74
Paraguay	32.884 e	8,34	225.211 k	35,08
Peru	678.236 e	30,12	1.150.620 k	40,51
Puerto Rico	s/i	71,67	241.168	84,38
St. Kitts and Nevis	194 b	4,57	3.508 f	79,56
St. Lucia	389 l	2,74	2.788 f	16,77
St. Vincent and the Grenadines	736 a	6,17	677	s/i
Suriname	4319 c	10,47	5.186	12,65
Trinidad and Tobago	7249 d	6,61	16.751	11,95
Uruguay	71.612 e	29,90	145.787 f	55,57
Venezuela, RB	528.857 e	26,77	2.123.041 m	76,98
Virgin Islands (U.S.)	2466	s/i	2.488	s/i
TOTAL	6.960.596	20,41	24.775.959	54,35

1. Datos correspondientes a los siguientes años: a Año 1986, b Año 1988; c Año 1990; d Año 1991; e Año 1993

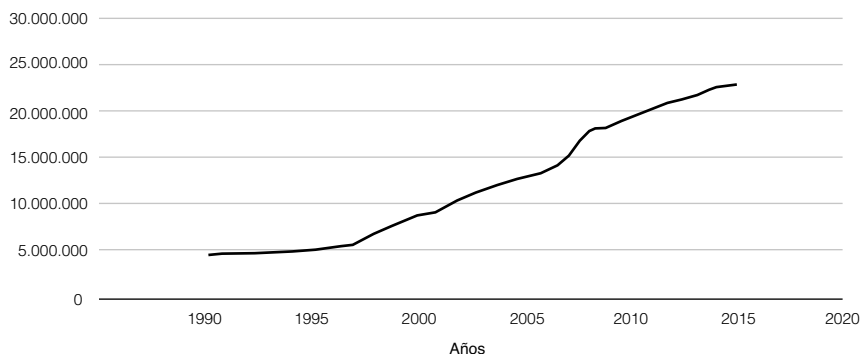
Fuente: Banco Mundial. <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?Code=SE.TERENRL&id=c755d342&report name=EdStatsIndicators Report&populartype=series>

Así, se observa una tendencia creciente en el número de estudiantes, que es la resultante de una política pública manifiesta de expansión y masificación de la educación en el nivel terciario, a la que naturalmente se ha unido una preocupación también creciente por la calidad de la formación ofertada.

En efecto, este incremento y masificación de la matrícula ha ido de la mano con la instalación de sistemas de aseguramiento de la calidad y una lógica de evaluación y rendición de cuentas de la calidad de las instituciones y sus programas (Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce, 2015).

La evolución de la matrícula en educación superior entre 1990 y el 2015 se representa en la Figura 2.

Figura 2.
Evolución del número de estudiantes

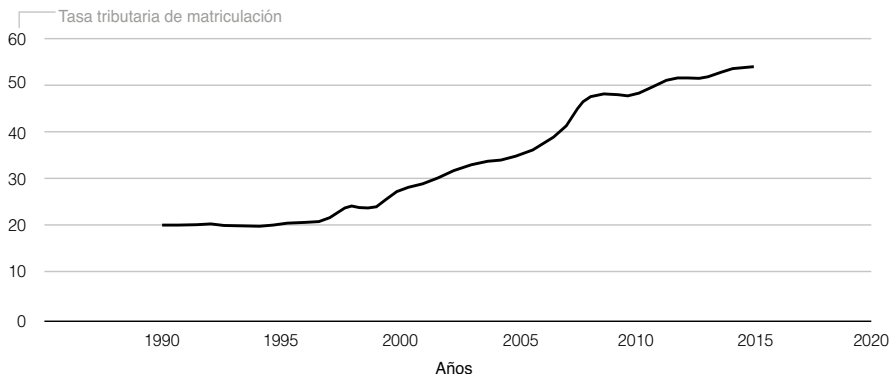


La evolución de la matrícula en la Región de América Latina y el Caribe muestra:

- Un crecimiento moderado entre 1990 y 1995.
- Un crecimiento acelerado entre el año 1995 y el año 2008.
- Un crecimiento lento entre el año 2009 y el año 2015.

Asimismo, la evolución de la tasa bruta de matrícula entre 1990 y el 2015 se representa en la Figura 3.

Figura 3.
Evolución de la tasa bruta de matriculación



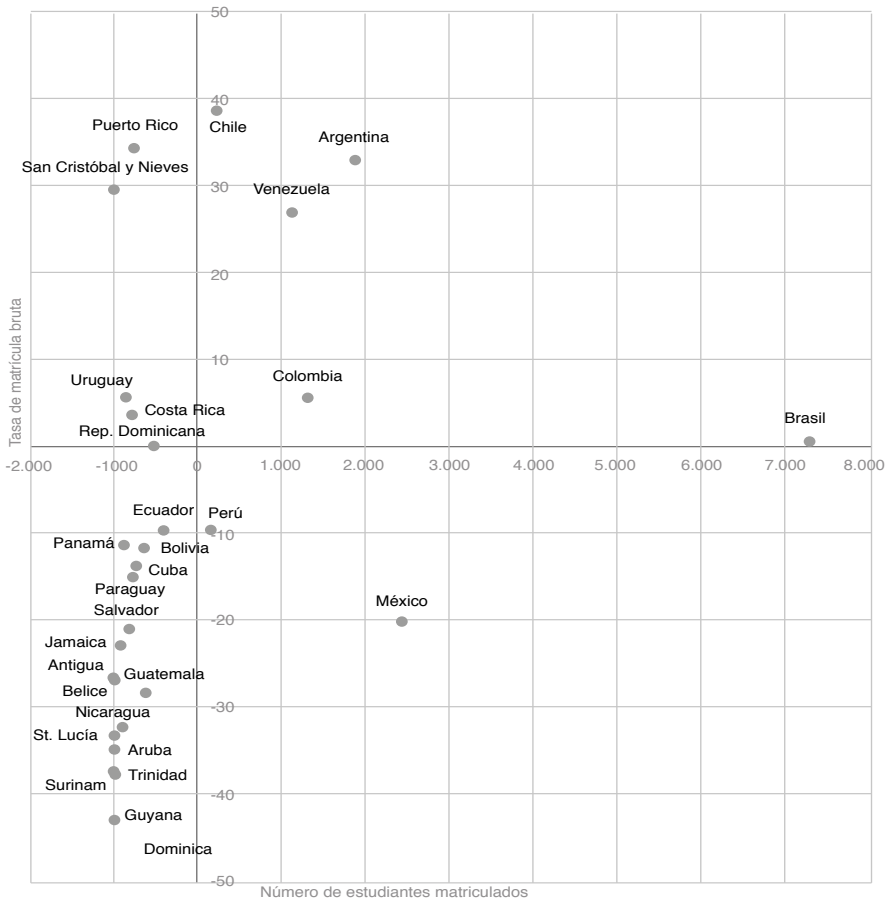
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial

La evolución de la matrícula en la Región de América Latina y el Caribe muestra:

- Estabilidad en el período 1990 /1995.
- Un crecimiento a ritmo esencialmente decreciente entre el año 1995 y el año 2005.
- Un crecimiento a ritmo creciente entre el año 2005 y el año 2008.
- Un crecimiento a ritmo decreciente entre el año 2009 y el año 2015.

A partir de los antecedentes anteriores es posible reconocer 4 cuadrantes de acuerdo con las siguientes dimensiones: matrícula (N°) y tasa bruta de matrícula (%), como se muestra en la Figura 4:

Figura 4. Clasificación de los sistemas de educación super



De este modo, los sistemas universitarios de cada país de América Latina y el Caribe se pueden clasificar combinando las dimensiones número de estudiantes y tasa bruta de matriculación.

- Cuadrante I: Grandes sistemas, caracterizados por su amplia cobertura. Son aquellos países con un número de estudiantes superior al millón y con una tasa bruta de matrícula superior al 50 %. Destacan en este cuadrante países tales como Brasil, Argentina, Colombia, Venezuela y Chile.
- Cuadrante II: Pequeños sistemas, pero de amplia cobertura. Son aquellos países con un número de estudiantes inferior al millón y con una tasa bruta de matrícula superior al 50 %. Destacan en este cuadrante países tales como Saint Kitts & Nevis, Uruguay, Costa Rica, República Dominicana y Puerto Rico.
- Cuadrante III: Pequeños sistemas, pero de reducida cobertura. Son aquellos países con un número de estudiantes inferior al millón y con una tasa bruta de matrícula inferior al 50 %. Destacan en este cuadrante países tales como Ecuador, Panamá, Bolivia, Cuba, Paraguay, El Salvador, Jamaica, Antigua y Barbuda, Guatemala, Belice, Nicaragua, Santa Lucía, Aruba, Trinidad y Tobago, Surinam, Guyana y Dominica.
- Cuadrante IV: Grandes sistemas, pero de reducida cobertura. Son aquellos países con un número de estudiantes superior al millón y con una tasa bruta de matrícula inferior al 50 %. Destacan en este cuadrante países tales como Perú y México.

Ahora bien, se puede realizar una regresión lineal entre las variables analizadas, considerando la siguiente ecuación:

$$\text{Tasa bruta de matriculación} = \alpha + \beta_1 * \text{número de estudiantes} + \varepsilon_1$$

En donde:

Tasa bruta de matriculación = variable dependiente
Número de estudiantes = variable independiente

α = factor que considera las variables omitidas

β_1 = ponderador de la variable independiente

ε_1 = término de error aleatorio

Tabla 2.

Capacidad explicativa del número de alumnos sobre la tasa de matrícula

RESUMEN DEL MODELO

MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO CORREGIDA	ERROR TÍP. DE LA ESTIMACIÓN	TEST T	SIG.
1	,300 a	,090	,055	23,239	2,571	0,121
a. Variables predictoras: (Constante), matrícula						

Tabla 3.
Coeficientes de la regresión

COEFICIENTES					
MODELO	COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES TIPIFICADOS	T	SIG.
	B	Error Tip	Beta		
Constante	37,239	4,953		7,518	0,000
1 Matrícula	4,155E-006	,000	300	1,604	0,121
Variable dependiente: tasa bruta					

De acuerdo con los datos actualizados de ambas variables, la capacidad explicativa del número de estudiantes de educación terciaria en cada país es solo de un 9,0 %, lo cual no es estadísticamente significativo ($p < 0,121$). Ciertamente, se trabaja con un set de datos restringido, tanto en su amplitud como en los años de referencia empleados, por lo que esta estimación es más bien descriptiva que de naturaleza predictiva.

Bajo esta perspectiva es necesario establecer las siguientes consideraciones:

- La tasa bruta de matriculación es independiente del tamaño de los sistemas de educación superior. Por ejemplo, existen sistemas de tamaño mayor y alta cobertura como Brasil, Argentina, Colombia, Venezuela y Chile, conjuntamente con sistemas más pequeños, pero igualmente de alta cobertura como Saint Kitts & Nevis, Uruguay, Costa Rica, República Dominicana y Puerto Rico.
- Se evidencian dos sistemas de tamaño mayor al millón de estudiantes, pero de baja cobertura como lo son Perú y México.
- La mayoría de los países tiene un tamaño menor al millón de estudiantes y su tasa bruta de matriculación es inferior al 50 % como es el caso de Ecuador, Panamá, Bolivia, Cuba, Paraguay, El Salvador, Jamaica, Antigua y Barbuda, Guatemala, Belice, Nicaragua, Santa Lucía, Aruba, Trinidad y Tobago, Surinam, Guyana y Dominica.

En consecuencia, aun cuando la cantidad de estudiantes y la cobertura ha ido creciendo significativamente en la Región, el desafío de superar una tasa bruta de matriculación del 50 % sigue siendo un imperativo pendiente para un número significativo de países en América Latina y el Caribe.

Ahora bien, frente a la interrogante acerca de cómo se ha soportado esta expansión de la educación superior en América Latina y el Caribe, es

menester comprender que aproximadamente el 51 % de los estudiantes están matriculados en instituciones privadas en la Región. Esto se explica fundamentalmente por Brasil, que es el país que cuenta con más alumnos en educación superior, en donde la provisión privada bordea el 73,9%.

La Tabla 4 exhibe la situación de la matrícula hasta 2015 en instituciones privadas y públicas por cada país de América Latina y el Caribe:

Tabla 4.
Matrícula por tipo de institución en América Latina y el Caribe

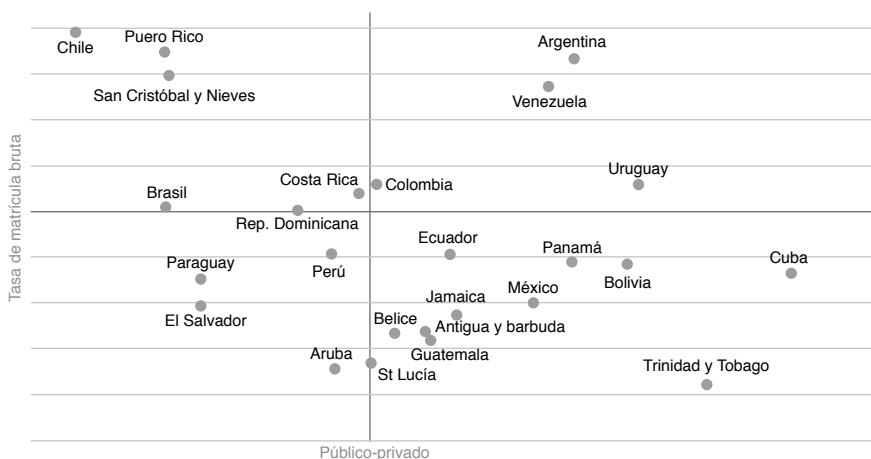
PAÍSES	MATRÍCULA EN INSTITUCIONES PRIVADAS	%	MATRÍCULA EN INSTITUCIONES PÚBLICAS	%	MATRÍCULA TOTAL
Antigua and Barbuda	772	43,1 a	1020	56,9	1.792 a
Argentina	740.318	25,8 d	2.129.132	74,2	2.869.450 d
Aruba	628	53,9 e	538	46,1	1.166 e
Bahamas	s/í	s/í	s/í	s/í	3.960 e
Belize	4.007	46,8 e	4.455	53,2	8.562 e
Bolivia	68.748	19,5 i	283.806	80,5	352.554 i
Brazil	6.122.966	73,9 e	2.162.509	26,1	8.285.475 e
Cayman Islands	s/í	s/í	s/í	s/í	912 e
Chile	1.033.621	84,6 e	188.153	15,4	1.221.774 e
Colombia	1.126.133	49,1 e	1.167.417	50,9	2.293.550 e
Costa Rica	111.317	51,1e	106.524	48,9	217.841e
Cuba	s/í	0	s/í	100,0	261.413 e
Dominica	s/í	s/í	s/í	s/í	484 e
Dominica Republic	280.427	58,4 e	199.676	41,6	480.103 e
Ecuador	236.786	40,4 b	349.319	59,6	586.105 b
El Salvador	125.039	69,7 e	54.357	30,3	179.396 e
Guatemala	155.836	42,5e	210.838	57,5	366.674 e
Guyana	s/í	s/í	s/í	s/í	8857e
Haiti	s/í	s/í	s/í	s/í	s/í
Jamaica	29.442	39,5e	45.095	60,5	74.537 e
Mexico	1.046.334	30,6d	2.373.057	69,4	3.419.391 d

Nicaragua	s/í	s/í	s/í	s/í	100.363 e
Panamá	32.338	26b	92.037	74	124.375 b
Paraguay	157.197	69,8 c	68.014	30,2	225.211c
Perú	516.605	54,3 f	434.786	45,7	951.391 f
Puerto Rico	178.464	74 a	62.704	26	241.168 a
St. Kitts and Nevis	2.578	73,5 e	930	26,5	3.508 e
St. Lucia	1.383	49,6 e	1.405	50,4	2.788 e
St. Vincent & Grenadines	s/í	s/í	s/í	s/í	677 e
Suriname	s/í	s/í	s/í	s/í	5.186 e
Trinidad y Tobago	1.675	10 g	15.076	90	16.751 g
Uruguay	26.387	18,1 e	119.400	81,9	145.787 e
Venezuela	611.436	28,8 h	1.511.605	71,2	2.123.041 h
Virgin Islands	s/í	s/í	s/í	s/í	2.488 e

Datos correspondientes a los siguientes años: a Año 2012; b Año 2013; c Año 2010; d Año 2014; e Año 2015; f Año 2006; g Año 2004; h Año 2009; i Año 2007. s/í sin información
 Fuente: Banco Mundial

En este contexto, es necesario relacionar la tasa de cobertura bruta con la proporción de la matrícula servida por las instituciones privadas, lo que se muestra en la Figura 5:

Figura 5
 Clasificación de los sistemas de educación superior por tasa bruta de matriculación y propiedad del proveedor (institución pública/institución privada)



Así, se pueden distinguir los siguientes cuadrantes:

- Cuadrante I: Sistemas fundamentalmente públicos de alta cobertura. Son aquellos países con una proporción de estudiantes en instituciones privadas menor al 50 % y con una tasa bruta de matrícula superior al 50 %. Destacan en este grupo Argentina, Venezuela, Colombia y Uruguay.
- Cuadrante II: Sistemas fundamentalmente privados de alta cobertura. Son aquellos países con una proporción de estudiantes en instituciones privadas superior al 50 % y con una tasa bruta de matrícula superior al 50 %. Destacan en este grupo Chile, Puerto Rico, Saint Kitts & Nevis, Brasil, Costa Rica, y República Dominicana.
- Cuadrante III: Sistemas fundamentalmente privados de baja cobertura. Son aquellos países con una proporción de estudiantes en instituciones privadas superior al 50 % y con una tasa bruta de matrícula inferior al 50 % Destacan en este grupo Perú, Paraguay, El Salvador y Aruba.
- Cuadrante IV: Sistemas fundamentalmente públicos de baja cobertura. Son aquellos países con una proporción de estudiantes en instituciones privadas menor al 50 % y con una tasa bruta de matrícula inferior al 50 %. Destacan en este grupo Ecuador, Panamá, Bolivia, Cuba, México, Jamaica, Belice, Antigua y Barbuda, Guatemala, St. Lucía, y Trinidad y Tobago.

Ahora bien, se puede realizar una regresión lineal entre las variables analizadas, considerando la siguiente ecuación:

$$\text{Tasa bruta de matriculación} = \alpha + \beta_1 * \text{proporción de oferta pública} + \varepsilon_i$$

En donde:

Tasa bruta de matriculación = variable dependiente
Proporción de oferta pública = variable independiente

α = factor que considera las variables omitidas

β_1 = ponderador de la variable independiente

ε_i = término de error aleatorio

Si empleamos los datos actualizados de ambas variables, se obtienen los siguientes resultados (Tabla 5):

Tabla 5.
Capacidad explicativa de la proporción de oferta pública sobre la tasa bruta

RESUMEN DEL MODELO						
MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO CORREGIDA	ERROR TÍP. DE LA ESTIMACIÓN	TEST T	SIG.
1	0,131	0,017	0,024	24,03351	0,417	0,525
a. Variables predictoras: (Constante), proporción de oferta pública						

Tabla 6.
Coeficientes de la regresión

COEFICIENTES					
MODELO	COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS	R CUADRADO CORREGIDA	COEFICIENTES TIPIFICADOS	T	SIG.
	B	Error Tip	Beta		
Constante	49,613	11,516		4.308	0,000
1 Proporción de oferta pública	-0,129	0,024	24,03351	0,417	0,525
a. Variables predictoras: (Constante), proporción de oferta pública					

La capacidad explicativa de la proporción de oferta pública en cada país es solo de un 1,7 %, lo cual no es estadísticamente significativo ($p < 0,525$). Naturalmente, el número de datos es limitado y sus años de referencia pueden ser disímiles, por lo que estos cálculos son de naturaleza más bien descriptiva, no necesariamente idóneos para realizar inferencia estadística.

Desde esta perspectiva es posible establecer las siguientes consideraciones:

- La tasa bruta de matriculación es independiente de la propiedad de los proveedores de la educación.
- Existen sistemas de alta proporción de provisión pública y alta cobertura, tales como los de Argentina, Venezuela, Colombia y Uruguay.
- Existen sistemas de alta proporción de provisión privada y alta cobertura, tales como los de Chile, Puerto Rico, Saint Kitts & Nevis, Brasil, Costa Rica, y República Dominicana.
- Existen sistemas fundamentalmente privados de baja cobertura, casos de Perú, Paraguay, El Salvador y Aruba.
- Existen sistemas fundamentalmente públicos que son de baja cobertura, tales como los de Ecuador, Panamá, Bolivia, Cuba, México, Jamaica, Belice, Antigua y Barbuda, Guatemala, St. Lucía, y Trinidad y Tobago. Justamente este cuadrante es el que tiene la mayor proporción relativa de los países de América Latina y el Caribe analizados.

En consecuencia, la provisión de educación superior es mixta en América Latina y el Caribe y la tasa de matriculación es estadísticamente independiente de la naturaleza jurídica de la institución que predominantemente oferta el servicio de educación en un determinado país. Con todo, el cuadrante dominante corresponde a aquellos países con sistemas esencialmente públicos y de cobertura inferior al 50 %.

En este contexto, es vital visualizar el impacto del producto interno bruto per cápita sobre la tasa de matriculación bruta, pues podría asumirse, *a priori*, que los países con mayor riqueza relativa deberían tener una mayor proporción de sus habitantes en educación superior.

Para este efecto deben considerarse los datos actualizados en la Tabla 7:

Tabla 7.
Ingreso per cápita y tasa bruta de matriculación

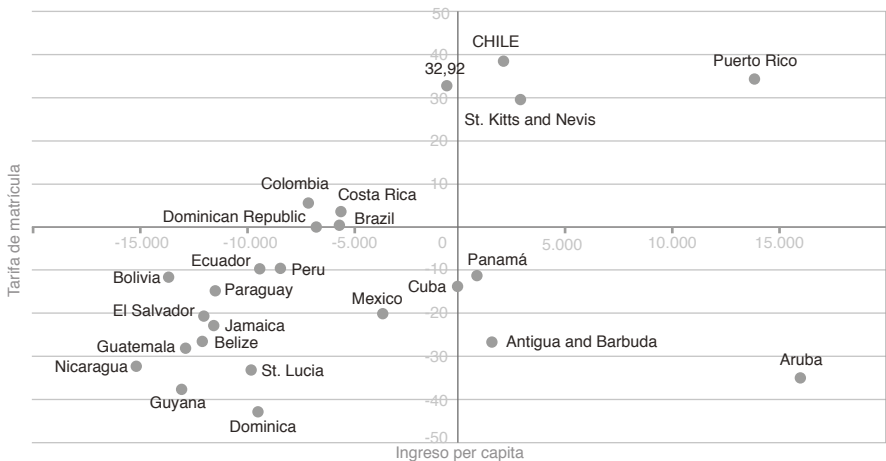
PAISES	INGRESO PER CÁPITA (AJUSTADO POR PODER DE PARIDAD DE COMPRA) ¹	TASA BRUTA DE MATRICULA ²
Antigua and Barbuda	21.615 c	23,49
Argentina	s/i	82,92
Aruba	36.015 a	15,27
Bahamas, The	22.394 c	s/i
Belize	8.024 c	23,29
Bolivia	6.475 c	38,39
Brazil	14.454 c	50,6
Cayman Islands	49.902 a	s/i
Chile	22.145 c	88,58
Colombia	12.988 c	55,66
Costa Rica	14.471 c	53,63
Cuba	19.950 a	36,28
Dominica	10.613 c	7,22
Dominican Republic	13.374 c	50,12
Ecuador	10.717 c	40,48
El Salvador	8.095 c	29,13
Guatemala	7.252 c	21,85
Guyana	7.064 c	12,48
Haiti	1.658 c	s/i
Jamaica	8.528 c	27,22
Mexico	16.501 c	29,94

Nicaragua	4.884 c	17,73
Panamá	20.885 c	38,74
Paraguay	8.643 c	35,08
Peru	11.672 c	40,51
Puerto Rico	33.843 b	84,38
St. Kitts and Nevis	22.934 c	79,56
St. Lucia	10.343 c	16,77
St. Vincent and the Grenadines	10.379 c	s/i
Suriname	15.970 c	12,65
Trinidad and Tobago	30.677 c	11,95
Uruguay	19.952 c	55,57
Venezuela, RB	15.602 c	76,98
Virgin Islands (U.S.)	s/i	s/i

- 1 Datos correspondientes a los siguientes años: a Año 2010; b Año 2012; c Año 2013; d Año 2014; e Año 2015.
- 2 Datos del año 2015 Fuente: Banco Mundial

A partir de los datos indicados en la Tabla 7, la relación entre el ingreso per cápita, ajustado por poder de paridad de compra y la tasa de cobertura bruta, se exhibe en la Figura 6:

Figura 6.
Clasificación de los sistemas de educación superior por tasa bruta de matriculación e ingreso per cápita ajustado por poder de paridad de compra



Bajo esta perspectiva, se distinguen los siguientes cuadrantes:

- Cuadrante I: Sistemas de países con alto ingreso per cápita relativo de alta cobertura. Son aquellos países con un ingreso per cápita ajustado por poder de paridad de compra superior a los 20 mil dólares y con una tasa bruta de matrícula superior al 50 %. Destacan en este grupo Chile, Puerto Rico y Saint Kitts & Nevis
- Cuadrante II: Sistemas de países sin un alto ingreso per cápita relativo de alta cobertura. Son aquellos países con un ingreso per cápita ajustado por poder de paridad de compra inferior a los 20 mil dólares y con una tasa bruta de matrícula superior al 50 %. Destacan en este grupo Brasil, Costa Rica, Colombia y República Dominicana.
- Cuadrante III: Sistemas de países sin un alto ingreso per cápita relativo de baja cobertura. Son aquellos países con un ingreso per cápita ajustado por poder de paridad de compra inferior a los 20 mil dólares y con una tasa bruta de matrícula inferior al 50 %. Destacan en este grupo Ecuador, Panamá, Bolivia, Paraguay, Cuba, El Salvador, México, Jamaica, Belice, Guatemala, St. Lucía, Nicaragua, Guyana y Dominica.
- Cuadrante IV: Sistemas de países con alto ingreso per cápita relativo de baja cobertura. Son aquellos países con un ingreso per cápita ajustado por poder de paridad de compra superior a los 20 mil dólares y con una tasa bruta de matrícula inferior al 50 %. Destacan en este grupo Panamá, Antigua y Barbuda, y Aruba.

Ciertamente, es posible realizar una regresión lineal entre las variables analizadas, considerando la siguiente ecuación:

Tasa bruta de matriculación = $\alpha + \beta_1$ * ingreso per cápita ajustado por poder de paridad de compra + ε_1

En donde:

Tasa bruta de matriculación = variable dependiente.

Ingreso per cápita ajustado por poder de paridad de compra = variable independiente

α = factor que considera las variables omitidas

β_1 = ponderador de la variable independiente

ε_1 = término de error aleatorio

A partir de los datos actualizados de ambas variables, se obtienen los resultados recogidos en las Tablas 8 y 9:

Tabla 8.
Capacidad explicativa del ingreso per cápita sobre la tasa bruta de matriculación

RESUMEN DEL MODELO						
MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO CORREGIDA	ERROR TÍP. DE LA ESTIMACIÓN	TEST F	SIG.
1	,318a	,101	,068	23,30571	3,033	,093
a. Variables predictoras: (Constante), ingreso per cápita						

Tabla 9.
Coeficiente de la regresión

COEFICIENTES					
MODELO	COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES TIPIFICADOS	B	SIG.
	B	Error Típ	Beta		
Constante	25,13	49,5		2,643	,014
1 Ingreso per cápita	,001	,001	,318	1,742	,093
Variable dependiente: tasa bruta					

La capacidad explicativa del ingreso per cápita ajustado por poder de paridad de compra de cada país es solo de un 10,1 %, lo cual es, marginal o moderadamente, significativo ($p < 0,093$). Sin embargo, el número de datos es limitado y la actualización tiene diferentes años de referencia. Por tal razón, estos cálculos son de naturaleza más bien descriptiva y no susceptibles de usarse con fines de inferencia estadística.

Desde esta perspectiva es posible establecer las siguientes consideraciones:

- La tasa bruta de matriculación es solo moderadamente dependiente del ingreso per cápita, lo cual es un resultado sorprendente.
- Existen países de alto ingreso per cápita relativo en la Región y con una alta tasa bruta de matriculación, tales son los casos de Chile, Puerto Rico y Saint Kitts & Nevis.
- Sin embargo, otros países de alto ingreso per cápita relativo en la Región tienen una cobertura inferior al 50 % (Panamá, Antigua y Barbuda, y Aruba).
- A su vez, países de un ingreso per cápita inferior a los 20 mil dólares tienen una alta cobertura: Brasil, Costa Rica, Colombia y República Dominicana.
- Con todo, la mayoría de los países son de ingreso inferior a los 20 mil dólares per cápita y con una tasa bruta de matriculación inferior al 50 %,

destacándose en ello Ecuador, Panamá, Bolivia, Paraguay, Cuba, El Salvador, México, Jamaica, Belice, Guatemala, St. Lucía, Nicaragua, Guyana y Dominica.

Por consiguiente, el ingreso per cápita del país tiene un impacto, pero moderado o marginal, sobre la tasa de matriculación. De todos modos, el cuadrante dominante corresponde a aquellos países con ingreso per cápita inferior al 50 % y una tasa bruta de matriculación o cobertura inferior al 50 %.

GASTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Un primer determinante estructural de la tasa bruta de matriculación debería ser el gasto de gobierno en educación superior. Para evaluar esta tesis se consideran a continuación los datos actualizados de la Tabla 10:

Tabla 10.
Gasto de gobierno como porcentaje del PIB y tasa bruta de matriculación

PAÍSES	GASTO DEL GOBIERNO COMO % DEL PIB ¹	TASA BRUTA DE MATRÍCULA ²
Antigua and Barbuda	s/i	23,49
Argentina	1,08 d	82,92
Aruba	s/1	15,27
Bahamas, The	s/i	s/i
Belice	0,84 d	23,9
Bolivia	1,91	38,39
Brazil	0,97	50,6
Cayman Islands	s/i	s/i
Chile	1,17 d	88,58
Colombia	0,97 e	55,6
Costa Rica	1,52	53,63
Cuba	s/i	36,28
Dominica	s/i	7,22
Dominican Republic	s/i	50,12
Ecuador	1.11 c	40,48
El Salvador	0,29 b	29,13
Guatemala	0,35 d	21,85
Guyana	0,16 c	12,48

Haiti	s/i	s/i
Jamaica	1,05 e	27,22
Mexico	0,93 b	29,94
Nicaragua	1,17	17,73
Panama	0,74 c	38,74
Paraguay	1,11 c	35,08
Peru	0,52 e	40,51
Puerto Rico	2,46 d	84,38
St. Kitts and Nevis	s/i	79,56
St. Lucia	0,21 b	16,77
St. Vincent and the Grenadines	0,36 a	s/i
Suriname	s/i	12,65
Trinidad and Tobago	s/i	11,95
Uruguay	1,17 b	55,57
Venezuela, RB	s/i	76,98
Virgin Islands (U.S.)	s/i	s/i

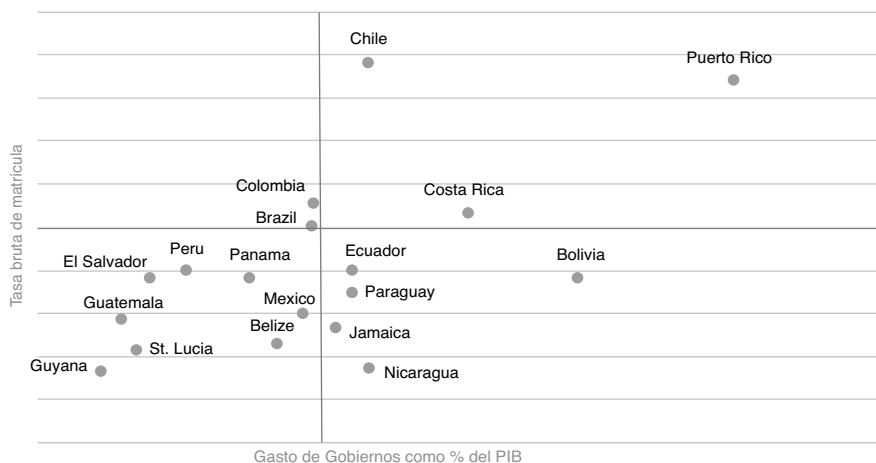
2. Datos correspondientes a los siguientes años: a Año 2010; b Año 2011; c Año 2012; d Año 2013; e Año 2014; f Año 2015.

3. Datos del año 2015

Fuente: Banco Mundial

La relación entre el gasto público en educación superior y la tasa de cobertura bruta, se presenta en la Figura 7:

Figura 7.
Clasificación de los sistemas de educación superior por tasa bruta de matriculación y por gasto de gobierno como porcentaje del PIB



Bajo esta perspectiva, se distinguen los siguientes cuadrantes:

- Cuadrante I: Sistemas de países con alto gasto de gobierno relativo y de alta cobertura. Son aquellos con gasto de gobierno superior al 1 % del producto interno bruto y con una tasa bruta de matrícula superior al 50 %. Destacan en este grupo Chile, Puerto Rico y Costa Rica.
- Cuadrante II: Sistemas de países con bajo gasto de gobierno relativo y de alta cobertura. Países con gasto de gobierno inferior al 1 % del producto interno bruto y con una tasa bruta de matrícula superior al 50 %. Aquí destacan solamente Brasil y Colombia.
- Cuadrante III: Sistemas de países con bajo gasto de gobierno relativo y de baja cobertura. Países con gasto de gobierno inferior al 1 % del producto interno bruto y con una tasa bruta de matrícula inferior al 50 %. Serían los casos de Perú, Panamá, El Salvador, México, Guatemala, Belize, St. Lucía y Guyana.
- Cuadrante IV: Sistemas de países con alto gasto de gobierno relativo y de baja cobertura. Países con gasto de gobierno superior al 1 % del producto interno bruto y con una tasa bruta de matrícula inferior al 50 % (Ecuador, Bolivia, Paraguay, Jamaica y Nicaragua).

Por cierto, es posible realizar una regresión lineal entre las variables analizadas, considerando la siguiente ecuación:

Tasa bruta de matriculación = $\alpha + \beta_1$ * gasto de gobierno como porcentaje del PIB + ε_1

En donde:

Tasa bruta de matriculación = variable dependiente.

Gasto de gobierno como porcentaje del PIB = variable independiente

α = factor que considera las variables omitidas.

β_1 = ponderador de la variable independiente.

ε_1 = término de error aleatorio

Con base en los datos actualizados de ambas variables, se obtienen los siguientes resultados (Tablas 11 y 12):

Tabla 11.

Capacidad explicativa del gasto de gobierno como porcentaje del PIB sobre la tasa bruta de matriculación

RESUMEN DEL MODELO

MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO CORREGIDA	ERROR TÍP.DE LA ESTIMACIÓN	TEST F	SIG.
1	,646a	,418	,383	16,479,928	12,196	0,003

a. Variables predictoras: (Constante), gasto educativo superior

Tabla 12.
Coeficiente de la regresión

COEFICIENTES					
MODELO	COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES TIPIFICADOS	B	SIG.
	B	Error Tip	Beta		
Constante	16,792	7,646	2,196		0,042
1 Ingreso per cápita	23,645	6,771	0,646	3,492	0,003
Variable dependiente: tasa bruta					

La capacidad explicativa del gobierno como porcentaje del PIB es del 41,8 %; es decir, significativa ($p < 0,003$). En todo caso, debe considerarse que el número de datos es limitado y su actualización posee diferentes años de referencia. Por ese motivo, estos cálculos son de naturaleza más bien descriptiva y no son susceptibles de usarse con fines de inferencia estadística.

Desde esta perspectiva es posible establecer las siguientes consideraciones:

- La tasa bruta de matriculación depende significativamente del gasto de gobierno como porcentaje del PIB. Esto implica que un mayor gasto de gobierno conduce a una mayor tasa de matriculación.
- Existen países de alto gasto de gobierno, es decir, superior al 1 %, tales como Chile, Puerto Rico, Costa Rica, Ecuador, Bolivia, Paraguay, Jamaica y Nicaragua.
- Existen países de bajo gasto del gobierno, es decir, inferior al 1 %, tales como Brasil Colombia, Perú, Panamá, El Salvador, México, Guatemala, Belize, St. Lucia y Guyana.
- Hay un equilibrio en la proporción de países que tienen un gasto de gobierno superior al 1 % del PIB y los que tienen valor inferior a ese punto de corte.

En consecuencia, el gasto de gobierno como proporción del PIB tiene un efecto positivo y significativo sobre la tasa de matriculación.

Un paso adicional se consigue al relacionar la tasa bruta de matriculación con el gasto de gobierno por estudiante. Para este efecto, se consideran los siguientes datos actualizados (Tabla 13):

Tabla 13.
Gasto de gobierno por estudiante de educación terciaria y tasa bruta de matriculación

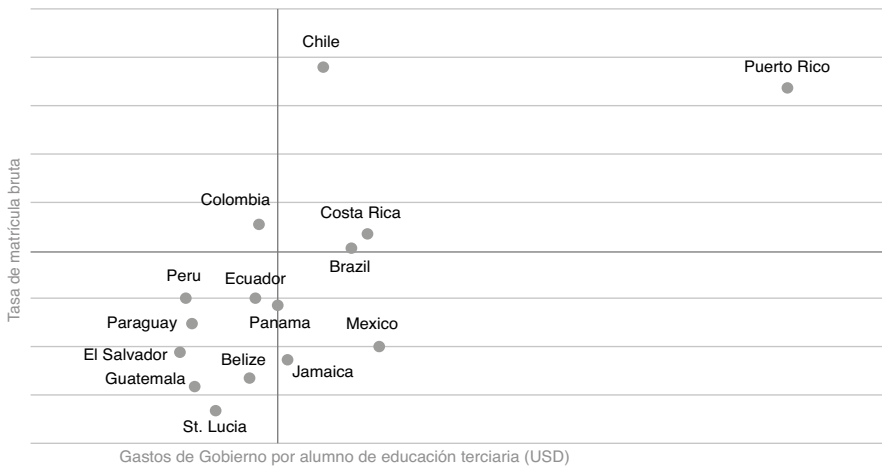
PAÍSES	GASTO DEL GOBIERNO POR ALUMNO DE EDU. TERCIARIA (USD) ¹	TASA BRUTA DE MATRÍCULA ²
Antigua and Barbuda	s/i	23,49
Argentina	2400.001709 d	82,92
Aruba	s/1	15,27
Bahamas, The	s/i	s/i
Belice	1567,551636 d	23,9
Bolivia	s/i	38,39
Brazil	3225,381348 c	50,6
Cayman Islands	s/i	s/i
Chile	2751,080078	88,58
Colombia	1712,949463 e	55,66
Costa Rica	3475,379639 e	53,63
Cuba	s/i	36,28
Dominica	s/i	7,22
Dominican Republic	s/i	50,12
Ecuador	1666,076538 c	40,48
El Salvador	413,490509 b	29,13
Guatemala	640,809082 d	21,85
Guyana	520,4874268 c	12,48
Haiti	s/i	s/i
Jamaica	2184,419922 d	27,22
Mexico	3664,253174 b	29,94
Nicaragua	s/i	17,73
Panama	2009.143188 c	38,74
Paraguay	621,214294 a	35,08
Peru	508,0135498 a	40,51
Puerto Rico	10345,25391 d	84,38
St. Kitts and Nevis	s/i	79,56
St. Lucia	1019,971313 b	16,77

St. Vincent and the Grenadines	s/i	s/i
Suriname	s/i	12,65
Trinidad and Tobago	s/i	11,95
Uruguay	s/i	55,57
Venezuela, RB	s/i	76,98
Virgin Islands (U.S.)	s/i	s/i

1. Datos correspondientes a los siguientes años: a Año 2010; b Año 2011; c Año 2012 d Año 2013; e Año 2014; f Año 2015.
 2. Datos del año 2015
- Fuente: Banco Mundial

La relación entre el gasto público por estudiante de educación superior y la tasa de cobertura bruta se presenta en la Figura 8:

Figura 8. Clasificación de los sistemas de educación superior por tasa bruta de matriculación y por gasto de gobierno por alumno en educación terciaria



Bajo esta perspectiva, se distinguen los siguientes cuadrantes:

- Cuadrante I: Sistemas de países con alto gasto de gobierno por alumno y de alta cobertura. Son aquellos países con gasto de gobierno superior a los 2 mil dólares por estudiante y con una tasa bruta de matrícula superior al 50 %. Destacan en este grupo Chile, Costa Rica, Brasil y Puerto Rico.
- Cuadrante II: Sistemas de países con bajo gasto de gobierno por alumno y de alta cobertura. Son aquellos países con gasto de gobierno inferior a 2 mil dólares por alumno y con una tasa bruta de matrícula superior al 50 %. Destaca en este cuadrante Colombia.

- Cuadrante III: Sistemas de países con bajo gasto de gobierno por alumno y de baja cobertura. Son aquellos países con gasto de gobierno inferior al 1 % del producto interno bruto y con una tasa bruta de matrícula inferior al 50 %. En esto destacan Perú, Panamá, El Salvador, México, Guatemala, Belize, St. Lucia y Guyana.
- Cuadrante IV: Sistemas de países con alto gasto de gobierno por alumno y de baja cobertura. Son aquellos países con gasto de gobierno superior al 1 % del producto interno bruto y con una tasa bruta de matrícula inferior al 50 %. Destacan aquí México y Jamaica.

Si se considera la siguiente ecuación, es posible realizar una regresión lineal entre las variables analizadas:

Tasa bruta de matriculación = $\alpha + \beta_1 \cdot$ gasto de gobierno por estudiante de educación terciaria + ε_1

En donde:

Tasa bruta de matriculación = variable dependient.

Gasto de gobierno por estudiante = variable independiente

α = factor que considera las variables omitidas.

β_1 = ponderador de la variable independiente.

ε_1 = término de error aleatorio

Mediante los datos actualizados de ambas variables, se obtienen los siguientes resultados (Tabla 14):

Tabla 14
Capacidad explicativa del gasto público por estudiante de educación terciaria y tasa bruta de matriculación

RESUMEN DEL MODELO						
MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO CORREGIDA	ERROR TÍP. DE LA ESTIMACIÓN	TEST F	SIG.
1	,657a	,431	,388	16,659	9,860	,008
a. Variables predictoras: (Constante), gasto pubalu						

Tabla 15
Coeficiente de la regresión

COEFICIENTES					
MODELO	COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES TIPIFICADOS	B	SIG.
	B	Error Tip	Beta		
Constante	28,789	6,105	4,716		0,000
1 Gasto pubalumno	,006	,002	,657	3,140	,008
Variable dependiente: tasa bruta					

La capacidad explicativa de gobierno por estudiante de educación terciaria es del 43,1 %, es decir, significativa ($p < 0,008$). De cualquier modo, debe considerarse que el número de datos es limitado y la actualización tiene diferentes años de referencia. Debido a eso, estos cálculos son de naturaleza más bien descriptiva y no son susceptibles de emplearse para fines de inferencia estadística.

Desde esta perspectiva es posible establecer las siguientes consideraciones:

- La tasa bruta de matriculación depende significativamente del gasto de gobierno por estudiante de educación terciaria. Esto implica que un mayor gasto de gobierno por estudiante conduce a una mayor tasa de matriculación.
- Existen países de alto gasto por estudiante; es decir, superior a 2 mil dólares, tales como Chile, Puerto Rico, Costa Rica, Brasil, México y Jamaica.
- Existen países de bajo gasto de gobierno por estudiante; es decir, inferior a 2 mil dólares, tales como Colombia, Perú, Panamá, El Salvador, México, Guatemala, Belize, St. Lucia y Guyana.
- Hay una mayor proporción de países que gastan menos de 2 mil dólares por estudiante de educación superior que aquellos que tienen un gasto superior a dicha cifra.

Por lo tanto, el gasto de gobierno por estudiante de educación superior es un determinante fundamental de la tasa de matriculación.

Además, los artículos científicos publicados y las patentes logradas por un país constituyen una proxy de la capacidad de creación de conocimiento de dichas naciones. En consecuencia, es necesario explorar la relevancia de los gastos de investigación y desarrollo de cada país y sus efectos potenciales sobre las publicaciones científicas y las patentes generadas. La Tabla 16 muestra estos antecedentes:

Tabla 16.
Gastos en investigación y desarrollo y producción científica

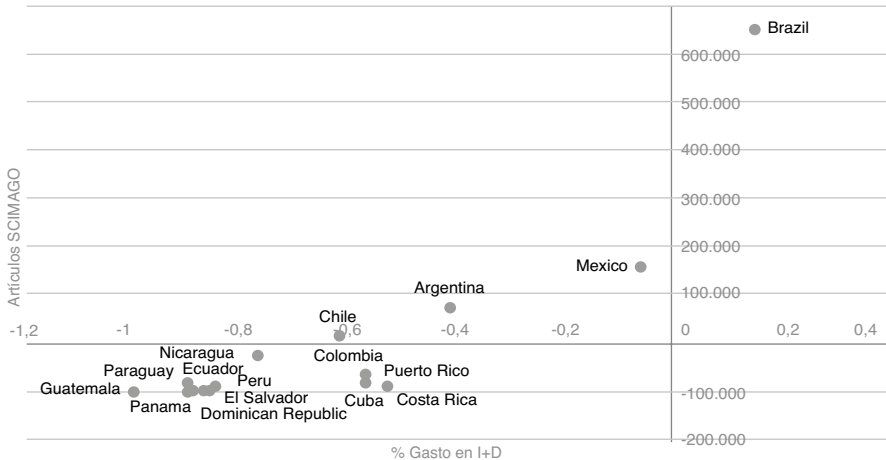
PAÍSES	GASTO I + D ¹	ARTÍCULOS RECONOCIDOS POR SCIMAGO ²
Antigua and Barbuda	0,59	174968
Argentina	-	-
Aruba	-	-
Bahamas, The	-	-

Belice	-	-
Bolivia	-	-
Brazil	1,15	749498
Cayman Islands	-	-
Chile	0,38	116283
Colombia	0,23	71966
Costa Rica	0,47	10248
Cuba	0,43	33861
Dominica	-	-
Dominican Republic	0,14	1268
Ecuador	0,15	10486
El Salvador	0,13	1301
Guatemala	0,11	2582
Guyana	-	-
Haiti	-	-
Jamaica	-	-
Mexico	0,94	258077
Nicaragua	0,11	1450
Panama	-	-
Paraguay	0,13	1750
Peru	0,1	17096
Puerto Rico	0,43	14773
St. Kitts and Nevis	-	-
St. Lucia	-	-
St. Vincent and the Grenadines	-	-
Suriname	-	-
Trinidad and Tobago	-	-
Uruguay	0,15	15428
Venezuela, RB	0,36	35778
Virgin Islands (U.S.)	-	-

1. Información obtenida del Banco Mundial
2. Datos obtenidos de <http://www.scimagojr.com/countryrank.php?region=Latin%20America>

La relación entre el gasto en investigación y desarrollo y la capacidad de producción científica de los países de América Latina y el Caribe se presenta en la Figura 9:

Figura 9. Clasificación de los sistemas de educación superior por desarrollo y producción científica y por gasto de gobierno en I+D



Bajo esta perspectiva, se distinguen los siguientes cuadrantes:

- Cuadrante I: Sistemas de países con alto gasto en investigación y desarrollo y alta capacidad de producción científica. Son aquellos países con un gasto en investigación y desarrollo superior al 1 % del PIB y una producción científica superior a 100 000 publicaciones en los últimos 10 años. Solo Brasil se encuentra en este cuadrante.
- Cuadrante II: Sistemas de países con bajo gasto en investigación y desarrollo y alta capacidad de producción científica. Son aquellos países con un gasto en investigación y desarrollo inferior al 1 % del PIB y una producción científica superior a 100 000 publicaciones en los últimos 10 años. Destacan en este cuadrante México, Argentina y Chile.
- Cuadrante III: Sistemas de países con bajo gasto en investigación y desarrollo y baja capacidad de producción científica. Son aquellos países con un gasto en investigación y desarrollo inferior al 1 % del PIB y una producción científica superior a 100 000 publicaciones en los últimos 10 años. Destacan en este cuadrante Puerto Rico, Costa Rica, Cuba, Colombia, El Salvador, República Dominicana, Perú, Ecuador, Nicaragua, Paraguay, Panamá y Guatemala.
- Cuadrante IV: Sistemas de países con alto gasto en investigación y desarrollo y baja capacidad de producción científica. Serían aquellos países

con un gasto en investigación y desarrollo superior al 1 % del PIB y una producción científica superior a 100 000 publicaciones en los últimos 10 años. No existen países en este cuadrante, señal de que una alta inversión en investigación y desarrollo aumentaría la capacidad de producción científica a niveles altos.

Así las cosas, se puede realizar una regresión lineal entre las variables analizadas, considerando la siguiente ecuación:

Capacidad de producción científica = $\alpha + \beta_1 * \text{gasto en investigación y desarrollo como proporción del PIB} + \varepsilon_1$

En donde:

Capacidad de producción científica = variable dependiente. Gasto en investigación y desarrollo = variable independiente

α = factor que considera las variables omitidas.

β_1 = ponderador de la variable independiente.

ε_1 = término de error aleatorio

Utilizando los datos actualizados de ambas variables, se obtienen los siguientes resultados (Tablas 17 y 18):

Tabla 17.
Capacidad explicativa del gasto público por estudiante de educación terciaria tasa bruta de matriculación

RESUMEN DEL MODELO						
MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO CORREGIDA	ERROR TÍP. DE LA ESTIMACIÓN	TEST F	SIG.
1	,864 ^a	,747	,730	95986,117	44,233	,000
a. Variables predictoras: (Constante), investigación y desarrollo						

Tabla 18.
Coeficientes de regresión

COEFICIENTES ^a					
MODELO	COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES TIPIFICADOS	B	SIG.
	B	Error Tip	Beta		
Constante	-95482,112	36238,776	-2,635		0,19
1 Investigación y desarrollo	523771,294	78753,165	8646,651	0,00	
a. Variable dependiente: producción científica					

La capacidad explicativa del gasto en investigación y desarrollo es del 74,7 % de la varianza de la capacidad productiva de los países de la Región. Lo que implica una alta significativa estadística ($p < 0,001$). De todas maneras debe considerarse que el número de datos es limitado y la actualización tiene diferentes años de referencia. Por tal razón estos cálculos son de naturaleza más bien descriptiva y no son susceptibles de utilizarse con fines de inferencia estadística.

Desde esta perspectiva es posible establecer las siguientes consideraciones:

- El gasto en investigación y desarrollo incide en la capacidad productiva de los países. Esto implica que un incremento en el gasto en investigación y desarrollo aumenta la capacidad de creación de conocimiento de los países.
- Solo Brasil tiene un gasto en investigación y desarrollo superior al 1 % del PIB.
- Hay países que sin tener un gasto superior al 1 % del PIB en investigación y desarrollo, sí han logrado una alta productividad científica; es decir, superior a los 100 000 artículos en los últimos 10 años; por ejemplo, México, Argentina y Chile.
- Sin embargo, la mayoría de los países de América Latina y el Caribe tienen una baja inversión en investigación y desarrollo y una baja capacidad de producción científica.

En consecuencia, el gasto en investigación y desarrollo es un determinante estructural de la capacidad de producción científica de los países. No obstante lo anterior, en América Latina y el Caribe, las inversiones en investigación y desarrollo son en todos los casos, salvo Brasil, inferiores al 1 % del producto interno bruto. Esto implica dejar de apostar a una variable que es estratégica y fundamental para una adecuada inserción de las naciones en la sociedad del conocimiento.

LA IMPORTANCIA DEL FINANCIAMIENTO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DESARROLLO DE LOS PAÍSES

La tasa bruta de matriculación es una proxy del nivel de capital humano avanzado de los países y, por ende, de su capacidad para lograr mayores niveles de crecimiento y desarrollo. De hecho, las estimaciones empíricas muestran que el incremento del potencial de producto interno bruto, ante un año más de escolaridad de la población, se ubicaría en el rango entre 0,25 % y 0,44 % (Barro, 2013).

Ciertamente, la educación superior genera incrementos de la productividad individual y ayuda a que las personas sean capaces de realizar innovaciones y desarrollos tecnológicos, así como mejoras en los productos y en los procesos de las organizaciones, contribuyendo decisivamente al progreso de las naciones (Bernasconi y Rodríguez-Ponce, 2017).

En este punto, es importante destacar que la educación superior puede ser considerada, desde la perspectiva individual y tomando en cuenta la lógica de Mankiw (2015, p. 217), como un bien privado, dado que en la mayoría de los países de la Región suele ser excluyente al existir un número restringido de vacantes. Además, existe rivalidad en el consumo, ya que las salas de clases tienen un espacio y un número de asientos predefinidos; incluso la calidad de la educación puede verse afectada al incorporar nuevos estudiantes. De esta forma, el costo marginal de un nuevo estudiante puede ser alto, lo que ratifica la rivalidad en el consumo. Esto es absolutamente consistente con el texto de Stiglitz (2000, p. 156) que clasifica a la educación como un bien privado.

Sin perjuicio de lo anterior, la educación, en general, ha sido calificada por la UNESCO y el Banco Mundial como un bien público global, debido a sus impactos en el conocimiento, el desarrollo y crecimiento económico, la reducción de la pobreza, las mejores condiciones en salud, etc.

Además, se debe agregar que Barro y Lee (2013) analizan la rentabilidad de un año más de escolaridad en 146 países con datos desde 1950 hasta el 2010, y descubren un rango de rentabilidad media de entre un 5 -10 % para un año más de escolaridad en el período estudiado. Lo importante es que, además, ese mismo año adicional de escolaridad implicaría un incremento del potencial del producto interno bruto para el país en proporciones que, en el largo plazo, resultan ser muy significativas por el aumento de la productividad de las personas.

Claramente, la educación terciaria es esencial para la inserción de las personas en el mercado de trabajo, pues mejora su productividad y la retribución potencial. Adicionalmente, las personas más y mejor educadas son las que mayormente activan el crecimiento económico de todo un país y fortalecen la competitividad de cara a enfrentar exitosamente las oportunidades y riesgos de la sociedad del conocimiento.

Por consiguiente, en esta discusión se puede acoger sin reparo la idea en torno a que es mejor una población con mayor educación. Sin embargo, los beneficios de una mayor y mejor educación no son solo de naturaleza económica, sino que se producen externalidades de alto impacto, como las que se presentan en la Tabla 19:

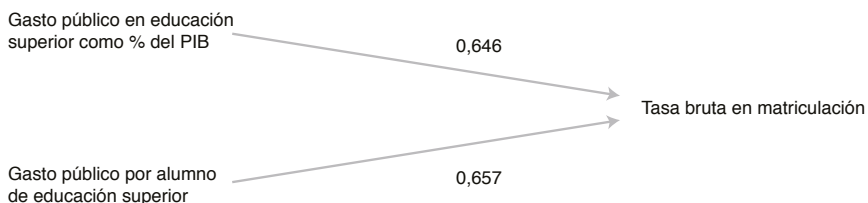
Tabla 19
Beneficios de la educación superior

BENEFICIOS EN EL ÁMBITO DE LA ECONOMÍA	BENEFICIOS EN EL ÁMBITO SOCIAL
Mayores ingresos tributarios.	Menores tasas de criminalidad.
Más alta productividad.	Aumento de conductas filantrópicas y de servicio a la comunidad.
Mayor consumo.	Mejor calidad de la vida cívica.
Fuerza laboral más flexible.	Cohesión social y mayor aprecio por la diversidad.
Menor dependencia de apoyo financiero del estado.	Incremento en la capacidad de adaptación y uso de tecnologías.
Mejores salarios y beneficios.	Mejores condiciones de salud y expectativas de vida.
Empleo y niveles más altos de ahorro.	Mayor calidad de vida para los hijos.
Mejores condiciones personales de trabajo.	Mejores decisiones de consumo.
Movilidad personal / profesional.	Estatus personal más alto.
	Mayor cantidad de hobbies y actividades de tiempo libre.

Fuente: Brunner (2008)

Considerando los países de América Latina y el Caribe, la presente investigación muestra que el financiamiento del gobierno por estudiante y como porcentaje del PIB resulta fundamental para explicar la tasa bruta de matriculación en educación superior. Los resultados obtenidos se ilustran en la Figura 10.

Figura 10.
Tasa bruta de matriculación



Por su parte, las publicaciones científicas de un país dan cuenta de una proxy razonable y adecuada de la capacidad del mismo para crear conocimiento avanzado. A su turno, la creación de conocimiento avanzado es un determinante estructural del progreso y desarrollo de las naciones.

Hace algunas décadas, Nadirim (1993) y Lichtenberg y Siegel (1991) realizaron estudios empíricos que mostraron rentabilidades privadas superiores al 20 % para las inversiones en investigación y desarrollo en diferentes sectores económicos. Años más tarde, los trabajos de Frantzen (2000) y Lichtenberg y Van Pottelsberghe (1996), descubren una rentabilidad social superior al 50 % para las inversiones en investigación y desarrollo.

Complementariamente, De Gregorio (2006), empleando datos de panel correspondientes a empresas innovadoras en Chile descubren que, durante la década del noventa, el retorno privado para los gastos de investigación y desarrollo fue cercano al 30 %.

En los tiempos actuales se sigue estimando una rentabilidad positiva y superior al 11 % de las inversiones en creación de conocimiento y desarrollo (Ugur et al., 2014). Consistentemente, Corderi y Lin (2011) validan la existencia de una alta y significativa tasa de retorno social de la investigación y desarrollo, particularmente en los países que, como Italia y Alemania, tienen inversiones emergentes y generan innovaciones.

Por lo tanto, la creación de conocimiento es fundamental para el progreso y desarrollo de las naciones en la sociedad del conocimiento y el sistema de educación superior constituye una de las principales vertientes para su fortalecimiento y para la creación de conocimiento avanzado a partir de la investigación y desarrollo (Rodríguez-Ponce y Palma, 2010).

En este contexto, el gasto en investigación y desarrollo como porcentaje del PIB es un determinante estructural de la capacidad de producción y creación de nuevo conocimiento en América Latina y el Caribe, tal como fue demostrado empíricamente en la sección anterior.

En efecto, la Figura 11 sintetiza el descubrimiento de la relación entre gasto en investigación y desarrollo y capacidad de producción y creación de conocimiento avanzado.

Figura 11.

Producción y creación de conocimiento avanzado



En consecuencia, el financiamiento de los sistemas de educación superior pasa a ser una dimensión esencial del progreso y desarrollo de los países en la sociedad del conocimiento, ya que tanto la formación de capital

humano avanzado como la creación de conocimiento avanzado son fuentes de la venta competitiva de las naciones. Ahora bien, ambas variables son determinadas de manera significativa por el gasto de gobierno per cápita de estudiantes en educación superior, por el gasto de gobierno en educación superior como proporción del PIB, y por el porcentaje del PIB invertido en investigación y desarrollo.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS MECANISMOS DE ASIGNACIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS

En América Latina y el Caribe, el sector público participa del financiamiento de la educación superior de acuerdo con una lógica histórica. Por cierto, como lo señala Brunner (2013), los países en la Región usan preferentemente *block grants* para financiar a las universidades públicas, cuyo monto se ha fijado en el pasado y se repite inercialmente cada año. Una excepción es Chile, en donde los aportes fiscales directos dependen del desempeño relativo de las instituciones en cuanto a su porcentaje de profesores con formación de postgrado, número de carreras impartidas, publicaciones y proyectos de investigación; aunque esta parte competitiva del aporte fiscal directo es solo el 5% del valor total, razón por la cual los cambios potenciales se producen solo en una perspectiva de largo plazo.

La principal problemática que surge a partir de un mecanismo de asignación de recursos públicos con base histórica, es que no se generan los incentivos para mejorar la calidad de las instituciones ni de sus programas académicos.

No obstante lo anterior, la evidencia muestra que algunos países de la Región, tales como Argentina, Chile, Colombia y México, han introducido mecanismos del tipo fondos competitivos para iniciativas que fomentan la calidad, así como convenios de desempeño, y financiamiento por proyectos para transferir recursos adicionales *al block grant*, con el propósito de impulsar objetivos de política pública, innovaciones pedagógicas y actividades de investigación y desarrollo. A su vez, la investigación suele ser financiada en forma adicional por la vía de fondos concursables y por organismos adscritos a los respectivos ministerios de educación.

El financiamiento privado en la Región está dado por el pago de los estudiantes, quienes en algunos pocos casos pueden acceder a créditos subsidiados o avalados, como en Brasil, Colombia y Chile, o becas utilizables en entidades privadas como en Chile; a lo que se suman las donaciones, aun en niveles emergentes en la Región.

Los países de Latinoamérica y el Caribe cuentan predominantemente con sistemas mixtos de provisión de la educación superior, en los cuales coexisten entidades públicas y privadas. Las características de estas instituciones suelen ser diferentes y la calidad de los servicios ofertados es más bien diversa. Debido a esto, se han instalado sistemas de aseguramiento y evaluación de la calidad, a fin de garantizar el cumplimiento de estándares mínimos de la institución considerando el sector industrial pertinente, así como el propio proyecto de desarrollo institucional.

Asimismo, los mecanismos de mercado tienen una relevancia que es evidente al considerar la proporción de servicios prestados por entidades privadas y el porcentaje de gasto privado en el financiamiento de la educación superior en la Región. Consecuentemente, existe competencia entre las instituciones por la captación de los mejores alumnos, así como por disponer de cuerpos académicos idóneos.

Sin embargo, existen en la Región políticas públicas en el ámbito de la educación superior, que tratan de conducir las fuerzas del mercado, y priorizar determinados objetivos referidos a calidad, equidad, descentralización, etc., junto con la provisión de información para evitar asimetrías que pudiesen perjudicar a los estudiantes.

Con todo, los sistemas de educación superior tienen altos grados de independencia, incluso por parte de las entidades estatales, las cuales, bajo la concepción de autonomía, suelen cerrar sus puertas a la actuación externa, aunque los sistemas de control legal y administrativo y de transparencia parecen permear a las instituciones públicas, particularmente en el caso de Chile.

LA DIRECCIÓN Y GESTIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

La calidad en educación superior es un constructo cuya definición no tiene aceptación plena y universal. Sin embargo, en una conceptualización con aceptación creciente (Vlăsceanu, Grünberg, y Pârlea, 2004, p. 46) establecen que «calidad en educación superior, es un concepto multidimensional, de múltiples niveles, dinámico, que se relaciona con los elementos contextuales de un modelo educacional, con la misión y fines institucionales, y con estándares específicos dentro de un sistema, institución, programa o disciplina determinados». Anteriormente, Harvey y Green (1993) habían planteado su propuesta fundacional sobre los 5 enfoques de calidad, la que se resume en las siguientes líneas, siguiendo el desarrollo de Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce (2013):

- Calidad como excepción, que implica excelencia basada en disponer de características superiores a los demás; es decir, rasgos idiosincrásicos no alcanzables por todos, sino por una minoría representada solo por los mejores. Cumplir con la conceptualización de este enfoque significa lograr altos estándares, la búsqueda de la excepcionalidad y el mejoramiento continuo (Welzant, Schindler, Puls-Elvidge, y Crawford, 2015).
- Calidad como perfección, bajo cuya mirada las organizaciones focalizan sus esfuerzos en lograr un conjunto de especificaciones y detalles que permitan alcanzar la perfección. Desde esta óptica, la calidad se entiende como la consistencia y la búsqueda para lograr: «cero defectos» y «hacer las cosas bien al primer intento» (Danciu, 2011).
- Calidad como logro de objetivos, que entiende que las organizaciones deben centrar sus esfuerzos en alcanzar eficacia; es decir, en cumplir los propósitos definidos. En el campo de la educación esta perspectiva se refiere a la capacidad de una institución para cumplir con su misión como corporación o entidad global y/o cumplir con los objetivos de un determinado programa de estudio (Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2013).
- Calidad como valor por dinero o eficiencia económica. Bajo este enfoque se ve la calidad en términos de rentabilidad sobre la inversión. Así, el desafío consiste en alcanzar el mismo resultado a un costo menor, o un mejor resultado con el mismo costo. De este modo, cada vez más las exigencias de la sociedad van en la dirección de exigir rendición de cuentas a las organizaciones por parte de los recursos empleados (Gershberg, González y Meade, 2012).
- Calidad como transformación, que consiste en el cambio de un estado a otro a partir de un proceso. En el campo de la educación, la docencia transforma a los estudiantes en profesionales y la investigación se traduce en la generación de nuevo conocimiento para su posterior aplicación (Macfarlane, 2015).

Estos enfoques, más que ser excluyentes entre sí, son complementarios. De hecho, una perspectiva integradora de los mismos permite una mejor comprensión de lo que es la calidad en la educación superior.

Por su parte, siguiendo la lógica de Vlăsceanu et al. (2004), es posible entender que la calidad de una institución de educación superior, desde la perspectiva de la consistencia interna y externa, se evalúa en función del grado de alineamiento de la promesa corporativa con la realidad alcanzada y

conjuntamente dimensionando el cumplimiento de los estándares propios del sector en que participa la institución. Por consiguiente, la calidad del diseño del proyecto estratégico institucional debería ser un elemento central que habría de impactar sobre todas las fases sucesivas del aseguramiento y la gestión de calidad.

Resulta pertinente indicar que en la literatura internacional sobre evaluación de la calidad, no se define con precisión cómo se configura el proyecto estratégico en las instituciones de educación superior y, salvo escasas excepciones, no existe una descripción o una pormenorización de los elementos básicos a considerar en el diseño de un proyecto estratégico institucional. Vale decir, no hay modelos predefinidos para diseñar el proyecto estratégico institucional. En este contexto, algunos investigadores (por ejemplo, Machado y Taylor, 2010; Shah, Nair y Wilson, 2011; Shattock, 2009) sugieren considerar el diseño estratégico (denominado también dirección estratégica o plan estratégico) como el proyecto estratégico institucional que ha de servir como base para evaluar la calidad de las universidades.

Por lo tanto, no es de extrañar que la instalación de sistemas de aseguramiento de la calidad haya sido empujado a un desarrollo cada vez de mayor exigencia y rigurosidad, a los procesos de dirección y gestión de las instituciones de educación superior (Arata y Rodríguez-Ponce, 2009).

La dirección estratégica es el proceso mediante el cual una organización procura alcanzar una ventaja competitiva sustentable que le permita tener éxito. Este proceso implica lograr un alineamiento entre los recursos y las capacidades de la institución con los requerimientos del entorno y del sector específico donde compiten las organizaciones. Desde esta perspectiva, se puede señalar que la dirección estratégica es lo suficientemente exhaustiva y apropiada como para dar cuenta del proyecto institucional de las entidades de educación superior.

Este proceso presenta una serie de fases comunes (Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce, 2015), a saber:

- Misión, que representa la identidad y la personalidad de la entidad en el momento actual y de cara al futuro. La misión es la esencia de una institución, su razón de ser y de existir, considerando una perspectiva de largo plazo (Navas y Guerras, 2012). La misión y los objetivos estratégicos en las instituciones de educación superior suelen diferir de la sola creación de valor económico como ocurre en las firmas con fines de lucro. Así, Venditti, Reale y Leydesdorff (2011), plantean que las funciones esenciales de las entidades de educación terciaria se refieren a contribuir a la educación terciaria masiva, formar capital humano

altamente especializado e investigar y perfeccionar académicamente a la población. Ozdem (2011) sugiere que la misión debe ser clara, expresar sin ambigüedad el propósito institucional, señalar el mercado objetivo, el campo de actividad y las necesidades que la institución procura satisfacer.

- Análisis del entorno general, que toma en cuenta las influencias ambientales, que a su vez se clasifican por sus fuentes en factores económicos, tecnológicos, demográficos, sociales y gubernamentales (Grant, 2010). Las entidades de educación superior deben considerar el análisis del sistema social y económico en el cual operan (Havas, 2008). Más aún, en el caso de las entidades de educación superior se ha planteado la necesidad de que las instituciones incorporen en su estrategia tanto el análisis del ambiente local como del entorno internacional (Marginson, 2010).
- Análisis del sector competitivo, que considera como elementos básicos de revisión la rivalidad de las empresas existentes en el sector, la amenaza de entrada al sector, la amenaza de productos sustitutos, el poder negociador de los compradores y de los suministradores (Teece, 2009). Se ha reconocido que las universidades actúan en un ambiente donde existe competencia creciente (Harman, 2005), razón por la cual el desafío consiste en realizar un análisis exhaustivo del entorno general, pero también del entorno específico o sector competitivo, para así poder diseñar e implementar una estrategia consistente con los requerimientos externos (Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2009).
- Análisis de recursos y capacidades, que tiene por objetivo identificar el potencial de la organización para alcanzar y sustentar ventajas competitivas mediante la identificación y valoración, desde la perspectiva estratégica, de los recursos y capacidades que posee, adicionando aquellos a los que puede acceder. Los recursos pueden ser tangibles o intangibles (Thompson y Martin, 2010). En este contexto, Douglass (2010) plantea que los recursos y las capacidades organizacionales permiten a una institución de educación superior lograr sus propósitos.
- Diseño de la estrategia, que comprende la elaboración estratégica en 3 niveles:
 - Diseño de la estrategia corporativa. En esta fase las instituciones deben evaluar su estrategia corporativa y definir en qué medida van a crecer o sostener su nivel de desarrollo. El crecimiento puede conducir a desarrollar nuevos mercados, nuevos servicios, a la integración vertical, a la diversificación e incluso a la internacionalización.

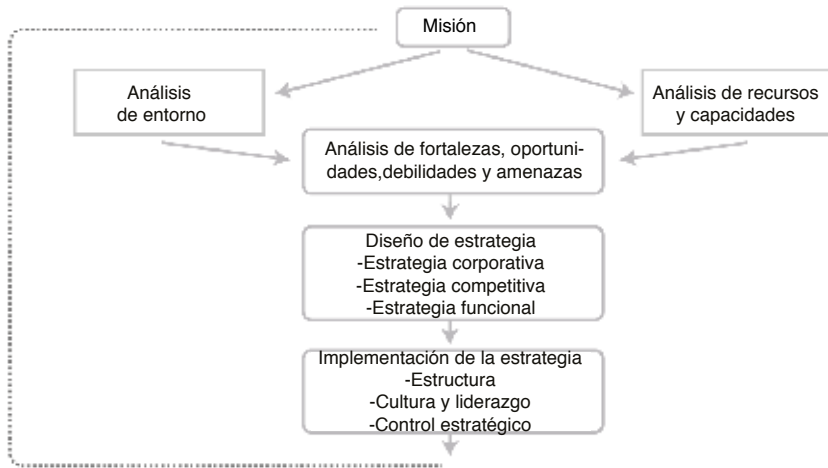
Estas decisiones son parte del diseño de la estrategia de la corporación (Navas y Guerras, 2012).

- Diseño de la estrategia competitiva, realizada en el nivel de las unidades estratégicas, puede conducir a una segmentación; es decir, a destinar los esfuerzos institucionales a un nicho específico de mercado. Pero, además, las organizaciones deben considerar a nivel de sus unidades estratégicas de qué manera competirán; es decir, si mediante costos más bajos (liderazgo en costos) o mediante la oferta de un producto diferenciado (diferenciación) (Teece, 2009).
- Diseño de la estrategia funcional, definida a nivel de las funciones críticas de la institución que constituyen el quehacer cotidiano y que impactan sobre el desarrollo a largo plazo de las organizaciones. En el caso de las entidades de educación superior se asocia a la formación de pregrado, postgrado e investigación (Pedraja Rejas y Rodríguez-Ponce, 2009).
- Implementación de la estrategia, que considera la toma de decisiones en cuanto a estructura organizativa, liderazgo, cultura y sistemas de control:
 - Estructura organizativa, referida al diseño organizativo que debe existir y ser funcional con los requerimientos reseñados en la formulación estratégica previamente indicados. De acuerdo con lo planteado por Mintzberg (1989), las entidades de educación superior se asemejan a las denominadas burocracias profesionales, caracterizadas por la importancia del núcleo académico como centro del accionar institucional.
 - Liderazgo, orientado a las características de los estilos que deben predominar y/ ser intencionados en las instituciones, de cara a lograr resultados relevantes. Existe un grado de consenso respecto a la necesidad de contar con un tipo de liderazgo distribuido, más que uno de orientación al control en la educación superior (van Ameijde, Nelson, Billsberry y van Meurs, 2009).
 - Cultura, referida al conjunto de normas, comportamientos, valores y creencias compartidas por los miembros de una organización y que condicionan el comportamiento y la identidad ante el exterior (Navas y Guerras, 2012).
 - Sistemas de control, que se refiere a los mecanismos de medición de las actividades diseñadas previamente en las instituciones (Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2009).

La Figura 12 ilustra la forma en que se puede configurar un proceso de dirección estratégica en instituciones universitarias:

Figura 12:
Proceso de dirección estratégica en instituciones universitarias

Una revisión de los escasos estudios (por ejemplo, Ojeda Ramírez, 2013; Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2009; Romero, 2002) sobre



la dirección estratégica en el ámbito de América Latina y el Caribe, junto con la experiencia del autor como directivo superior universitario, la revisión y participación en cientos de procesos de acreditación de instituciones de educación en Chile, así como el análisis de antecedentes y cuestionarios aplicados a cientos de directivos de entidades universitarias en América Latina, permiten establecer las siguientes consideraciones y descubrimientos respecto de la calidad de los procesos de dirección estratégica en la Región:

- La definición de la misión institucional suele ser general, ambigua y llena de lugares comunes en las entidades de educación superior que se encuentran en las etapas iniciales de sus procesos de dirección estratégica. Mientras más madura es una institución, mejor es la definición de su misión y, en tales casos, es común incorporar una clara determinación del mercado al que apunta la entidad, los servicios que oferta, los valores corporativos y sus aspiraciones estratégicas. La cuestión es que, en la realidad, un número significativo de dichas entidades no definen adecuadamente su misión, con lo cual es muy difícil direccionarlas estratégicamente. En estos casos, los procesos estratégicos constituyen un ejercicio sin relevancia y sin capacidad para orientar el desarrollo de las actividades centrales de la entidad.

- El análisis del entorno general suele ser, en la mayoría de los casos, de alta calidad y con un nivel de rigurosidad significativo respecto de las dimensiones políticas, económicas, sociales y tecnológicas. La gran deficiencia en los análisis del entorno se da a nivel del sector competitivo, ya que muchas de las entidades de educación superior parecieran ignorar que tienen competencia, y no es común ver un estudio riguroso relativo a la rivalidad de las instituciones existentes en el sector, la amenaza de entrada al sector, la amenaza de productos sustitutos, el poder negociador de los compradores y de los proveedores. Desde luego, un estudio del entorno general es importante para elegir el camino estratégico, pero claramente insuficiente si se desconoce la intensidad del sector competitivo, como ocurre en la mayoría de los casos. Con todo, la experiencia muestra que solo una pequeña proporción de las instituciones realiza un adecuado análisis de su entorno desde la perspectiva estratégica.
- El análisis de los recursos en las entidades de educación superior se realiza, en la mayoría de los casos, con niveles altos de profundidad y con suficiente exhaustividad. Sin embargo, son escasas las instituciones que desarrollan un análisis serio de sus capacidades y del potencial de ventaja competitiva asociada a la relevancia, escasez, posibilidad de imitación, y posibilidad de sustitución de los recursos y de las capacidades esenciales. Ciertamente, los análisis de recursos y capacidades suelen ser carentes de la mirada estratégica y de la perspectiva de la búsqueda de una ventaja competitiva sustentable. Así, muchos de estos estudios son intrascendentes e influyen negativamente en la calidad del diseño de la estrategia.
- El análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, resulta ser en una gran proporción de los casos un listado de características no siempre bien clasificadas, y con una clara ausencia de la perspectiva competitiva y estratégica. Por ejemplo, se define como fortaleza un atributo positivo de la organización como su imagen corporativa (calificada como buena), pero no se pondera cómo esa imagen resulta ser en términos relativos, en comparación con las entidades con las que se compete (calificadas todas como superiores a la institución). Es decir, una buena imagen no es una fortaleza sino una debilidad, si la competencia tiene niveles significativamente superiores a la entidad analizada respecto de su imagen y posicionamiento. Dicho esto, la mayoría de las instituciones tiene un listado de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que puede ser reducido significativamente al usar la mirada

competitiva. Por lo demás, la ausencia de esta puede conducir a error en la verdadera clasificación del atributo en análisis.

- El diseño de la estrategia suele ser débil en una alta proporción de las entidades de educación superior. La definición de un camino estratégico para alcanzar una ventaja competitiva no es una perspectiva común en los procesos de dirección de esas instituciones. La distinción entre los niveles corporativo, competitivo y funcional es una excepción en la realidad nacional. Así, muchas estrategias son más bien un conjunto de listados de buenas ideas, no necesariamente concatenadas entre sí, sin la debida priorización y sin sentido estratégico.
- La implementación de la estrategia no es un factor que las instituciones de educación superior suelen considerar como parte del diseño estratégico. Es decir, las entidades no realizan, *a priori*, un estudio de la cultura organizativa, de la estructura organizativa acorde, con los sistemas de información y control, así como con los estilos de liderazgo institucional. Por lo mismo, en la realidad se observan múltiples casos en los cuales existe un divorcio entre la estrategia diseñada y su posterior implementación.

En consecuencia, es posible señalar que en América Latina y el Caribe existen deficiencias importantes en los procesos de dirección. La profesionalización de estos procesos sigue siendo un déficit relevante, ya que su rigurosidad es un determinante estructural de los sistemas de calidad en las entidades de educación superior.

PRINCIPALES HALLAZGOS

La presente investigación muestra una serie de descubrimientos y hallazgos, entre los cuales vale la pena destacar los siguientes:

HALLAZGOS SOBRE EL FINANCIAMIENTO DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- La formación de personas con competencias y capacidades avanzadas es una tarea esencial de las naciones dado que el conocimiento y la preparación intelectual de las personas es un determinante del progreso de una nación, ya que sin un capital humano avanzado y con la preparación de pregrado y postgrado necesaria, un país simplemente no puede ser competitivo, ni puede tampoco constituirse en un

centro de atracción para inversionistas extranjeros ni puede competir a escala global.

- La creación de conocimiento avanzado, asociada a las tareas de investigación, desarrollo e innovación, contribuye a la incorporación de productos o procesos que permitan nuevos desarrollos con atractivo privado y/o social.
- Durante las últimas décadas, la educación superior en América Latina y el Caribe presenta un crecimiento cuantitativo que es muy significativo. Por cierto, desde el año 1990 hasta el año 2015, el número de estudiantes se ha amplificado 3,56 veces, superando los 24 775 millones de estudiantes.
- La tasa bruta de matriculación definida como la matrícula total dentro de un país en el nivel de la educación terciaria, independientemente de la edad de dichos estudiantes, expresada como proporción de la población en el grupo oficial de 18 a 24 años de edad, a los que les correspondería estar en educación terciaria, ha pasado de un promedio ponderado de 20,41 % en el año 1990 hasta un 54,35 %, como promedio ponderado, en el año 2015.
- La tasa bruta de matriculación es independiente del tamaño de los sistemas de educación superior. Así por ejemplo, existen sistemas de tamaño mayor y alta cobertura como Brasil, Argentina, Colombia, Venezuela y Chile, conjuntamente con sistemas más pequeños, pero igualmente de alta cobertura, como Saint Kitts & Nevis, Uruguay, Costa Rica, República Dominicana y Puerto Rico.
- Aun cuando la cantidad de estudiantes y la cobertura ha ido creciendo significativamente en la Región, el desafío de superar una tasa bruta de matriculación del 50 % sigue siendo un reto pendiente para un número significativo de países en América Latina y el Caribe.
- La provisión de educación superior es mixta en América Latina y el Caribe y la tasa de matriculación es estadísticamente independiente de la naturaleza jurídica de la institución que predominantemente oferta el servicio de educación en un determinado país.
- La tasa bruta de matriculación es solo moderadamente dependiente del ingreso per cápita.
- La tasa bruta de matriculación depende significativamente del gasto de gobierno como porcentaje del PIB. Esto implica que un mayor gasto de gobierno conduce a una mayor tasa de matriculación.
- En América Latina y el Caribe existen países con alto gasto de gobierno; es decir, superior al 1 %, tales como Chile, Puerto Rico, Costa

Rica, Ecuador, Bolivia, Paraguay, Jamaica y Nicaragua; mientras que hay otros países de bajo gasto de gobierno, es decir, inferior al 1 %, tales como Brasil, Colombia, Perú, Panamá, El Salvador, México, Guatemala, Belize, St. Lucia y Guyana. En cualquier caso, en la Región existe un equilibrio en la proporción de países que tienen un gasto de gobierno superior al 1 % del PIB y que tienen un valor inferior a ese punto de corte.

- La tasa bruta de matriculación depende significativamente del gasto de gobierno por estudiante de educación terciaria. Por lo tanto, un mayor gasto de gobierno por estudiante conduce a una mayor tasa de matriculación.
- En la Región existen países de alto gasto por estudiante, es decir, superior a 2 mil dólares, tales como Chile, Puerto Rico, Costa Rica, Brasil, México y Jamaica; junto con otros países cuyo gasto del gobierno por estudiante, es decir, inferior a 2 mil dólares, tales como Colombia, Perú, Panamá, El Salvador, México, Guatemala, Belize, St. Lucia y Guyana.
- El gasto en investigación y desarrollo incide en la capacidad productiva de los países. Esto implica que un incremento en el gasto en investigación y desarrollo aumenta la capacidad de creación de conocimiento de los países.
- Solo Brasil tiene un gasto en investigación y desarrollo superior al 1 % del PIB. Sin embargo, hay países que, sin tener un gasto superior al 1 % del PIB en investigación y desarrollo, sí han logrado una alta productividad científica; es decir, superior a los 100 000 artículos en los últimos 10 años, como México, Argentina y Chile.
- En todo caso, la mayoría de los países de América Latina y el Caribe tienen una baja inversión en investigación y desarrollo y una baja capacidad de producción científica.

HALLAZGOS SOBRE LA DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- La definición de la misión institucional suele ser general, ambigua, y llena de lugares comunes en las entidades de educación superior que se encuentran en etapas iniciales de sus procesos de dirección estratégica. Mientras más madura es una institución, mejor es la definición de su misión y, en tales casos, es común incorporar una clara determinación del mercado al que apunta la entidad, los servicios que oferta, los valores corporativos y sus aspiraciones estratégicas.

- Muchas instituciones no definen adecuadamente su misión y por lo tanto quedan a la deriva desde el punto de vista estratégico.
- El análisis del entorno general suele ser en la mayoría de los casos de alta calidad y con un nivel de rigurosidad significativo respecto de las dimensiones políticas, económicas, sociales y tecnológicas.
- La gran deficiencia en los análisis de entorno se da a nivel del sector competitivo, ya que muchas de las entidades de educación superior parecieran ignorar que tienen competencia, y no es común ver un estudio riguroso relativo a la rivalidad de las instituciones existentes en el sector, la amenaza de entrada al sector, la amenaza de productos sustitutos, el poder negociador de los compradores y de los proveedores.
- El análisis de los recursos en las entidades de educación superior se realiza, en la mayoría de los casos, con niveles altos de profundidad y con suficiente exhaustividad. Sin embargo, son escasas las instituciones que desarrollan un análisis serio de sus capacidades y del potencial de ventaja competitiva asociada a la relevancia, escasez, posibilidad de imitación, y posibilidad de sustitución de los recursos y de las capacidades esenciales.
- El análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, resulta ser en una gran proporción de los casos un listado de características no siempre bien clasificadas y con una clara ausencia de la perspectiva competitiva y estratégica.
- El diseño de la estrategia suele ser débil en una alta proporción de las entidades de educación superior. La definición de un camino estratégico para alcanzar una ventaja competitiva no es una perspectiva común en los procesos de dirección de las entidades de educación superior. La distinción entre los niveles corporativo, competitivo y funcional es una excepción en la realidad nacional. Así, muchas estrategias son más un conjunto de listados de buenas ideas, no necesariamente concatenadas entre sí, sin la debida priorización y sin sentido estratégico.
- La implementación de la estrategia no es un factor que las instituciones de educación superior suelen considerar como parte del diseño estratégico. Es decir, las entidades no realizan, *a priori*, un estudio de la cultura organizativa, de la estructura organizativa acorde, de los sistemas de información y control, así como de los estilos de liderazgo institucional.

IMPLICANCIAS PARA EL DISEÑO DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y BUENAS PRÁCTICAS

La educación terciaria es esencial para la inserción de las personas en el mercado de trabajo, ya que mejora su productividad y la retribución potencial. Dicho de modo claro, las personas más y mejor educadas son las que mayormente activan el crecimiento económico de todo un país y fortalecen la competitividad de cara a enfrentar exitosamente las oportunidades y riesgos de la sociedad del conocimiento. Por lo tanto, una mayor tasa de matriculación en educación superior es deseable como objetivo de política pública.

Bajo esta perspectiva y dado que en América Latina y el Caribe la tasa bruta de matriculación es solo moderadamente dependiente del ingreso per cápita, no basta que el país crezca para que, por añadidura, aumente la formación de capital humano avanzado. El gasto público en educación superior es insoslayable, se exprese este como porcentaje del PIB o como gasto por estudiante. La correlación entre gasto público en educación terciaria y tasa de matriculación es significativa, como no lo es el tamaño del sistema ni la propiedad de las instituciones que proveen los servicios.

Por consiguiente, para mejorar la tasa de matriculación es imprescindible priorizar el gasto en educación terciaria. Sin un esfuerzo presupuestario en este sentido, las intenciones no dejan de ser buenos deseos sin contraparte efectiva en la realidad.

A su turno, la creación de conocimiento avanzado es un determinante estructural del progreso y desarrollo de las naciones. Ahora bien, solo Brasil tiene un gasto en investigación y desarrollo superior al 1 % del PIB y, aunque existen naciones que sin tener un gasto superior al 1 % del PIB en investigación y desarrollo, sí han logrado una alta productividad científica, como México, Argentina y Chile. Sin embargo, la mayoría de los países de América Latina y el Caribe tienen una baja inversión en investigación y desarrollo y una baja capacidad de producción científica.

Por lo tanto, si se entiende la importancia de la creación de conocimiento avanzado, consecuentemente se habrá de comprender que sostener un gasto en investigación y desarrollo de una cierta magnitud significativa y de largo plazo es esencial para el progreso y desarrollo de América Latina y el Caribe.

Debe indicarse que existen deficiencias muy significativas en los procesos de dirección y gestión en las instituciones universitarias. La profesionalización de los cuerpos directivos es una tarea vital, puesto que si bien la diversidad en *background*, género y/o funcional es deseable también lo es

reconocer que el estado del arte en dirección de organizaciones ha avanzado a niveles que no necesariamente son reconocidos ni internalizados por las instituciones de educación superior en la Región.

Junto con mayores niveles de profesionalización, otro imperativo estratégico es integrar la perspectiva de dirección institucional, pero sin desconocer la existencia de los niveles corporativo, competitivo y funcional.

Finalmente, debe entenderse que no basta con un buen diseño estratégico, puesto que la implementación es una fase fundamental para el éxito de las organizaciones. La implementación tiene una serie de dimensiones que la configuran, pero que son habitualmente olvidadas en las instituciones de educación superior.

IDEAS FINALES

En el marco de la sociedad del conocimiento y en el contexto de la era de la globalización, las instituciones de educación superior juegan un papel fundamental, tanto para generar mayores niveles de competitividad como en la perspectiva de formar mejores ciudadanos.

Así, la formación de capital humano avanzado y la creación de conocimiento avanzado constituyen los pilares sobre los cuales se sustenta la ventaja competitiva de las naciones, las organizaciones y las personas.

Esta mirada puede parecer economicista si no se agrega que las entidades de educación terciaria también focalizan sus esfuerzos en la formación de personas, con principios y valores; proceso este último que tiene complejidades no estandarizables ni susceptibles de ser reducidas a conceptos como productividad o producto marginal.

Ciertamente, las instituciones de educación superior no pueden renunciar a contribuir con la formación integral de las personas. Por lo demás, las estas deben vincularse con su medio, aportando al desarrollo de la cultura, las artes, las letras y el desarrollo territorial.

Por consiguiente, las naciones deberían apuntar, en primer lugar, a fortalecer la formación de capital humano avanzado y, en segundo lugar, a fomentar la creación de conocimiento avanzado.

De allí, la importancia de reconocer que la tasa bruta de matriculación en educación superior no depende del tamaño del sistema ni de la riqueza relativa de los países (que solo tiene un efecto marginal), ni de la naturaleza jurídica de las instituciones de educación superior, sino que depende esencialmente del gasto de gobierno per cápita y de la proporción del PIB destinado a educación superior.

En América Latina y el Caribe, muchos países aún están por debajo de un 50 % de cobertura en educación superior. Para lograr una mayor proporción de la población en ese nivel, los gobiernos deben incrementar su inversión en educación terciaria, tanto en proporción del PIB como en el monto per cápita por estudiante.

Por su parte, la creación de conocimiento avanzado depende fundamentalmente de la inversión en investigación y desarrollo. Esta última es muy baja en la Región, pues solo Brasil invierte por sobre el 1 % del PIB en esta materia; y aunque México, Argentina y Chile exhiben una capacidad científica significativa con una baja inversión en investigación y desarrollo, la mayoría de las naciones de América Latina y el Caribe tienen una baja inversión en investigación y desarrollo y una capacidad de creación de conocimiento avanzada más bien limitada.

En consecuencia, la posibilidad de incrementar la capacidad científica de los países de la Región pasa necesariamente por una mayor priorización de la investigación y el desarrollo.

Una arista adicional dice de la relación con la dirección y gestión de las instituciones de educación superior en la Región de América Latina y el Caribe, en donde emerge como un desafío fundamental la profesionalización de los cuadros directivos y la necesaria incorporación de expertos en dirección estratégica de entidades de educación superior.

A lo anterior se debe añadir que es imprescindible que el diseño estratégico sea capaz de diferenciar entre el nivel corporativo, el competitivo y el funcional. Asimismo, no debe perderse de vista que la implementación del diseño estratégico tiene un conjunto de dimensiones que configuran esta fase, y para cada una de estas dimensiones existen imperativos estratégicos específicos que deben ser salvaguardados para lograr éxito en la dirección y gestión de las instituciones de educación superior.

REFERENCIAS

- Arata, A. y Rodríguez-Ponce, E. (2009). *Desafíos y Perspectivas de la Dirección Estratégica de las Instituciones Universitarias*. Santiago, Chile: Ediciones CNA-Chile.
- Barro, R. J. (2013). Education and economic growth. *Annals of Economics and Finance*, 14(2), 301-328.
- Barro, R. J. y Lee, J. W. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010. *Journal of Development Economics*, 104, 184-198.
- Beck, U. (2015). *What Is Globalization?* Nueva York, EE.UU.: John Wiley & Sons.

- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. Nueva York, EE.UU.: Basic Books.
- Benavente J. M. (2006). The role of research and innovation in promoting productivity in Chile. *Econ. Innov. New Technol.* 15, 301-315.
- Bernasconi, A. y Rodríguez-Ponce, E. (2017). La educación en la era del conocimiento: ¿Desarrollo de capital humano o formación de personas? *Interciencia*, 42 (10), 630.
- Brunner J. J. (2008). *Educación Superior en Chile: Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales, 1967-2007* (Tesis doctoral). Universidad de Leiden, Holanda. Recuperado de https://www.openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/1887/13305/1/jjbrunner_final.pdf.
- Brunner. J.J. (2013). Financiamiento de la educación superior en América Latina: Viejas y nuevas prácticas. *Forum*, 44(2), 15-17.
- Castells, M. (1996). *La Era de la Información: La Sociedad en Red*. Vol. 1. Madrid, España: Alianza.
- Castells, M. (1997). *La Era de la Información: El Poder de la Identidad*. Vol. 2. Madrid, España: Alianza.
- Castells, M. (1998). *La Era de la Información: Fin del Milenio*. Vol. 3. Madrid, España: Alianza.
- Cawkell, A. E. (1987). *Evolution of an information society*. Londres, Inglaterra: Aslib.
- Corderi, D. y Lin, C. Y. C. (2011). Measuring the social rate of return to R&D in coal, petroleum and nuclear manufacturing: A study of the OECD countries. *Energy Policy*, 39(5), 2780-2785.
- Danciu, E. L. (2011). The process of formation and perfection of teachers between hope and reality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2204-2209.
- De Gregorio, J. y Núñez, M. (2006). Rates of return for industrial R&D in Chile. *Serie Documentos de Trabajo*, N°220. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Facultad de Economía y Negocios.
- Douglass, J. (2010). Creating a Culture of Aspiration: Higher Education, Human Capital and Social Change. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(5), 6981-6995.
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity*. Nueva York, EE.UU.: Harper & Row.
- Drucker P. (1994). *La Sociedad post capitalista*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Frantzen, D. (2000). A cross-country analysis R&D, human capital and international technology spillovers. *The Scandinavian Journal of Economics*, 102, 57-75.
- Gershberg, A. (2015). Educational infrastructure, school construction, and decentralization in developing countries. En J. Martínez-Vásquez y J. Frank (Eds.), *Decentralization and Infrastructure in the Global Economy: From Gaps to Solutions* (pp. 249- 278). Londres, Inglaterra: Routledge.

- Gershberg, A., González, P. y Meade, B. (2012) *Understanding and Improving Accountability in Education: A Conceptual Framework and Guideposts from Three Decentralization Reform Experiences in Latin America*. *World Development*, 40(5), 1024-1041.
- Grant, R. M. (2010). *Contemporary strategy analysis and cases: text and cases*. Londres, Inglaterra: John Wiley & Sons.
- Havas, A. (2008). Devising futures for universities in a multi-level structure: A methodological experiment. *Technological Forecasting and Social Change*, 75(4), 558-582.
- Harman, G. (2005). Internationalization of Australian higher education: A critical review of literature and research. En P. Ninnes y M. Hellsteén (Eds.). *Internationalizing Higher Education* (pp. 119-140). Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Lichtenberg, F.R. y Siegel, D. (1991). The impact of R&D investment on productivity- New evidence using linked R&D –LRD Data. *Economic Inquiry*. 29(2), 203-229.
- Lichtenberg F.R. y Van Pottelsberghe de la Potterie B. (1996) International R&D Spillovers: A Re-Examination. *NBER Working Paper No. W5668*.
- Machado, M. D. L. y Taylor, J. S. (2010). The struggle for strategic planning in European higher education: the case of Portugal. *Research in Higher Education Journal*, 6, 1-20.
- Macfarlane, B. (2015). Student performativity in higher education: converting learning as a private space into a public performance. *Higher Education Research & Development*, 34(2), 338-350.
- Mankiw, N. G. (2015). *Principios de Economía*. Ciudad de México, México: Cengage Learning Editores.
- Marginson, S. (2010). Higher Education in the Global Knowledge Economy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(5), 6962-6980.
- Marginson, S. (2012). Global University rankings: The strategic issues. En *Las Universidades Latinoamericanas ante los rankings internacionales: Impactos, Alcances y límites*. Ciudad de México, México, 17-18 de mayo. Recuperado de <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/Documentos/ConferenciaMagistralMarginsontexto.pdf>
- Marginson, S. (2013). Different Roads to a Shared Goal. Building World-Class Universities. *Global Perspectives on Higher Education*, 25, 13-33.
- Marginson, S. (2014). University Rankings and Social Science. *European Journal of Education*, 49(1), 45-59.

- Martin, W. J. (1988). *The Information Society*. Londres, Inglaterra: Aslib.
- Masuda, Yoneji (1981). *The Information Society as Post Industrial Society*. Bethesda, MD, EE.UU.: World Future Society.
- Nadirim M., Ishaq (1993). Innovations and Technological Spillovers. *NBER Working Papers No. W4423*. National Bureau of Economic Research Inc.
- Navas López, J. E. y Guerras Martín, L. A. (2012). *Fundamentos de Dirección Estratégica de la Empresa*. Madrid, España: Civitas.
- Ojeda Ramírez, M. (2013). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas: De la retórica a la práctica. *Revista de Investigación Educativa* 16(1), 120-129.
- Ozdem, G. (2011). An analysis of the mission and vision statements on the strategic plans of higher education institutions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1887- 1894.
- Pedraja-Rejas, L. y Rodríguez-Ponce, E. (2015). El aseguramiento de la calidad: un imperativo estratégico en la educación universitaria. *INGENIARE. Revista Chilena de Ingeniería*, 23(1), 4-5.
- Roco, M.C. (2003). Nanotechnology: convergence with modern biology and medicine. *Current Opinion in Biotechnology*, 14(3), 337-346.
- Rodríguez-Ponce, E (2009). El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización. *Interciencia*, 34(11), 822-829.
- Rodríguez-Ponce, E. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente? *INGENIARE. Revista Chilena de Ingeniería*, 20(1), 126-135.
- Rodríguez-Ponce, E. y Palma, A. (2010) Desafíos de la educación superior en la economía del conocimiento. *INGENIARE. Revista Chilena de Ingeniería*, 18(1):8-14.
- Rodríguez-Ponce, E. y Pedraja-Rejas, L. (2013). Dirección estratégica y calidad de las universidades: un estudio exploratorio desde Chile. *Interciencia*, 38(1), 35-41.
- Rodríguez-Ponce, E. R., Rejas, L. P., Guirriman, C. A., y Ponce, J. R. (2013). Relaciones entre los determinantes de la calidad de las universidades: un estudio exploratorio desde Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 19(3), 446-456.
- Rodríguez-Ponce, E. y Pedraja-Rejas, L. (2009). Dirección estratégica en universidades: un estudio empírico en instituciones de Iberoamérica. *Interciencia*, 34(6), 413-418.
- Romero Sotolongo, B. (2002). Planificación estratégica y cambio en las universidades de América Latina. *Revista Cubana de Educación Superior* 22(3), 23-33.
- Shah, M., Nair, S. y Wilson, M. (2011). Quality assurance in Australian higher education: historical and future development. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 475-483.

- Shattock, M. (2009) Dirección estratégica en universidades. En A. Arata y E. Rodríguez-Ponce (Eds.). *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica en instituciones universitarias* (pp. 117-145). Santiago, Chile: Ediciones CNA-Chile,
- Stiglitz, J. (2000). *La economía del sector público*. Barcelona, España: Antoni Bosch, editor.
- Teece, D. J. (2009). *Dynamic Capabilities and Strategic Management: Organizing for Innovation and Growth*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Thompson, J. L. y Martin, F. (2010). *Strategic Management: Awareness and Change*. Hampshire, Inglaterra: Cengage Learning EMEA.
- Ugur, M., Solomon, E., Guidi, F., & Trushin, E. (2014). *R&D investment, productivity and rates of return: A meta-analysis of the evidence on OECD firms and industries*. Disponible en MPRA Papers. Recuperado de <https://mprapa.ub.uni-muenchen.de/59686/>
- Van Ameijde, J. D. J., Nelson, P. C., Billsberry, J. y Van Meurs, N. (2009). Improving leadership in Higher Education Institutions: a distributed perspective. *Higher Education*, 58(6), 763-779.
- Venditti, M., Reale, E. y Leydesdorff, L. (2011). The Disclosure of University Research for Societal Demand: A Non-Market Perspective on the «Third Mission». *Computers and Society*.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. y Pârlea, D. (2004). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucarest, Rumania: Unesco-Cepes.
- Welzant, H., Schindler, L., Puls-Elvidge, S., & Crawford, L. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13.

EL ROL ESTRATÉGICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN ALC. APORTES DE LA INICIATIVA PRIVADA REGIONAL

Héctor C. Sauret

INTRODUCCIÓN

DESAFÍOS DE LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2018 (CRES 2018). MARCO HISTÓRICO Y CONCEPTUAL

Ante la inminencia de la celebración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES 2018), deseamos formular un aporte conceptual sobre el rol de la iniciativa privada universitaria en sus marcos nacionales y regionales, ponderando la evolución de los debates con sus consensos y diferencias, sostenidos en el último quinquenio, en el marco del colectivo universitario regional, durante las reuniones de redes y Consejos de Rectores que periódicamente convoca el IESALC.

Durante la CRES 2018, deben considerarse adecuadamente los cambios sustanciales de contexto sociocultural y político con que se desarrollará la reunión de Córdoba en junio del corriente año, muy especialmente respecto de las situaciones imperantes en ocasión de la primera y segunda conferencias (1997 y 2008).

A nuestro entender, uno de los cambios más significativos radica en la decisión de las asociaciones de rectores de universidades privadas que operamos en el marco de Red de Asociaciones Latinoamericana y Caribeña de Universidades Privadas (REALCUP) de participar, a fin de exponer nuestro pensamiento y ofrecer algún aporte académico, conjuntamente con los colegas de la iniciativa pública, en la búsqueda de un mejoramiento de la calidad y de la equidad necesarias para la evolución del sistema de educación superior en la Región.

En efecto, las ideas que exponemos en este artículo deben ser entendidas como reflexiones y posible contribución, provenientes ambas de nuestra experiencia como rectores emprendedores, partícipes en la construcción de universidades privadas. Todo ello, según las iniciativas nacionales del último medio siglo en cada uno de nuestros países.

Esta propuesta debería expresar también el compromiso de sostener dichas iniciativas en función de nuestra identidad con el mejoramiento de la calidad, la inclusión social y el afianzamiento de sociedades más equitativas. Eso implica a su vez atender el marco de cada desarrollo particular, sin descuidar la autodeterminación de nuestras nacionalidades.

La presencia de la iniciativa privada universitaria regional ha quedado así expresada de un modo colaborativo, como lo precisa en términos auspiciosos la *Declaración de Porto Alegre*, emanada del VIII Encuentro de Redes

Universitarias y Consejos de Rectores, celebrado en agosto de 2017.¹ Se complementa también en el documento de base proveniente de las consultorías efectuadas para el análisis del sexto eje temático de la CRES 18, denominado «El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible». Allí se distingue el aporte de las instituciones privadas, tanto en la dimensión presencial cuanto en la dimensión virtual, espacio donde estamos realizando el aporte de este artículo.

Vale destacar, en esa misma línea, el documento conjunto del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), de Argentina, aprobado en la Cumbre de Bariloche, el pasado 12/4/2017. Según nuestra visión, hay una alianza estratégica entre las iniciativas universitarias públicas y privadas con los estados nacionales y los mercados.

Esa alianza estratégica constituye un factor muy importante para el desarrollo de la educación superior y la cobertura de las demandas de acceso al conocimiento universitario, necesarias para un mayor bienestar de nuestras poblaciones.

Estas tendencias se afianzarán en las próximas décadas. Se aspira a que los debates y recomendaciones que auspicie la CRES 2018 deriven en posibles acciones de mejoramiento, cooperación y articulación de las iniciativas universitarias públicas y privadas de nuestro espacio educativo, con miras hacia los compromisos de 2030.

DESARROLLO TEMÁTICO

1. **Desafíos de la CRES 2018 en el desarrollo sustentable de la educación superior con calidad, equidad e inclusión. Ubicación de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) 2018 en tiempos del bicentenario de las independencias americanas.** Las independencias americanas trajeron consigo el nacimiento y desarrollo de los estados nacionales, con la adopción de formas republicanas y de estados de derecho constitucionales. Este hecho constituye un dato central para explicar la posibilidad de una convergencia y complementariedad en el desarrollo de las iniciativas de educación superior públicas y privadas —como lo apuntáramos ya en la introducción—, sin descuidar, naturalmente, la diversidad de modalidades y casuísticas

1 Ver VIII Encuentro de RedES universitarias y Consejos de rectores de América Latina y el Caribe: hacia la CRES 2018. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1OseW3YyqyzoA6BWB8rY06T_vGGT8RH25/view

- nacionales sobre la que nos informa la doctrina especializada en esta materia.
2. **Pensamiento político americano de los libertadores.** En ese panorama de independencia y organización nacional, destacamos el rol de los libertadores George Washington, Simón Bolívar y José de San Martín, quienes, en la fundación de nuestros estados patrios y en la exposición de su visión continental, definieron el ciclo postcolonial como un camino al bienestar y a la igualdad del desarrollo sostenido de nuestros pueblos.
 3. **Los estados nacionales, la descolonización, y el nacimiento y desarrollo de las repúblicas constitucionales americanas.** Tal como fuera sistematizado a mediados del Siglo XIX por Juan B. Alberdi (1852) en su clásico libro *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, en su muy amplia diversidad y casuística, los estados nacionales surgidos después del período independentista reconocieron que el nuevo Estado de derecho en las Américas implicaba afianzar declaraciones, derechos y garantías para sus ciudadanos, en un contexto donde el rol del Estado radicaba fundamentalmente en promover la superación del atraso, la marginalidad social y las más diversas formas de indignidad humana, todos imperantes durante el ciclo colonial.
 4. **Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina.** Los principios de autodeterminación y no injerencia de otros estados en las definiciones que, en ejercicio de sus soberanías nacionales, dicten los países, han constituido metas americanas básicas, entre las cuales destacamos el reconocimiento a la libertad de enseñar y de aprender, fuente constitucional primaria en que se fundamenta la iniciativa privada universitaria en el hemisferio.
 5. **El rol protagónico del estado nacional y las formas superiores de cooperación interamericana.** Doscientos años de experiencias, con avances y retrocesos, también con reformulaciones y actualizaciones, han afianzado compromisos centrales de reconocimiento de la educación como un derecho humano esencial, aspecto que la CRES 2018 seguramente ratificará.

En el derecho positivo americano, y con la diversidad de casos que registran las legislaciones nacionales, hay un principio básico de derecho comparado en torno al reconocimiento de la iniciativa privada universitaria en la Región, como una cuestión de interés público.

Las formas con que se institucionaliza la personería jurídica de derecho privado de nuestras universidades, los marcos regulatorios para

organizar sus funciones académicas, así como los encuadramientos fiscales procedentes en cada caso, siempre obedecen al principio de favorecer el bienestar social y afianzar el aporte financiero y tecnológico con que la iniciativa privada concurrirá a desarrollar sus ofertas académicas. Esto es así tanto para la función docencia como para la investigación científico-tecnológica y para la extensión y transferencia de sus aportes a la sociedad. También aquí correspondería mejorar los niveles regulatorios alcanzados hasta el presente.

El financiamiento de las universidades privadas constituye una cuestión esencial a jerarquizar por parte de la CRES 2018. En este marco, corresponde mejorar las orientaciones de cooperación con que estas cuestiones podrán tratarse en los espacios de redes y consejos de rectores, en cumplimiento del plan de acción que apruebe la mencionada conferencia en vistas a la próxima III Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES), a realizarse en 2019, en París, bajo el auspicio de la UNESCO.

Los aspectos de gobierno y gestión de las universidades privadas deberán siempre complementarse con los compromisos de calidad, equidad e inclusión social, propios de las demandas contemporáneas para un desarrollo sustentable. Y en cada caso, habría mejoramiento de los avances alcanzados mediante los procesos vigentes de validación pública nacional e internacional.

6. **Internacionalización y cooperación.** La culminación de este análisis jerarquiza los procesos de internacionalización y cooperación que se vienen desarrollando a escala global y regional; plantea, además, considerarlo como un dato central para el desarrollo de la educación superior. En ese contexto, el desafío de los reconocimientos con validez regional de los títulos y créditos universitarios que garanticen una mayor movilidad de estudiantes, profesores y graduados, deberá ser jerarquizado en nuestros compromisos futuros, a fin de superar aquellas barreras que todavía se mantienen en la Región y que, por cierto, contrastan con los requerimientos de nuestros claustros universitarios.

Confiamos en que, con la mirada puesta en la ya mencionada III Conferencia Mundial de Educación Superior, convocada por la UNESCO para realizarse en París, en 2019, la CRES 2018 consolide las tendencias favorables al desarrollo de este campo en el contexto de las tendencias analizadas en éste artículo.

REFERENCIAS

- Alberdi, J. B. (1852). *Argentina (1852). Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/bases-y-puntos-de-partida-para-la-organizacion-politica-de-la-republica-argentina--0/html/ff3a8800-82b1-11df-acc7-002185ce6064_8.html
- Albornoz, Orlando (2015). *La universidad en la revolución venezolana bolivariana y socialista: de la razón a la creencia*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Alcántara, A. y Silva, M. *Semejanzas y diferencias en las políticas de educación superior en América Latina: Cambios recientes en Argentina, Brasil, Chile y México en políticas de educación superior. Políticas de Educación Superior, N° 11*. Recuperado de http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT11/Texto%20-%20Trab%20Encomendado%20-%20GT11%20-%20Armando.pdf
- Brunner, J. y Ferrada, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica*. Informe 2011. Santiago, Chile: CINDA.
- CIN y CRUP (2017). *Declaración de Bariloche. Plenario de Rectores Extraordinario del Consejo Interuniversitario Nacional*. Bariloche, Argentina, abril de 2017.
- CRUP (2003). *Historia de las universidades argentinas de gestión privada*. Buenos Aires, Argentina: Dunken.
- De Carvahlo, J. R. (2009). *De una agenda regional para una educación superior de calidad*. Buenos Aires, Argentina.
- De Tocqueville, A. (1957 / 2009). *La democracia en América*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica
- Del Bello, J. C., Barsky, O. y Giménez, G. (2007). *La Universidad privada argentina*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- García Guadilla, C. (2006). *Tensiones y transiciones de la educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. 2ª edición. Caracas: Cendes-Nueva Sociedad.
- García Guadilla, C. (2011). *Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina. Conferencia central. III Congreso Internacional Universidad, Desarrollo y Cooperación*. Ecuador: Universidad Católica de Guayaquil, mayo de 2011.
- Henríquez Guajardo, P. (2015). *La educación superior como bien público y la internacionalización*. Mendoza, Argentina.
- Henríquez Guajardo, P. (Comp.) (2014) *La educación superior pública y privada en América Latina y el Caribe. Contexto de internacionalización y proyecciones de políticas públicas*. VI Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe. Bogotá, Colombia: IESALC.

- IESALC-UNESCO (2017). *Declaración de Porto Alegre. VIII Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe*. Porto Alegre, Brasil, agosto de 2017.
- IESALC-UNESCO. (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. CRES 2008. París, Francia: UNESCO.
- Investigaciones de derecho educacional comparado de América Latina y el Caribe, realizadas en el marco de REALCUP en 2017: «*Seminario conmemorativo -40 años del Primer congreso de derecho educacional del Brasil*» 19/10/17 San Pablo, auspiciado por SEMESP; «*2º Simposio de derecho educativo*» *Aciertos y desaciertos de la Ley Universitaria Peruana*, Instituto Peruano de Derecho Educativo.
- Levy, D. (2011). *Las múltiples formas de educación superior privada: un análisis global*. En J. Brunner y C. Peña (Edits.). *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Mignone, E. *Política y universidad: el Estado legislador*.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Prieto Figueroa, L. B. (1977). *El Estado y la educación en América Latina*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Rabossi, M. Broto, A., Del Bello, J. C., García de Fanelli, A., Popovsky, M. y Santoni, D. (2012). *Financiamiento de la universidad, aportes para el debate*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Palermo
- Rama, C. (2002). *La nueva fase de la universidad privada en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Silas Casillas, J. C. *Estado de la educación superior en América Latina, el balance público privado*. Bogotá, Colombia: Editorial Anuiés
- Tedesco, J. C. (2012). *Pacto educativo y la Ley de Educación Nacional*. En D. Filmus y C. V. Kaplan, *Educación para una sociedad más justa*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.

LA EMPLEABILIDAD: LAS UNIVERSIDADES, LOS PROFESIONALES UNIVERSITARIOS Y EL COMPORTAMIENTO DEL MERCADO LABORAL¹

Orlando Albornoz

«Una extraña locura se ha apoderado de las clases obreras de las naciones donde domina la civilización capitalista. Esta locura trae como resultado las miserias individuales y sociales que, desde hace siglos, torturan a la triste humanidad. Esta locura es el amor al trabajo, la pasión moribunda por el trabajo, llevada hasta el agotamiento de las fuerzas vitales del individuo y de sus hijos. En vez de reaccionar contra esta aberración mental, los curas, los economistas y los moralistas han sacralizado el trabajo. Hombres ciegos y de escaso talento, quisieron ser más sabios que su dios; hombres débiles y despreciables, quisieron rehabilitar lo que su dios había maldecido. Yo, que no me declaro ni cristiano, ni economista ni moralista, planteo frente a su juicio, el de su Dios; frente a las predicaciones de su moral religiosa, económica y libre pensadora, las espantosas consecuencias del trabajo en la sociedad capitalista.»

Paul Lafargue (1880)

1 Este documento fue preparado para la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018 (CRES 2018), a efectuarse en la ciudad de Córdoba, Argentina, organizado por el IESALC UNESCO y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Previamente fue discutido en el Encuentro Preparatorio Regional: El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe, que tuvo lugar en Bogotá, Colombia, 21 y 22 de febrero de 2018. Las ideas y argumentos utilizados en este documento no comprometen ni al organismo organizador ni a la institución de afiliación del autor.

Antes de abordar el tema en sí de la empleabilidad de los profesionales universitarios en América Latina y el Caribe, es oportuno que establezcamos los elementos de la fundamentación teórica que sustenta nuestros puntos de vista. La empleabilidad se refiere a la relación entre la Universidad y el mercado laboral de los profesionales. Es un territorio, el de América Latina y el Caribe, variado y diverso, que a menudo elude análisis superficiales, como aquellos de índole doctrinaria que buscan explicar el apoyo de falsas dicotomías. Por ejemplo, la Región tiene la proporción más elevada del mundo en el volumen del sector privado de la matrícula, 48 por ciento del total, la misma más elevada que el promedio internacional, que es de 32.6 por ciento. Los Estados Unidos de América tienen al 27.5 por ciento en el sector privado y en Rusia, un antiguo país comunista, el volumen es del 15 por ciento y antiguos países que operaban bajo el esquema estricto del control estatal aceptan la presencia del sector privado. Japón y Corea del Sur tienen las proporciones más elevadas del mundo en ese mismo sector, alrededor del 80 por ciento del total, y Brasil se aproxima a esa proporción.² La emergencia del capital privado en la universidad europea es motivo de rigurosos análisis, porque la gratuidad en el pago de matrícula es ya insostenible, aun en países íconos de este favoritismo de clase social como es la gratuidad, visible en Gran Bretaña, un fenómeno estudiado en los años recientes.³ Debo acotar que la empleabilidad no es un fenómeno exclusivo de las sociedades abiertas que conciben la credencial universitaria profesional como parte del discurso liberal, sino que opera por igual en todo tipo de proyecto socio-económico, capitalismo o socialismo, excepto que los criterios varían, la competencia y competitividad en la

2 Agradezco la colaboración recibida para la elaboración de este documento por parte del personal de la biblioteca de la Organización Internacional del Trabajo/International Labour Organization, ILO, y del ISCO, ambos parte de la OIT/ILO sita en Ginebra, Suiza. El ISCO produce el vademécum en la materia: International Standard Classification of Occupations. La ILO es una institución hermana de la UNESCO que, como aquella, presta un servicio invaluable a la comunidad académica internacional.

3 Véase el libro editado por Snejana Slantcheva y Daniel C. Levy (2007) *Private higher education in post-communist Europe. In search of legitimacy*. Hace años el propio Levy hablo del reto del capital privado al monopolio del estado, en su libro publicado en el idioma original en 1986 y en castellano en 1995: *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. Los datos de 2018 podrían reportar un fracaso indiscutido del Estado, excepto en el área de la producción de conocimiento, en donde el sector privado es marginal. En la Región, solamente Cuba promueve el monopolio del Estado; el resto, incluyendo a Venezuela, patrocinan el sistema mixto, con el Estado en visible retroceso. Un libro de excepción sobre el tema es el de Susan Strange (1996) *The retreat of the state. The diffusion of power in the world economy*. Strange (1923-1998), por cierto es quien divulga la dicotomía de bi y multipolaridad, hoy en día parte de la jerga de los grupos 'revolucionarios' de la región, incluyendo el chavismo en Venezuela. *Op Cit*: 85-90.

sociedades capitalistas, la solidaridad y la lealtad, político-ideológica, en los sistemas socialistas.⁴

El tratamiento del trabajo y del empleo *per se* es un tema que hallamos en la raíz de la propia existencia humana, si bien para los efectos de este documento nos estamos refiriendo a un mercado laboral específico, el profesional, entendiendo por ello el formado por individuos que acceden al mercado laboral en función de credenciales profesionales adquiridas, según ciertas normas y procedimientos en instituciones que llamamos universidades.

Concluiremos en este documento, vale anticiparlo, que las universidades están en la obligación de establecer conexiones realistas y objetivas con el mercado laboral, a fin de contribuir a que los egresados obtengan la inserción debida en el mercado laboral profesional, pero debemos enfatizar que la universidad no es una maquila cuyo único objetivo es entrenar para el mercado, sino que su responsabilidad esencial es formar al hombre y a la mujer que acude a sus aulas, más allá del ejercicio en inmediatez que es el empleo profesional. Como hemos repetido muchas veces, la universidad es un diseño de las élites y la expansión ha contribuido a fortalecer las clases medias emergentes, pero la universidad sigue siendo un territorio de la oligarquía y de la burguesía.⁵

4 Es de interés observar que las literaturas rusas o alemanas sobre el tema, examinadas en la biblioteca de la ILO, revelan escaso volumen, siendo la mayoría enfoques acerca de la empleabilidad según la noción de mercado abierto. Véase por ejemplo los artículos por Ronald W. Mcquaid y Colin Lindsay. The concept of employability. *Urban Studies*, vol. 42, no. 2, special issue: employability and labour market policy (February 2005), pp. 197-219 y por Janette Wittekind, Sabine Raeder y Gudela Grote: A longitudinal study of determinants of perceived employability. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 31, no. 4 (may 2010), pp. 566-586. El origen y destino de los egresados con títulos y credenciales universitarias es bien conocido en Europa: todos saben en Gran Bretaña, por ejemplo, adonde van los egresados de Eton (King's College of Our Lady of Eton) o del binomio *Oxcam* (Oxford y Cambridge). Las críticas acerca del funcionamiento asumen un rasgo de severidad en el caso del pensamiento de Noam Chomsky. Véase Una crítica de interés, que desde una visión 'endógena' del capitalismo puede verse en una declaración de Noam Chomsky publicadas en Babelia, *El País*, de España, el 10 de marzo de 2018: «En Réquiem por el sueño americano vuelca a la letra impresa las tesis expuestas en el documental del mismo título y denuncia la obscena concentración de riqueza y poder que exhiben las democracias occidentales. El resultado son 168 páginas de Chomsky en estado puro. Vibrante y claro. Hace ya 40 años que el neoliberalismo, de la mano de Ronald Reagan y Margaret Thatcher, asaltó el mundo. Y eso ha tenido un efecto. La concentración aguda de riqueza en manos privadas ha venido acompañada de una pérdida del poder de la población general. La gente se percibe menos representada y lleva una vida precaria con trabajos cada vez peores. El resultado es una mezcla de enfado, miedo y escapismo. Ya no se confía ni en los mismos hechos. Hay quien le llama populismo, pero en realidad es descrédito de las instituciones. Es fascinante observar como Chomsky no ofrece alternativas a la situación de su país. Para muchos la alternativa al capitalismo, por cierto, tristemente, desapareció el 9 de noviembre de 1989 en Berlín».

5 Un libro sobre el tema es por Fernando Henrique Cardoso (1971) *Ideologías de la burguesía industrial en sociedades dependientes (Argentina y Brasil)*. Sobre el tema de las élites puede verse el libro editado por Seymour Martin Lipset y Aldo Solari (1967) *Élites in Latin America*, que, entre otros incluye un capítulo escrito por Darcy Ribeiro «Universities and social development». Contiene una versión resumida del libro

Un empleo en sí que, a pesar de toda la retórica del caso, es flexible y de hecho a lo largo de los años se observan emigraciones forzadas, de egresados profesionales, por causas políticas e ideológicas, como económicas.⁶ Es el caso de la emigración de los países del Cono Sur (Chile, Argentina, Uruguay), que entonces huían de la dictaduras que gobernaban esos países, como ocurre ahora en el caso venezolano, en donde opera una diáspora de recursos humanos que debilita la eficiencia de la sociedad. En efecto, según informaciones certificadas, por ejemplo, es el caso de los médicos y médicas. En los primeros años de la revolución bolivariana se incorporaron miles de profesiones de la medicina de Cuba –sin certificación local de sus competencias– desplazando a los profesionales venezolanos, pero ahora ocurre que el contingente cubano disminuye su efectividad y los profesionales venezolanos huyen al exterior, sobre todo a Chile, Colombia y España.⁷ Como se sabe, el mecanismo de la emigración es el mismo: un país es polo de desarrollo mientras abre oportunidades para quienes no las tienen en sus países de origen, como lo fue Venezuela una sociedad abierta y absorbente de recursos humanos, que ahora exporta talento a países que pueden aprovecharlos de manera inme-

ya citado de Fernando Henrique Cardozo. Los datos nacionales nos revelan, por cierto, el tamaño del mercado laboral. Colombia es un buen ejemplo, véase: «Para el año 2016, la proporción de personas de la población económicamente activa (PEA) que habían completado la educación media fue 32,9 %. La distribución de los demás niveles educativos en la PEA fue la siguiente: el 23,3 % había completado la educación básica primaria, el 6,0 % la educación básica secundaria, 10,9 % la educación técnica profesional o tecnológica, 7,7 % la educación universitaria y el 3,3 % postgrado». Estamos hablando de un mercado que acoge al 11.1 por ciento del total de la fuerza laboral.

- 6 La empleabilidad es proclive de operar, por supuesto, bajo la propia racionalidad del sistema social dado. Eso ocurre, al parecer, en sociedades altamente organizadas, como Alemania o los países escandinavos. Véase la literatura en alemán, sobre el tema, señalando que en alemán el término apropiado es *Beschäftigungsfähigkeit*. La biblioteca de la OIT tiene cerca de mil entradas, en inglés, contra 12 en ruso y 47 en alemán. Una fuente importante para el estudio sobre el tema son la Taxonomía y el Tesoro organizados por la biblioteca de la OIT.
- 7 Véase un reportaje en el diario *El Nacional* sobre «Médicos con las manos atadas», por María Laura Gil, 4 de marzo de 2018. Se lee en el citado trabajo que «La precariedad de hospitales y ambulatorios, donde falta más de 75% de los insumos, la deficiente remuneración y el recargo de las jornadas de trabajo forman parte de la cotidianidad de quienes ejercen la medicina en Venezuela, a quienes les toca dar la cara a los pacientes por un sistema de salud colapsado. Un residente de posgrado gana aproximadamente 800.000 bolívares, monto insuficiente para cubrir las necesidades más básicas, incluyendo la comida. La difícil realidad laboral induce las renuncias en los centros de salud y ha disparado la diáspora en este sector: se calcula que más de 22.000 médicos han emigrado». Las universidades públicas están sufriendo en los años 2017-2018 el efecto devastador de la fuga de talento, daños estos difícilmente recuperables. El caso venezolano es interesante en tanto en algún momento la fuga de talento fue patrocinada por el Estado, bajo la presunción de que el sistema era incompetente como para enfrentar necesidades endógenas, de modo que hay en Venezuela una vocación *hacia afuera*, como en sentido histórico ha explicado Humberto Ruiz Calderón en sus libros *Plan de Becas Ayacucho: Mito y Realidad* (1980) y *Tras el fuego de Prometeo: Becas y modernización en Venezuela: 1900-1996* (1997).

diata. Personas provenientes de los sectores populares están también emigrando, a donde pueden ir a pie, como son los países vecinos de Colombia y Brasil.

La pregunta básica acerca del tema es la siguiente: ¿Trabajar para qué?, ¿para ser una ficha en la ‘explotación’ propia de una empresa capitalista o ser entrenado como un obediente cuadro del sistema socialista? ¿Trabajar para ser un esclavo a largo plazo en la metáfora del *hombre organización* o para satisfacer el sueño del desempeño liberal de una profesión que nos permite una ubicación social que nos libera de la esclavitud tradicional?

La noción el trabajo ha sido una constante en la historia de la humanidad. Un griego, Hesiodo, escribió *Los Trabajos y los días*, un poema de unos 828 versos escritos en torno al 700 a. C. Luego en la Biblia, en el propio Génesis 3:19 rescata el sentido del griego: «Te ganarás el pan con el sudor de tu frente/hasta que vuelvas a la misma tierra de la cual fuiste sacado/ Porque polvo eres y al polvo volverás». En ese sentido es que cabe la reflexión de Lafargue, como veremos más adelante, pues propone exorcizar al trabajo. Cabe aclarar que la sociedad industrial es una categoría organizativa de la producción de bienes y servicios que va más allá de las configuraciones socioeconómicas, de modo que una y otra operan según los términos de la sociedad industrial, que es una categoría económica más que política. La organización de la sociedad de los empleos es, en efecto, una deriva de la sociedad industrial, tal como hallamos en la obra de un clásico de la sociología, el francés Emile Durkeim (1858-1917), en su libro publicado en 1893, que lleva el ilustrativo título *De la division du travail social: Etude sur l'organisation des societees superieures*, publicado en castellano bajo el título simplificado de *La división social del trabajo* (Madrid. 1987). En términos prácticos existe una extensa literatura que aborda el tema enfocado según la perspectiva sociológica de Lawrence G. Thomas (1956) *The occupational structure and education*. En ese libro se analizan los eventuales mitos de la empleabilidad, entre ellos el que a mayor escolaridad mayor ingreso, una hipótesis objetiva cuando se trata de los saltos cualitativos de la básica a la secundaria, o de la secundaria a la superior, pero no cuando se refieren al mercado laboral de las profesiones. Estas son cada vez más numerosas y tienen a duración menor, ante la rapidez con la cual las innovaciones generan nuevas ocupaciones.

Al abordar el tema de la empleabilidad, cabe referirnos al concepto del trabajo; en este documento el trabajo alude al trabajo profesional, esto es, el formato del trabajo en la sociedad contemporánea. Antes que nada debemos examinar el contenido del epígrafe empleado en este documento, tomado

del marxista original Paul Lafargue (1880). Marx y sus seguidores aludían a cómo el trabajo debía ser rehumanizado y que ello podría lograrse solamente en la superación del capitalismo. No ha resultado así, puesto que los procedimientos propios de la sociedad industrial son la esencia de los procesos de producción y del trabajo mismo, en uno u otro sistema socio económico, capitalismo y socialismo. Lafargue decía que:

Una extraña locura se ha apoderado de las clases obreras de las naciones donde domina la civilización capitalista. Esta locura trae como resultado las miserias individuales y sociales que, desde hace siglos, torturan a la triste humanidad. Esta locura es el amor al trabajo, la pasión moribunda por el trabajo, llevada hasta el agotamiento de las fuerzas vitales del individuo y de sus hijos.

Tanto es así que uno de los elementos de la estima social es la de atribuir a alguien que es una persona trabajadora, peor desde el punto de vista del enfoque de la izquierda marxista el trabajo-el empleo, mas bien, tiene «espantosas consecuencias» en la sociedad capitalista, porque, según esa lógica, bajo el control del Estado está cerca del espíritu de la solidaridad, que no de la explotación. Destaco ese segundo párrafo de Lafargue: «Yo, que no me declaro ni cristiano, ni economista ni moralista, planteo frente a su juicio, el de su Dios; frente a las predicaciones de su moral religiosa, económica y libre pensadora, las espantosas consecuencias del trabajo en la sociedad capitalista».

Justamente, Zaghoul Morsy, antiguo editor de la revista de educación de la UNESCO, *Perspectives*, editó para la organización un libro básico para comprender el tema del trabajo en sí mismo: 1980, *Aprender y trabajar*. Expertos cubanos han introducido una visión del trabajo que invade el concepto de la escuela y la instrumentaliza, al extremo de convertir a la misma en un apéndice de la noción del trabajo, en la sociedad socialista. En efecto señalan Prieto Morales y Figueroa Araújo (1980) una visión de la escuela, que ahora se reproduce en Venezuela, según la cual el ideal de la escuela es la «Combinación de estudio y trabajo en el sistema educativo en Cuba». (falta número de página)⁸ Escribían que «La combinación del estudio y el trabajo constituye una variante fundamental del principio de vincular la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción» (ídem). La esclavitud del trabajo, del empleo en verdad, se cierne sobre el proceso de formación de la persona, pues la ecuación que tendría que ser escuela y

8 Véase la obra citada, pp. 228-246. De interés, en la misma obra, véase por Nikolai Semykine su trabajo «La iniciación y la preparación para el trabajo en las escuelas soviéticas», pp. 247-257.

vida se torna implacable escuela y trabajo; esto es, el trabajo-empleo de por vida. Por ello, justamente, Lafargue hablaba del elogio al ocio: «*El derecho a la pereza. (Refutación del derecho al trabajo de 1848)*»⁹ y Walter Ruegg del *ocio creativo*.¹⁰ En general el discurso hacia el trabajo es el siguiente: «La construcción de una nueva sociedad en nuestra patria requiere una nueva actitud ante la vida que se evidencia en el amor al trabajo y a los trabajadores. Este amor no surge de manera espontánea, sino como resultado de un proceso, y es la escuela el elemento esencial que debe contribuir a la formación de una nueva moral socialista, a la formación del hombre nuevo, para quien el trabajo ha de constituir una condición eterna y natural de la vida humana».¹¹

Los así llamados problemas de las universidades pueden y deben ordenarse con una apropiada contextualización que, apoyada en la lógica del caso, coloque cada uno de estos problemas –acceso, calidad, medición de los procesos propios de cada carrera universitaria, egreso y su escenario cualitativo según la carrera y la institución– en un contexto que abarque las conexiones entre los así llamados problemas y el funcionamiento de la sociedad como tal. En efecto, cuestiones tales como el acceso, la permanencia, la calidad académica, el apoyo social, la producción de conocimiento, la inserción en el mercado laboral y específicamente la empleabilidad, han de tratarse desde la perspectiva de la universidad de la sociedad, en el momento dado, en este caso cuando por razones cronológicas se festeja un siglo desde aquel movimiento político académico que cimbró las bases de la universidad colonial

9 Escribía Lafargue: «Nuestro siglo –dicen– es el siglo del trabajo». En efecto, es el siglo del dolor, de la miseria y de la corrupción. Y, sin embargo, los filósofos y economistas burgueses, desde el penosamente confuso Augusto Comte hasta el ridículamente claro Leroy-Beaulieu, los literatos burgueses, desde el charlatanamente romántico Víctor Hugo hasta el ingenuamente grotesco Paul de Kock, todos han entonado cánticos nauseabundos en honor del dios Progreso, el hijo primogénito del Trabajo. Escuchándolos, se podría creer que la felicidad empezaba a reinar en la tierra, que ya se sentía su llegada. Han ido a los siglos pasados a revolver el polvo y las miserias feudales para ahuyentar las delicias de los tiempos presentes. ¡Cómo nos han hastiado esos saciados, recién salidos de la servidumbre de los grandes señores y convertidos hoy en siervos de la pluma de la burguesía, abundantemente estipendiados; cómo nos han hastiado con el típico agricultor del retórico La Bruyère!». Es de ocasión mencionar que el cubano-francés fue un líder estudiantil: «En 1865, tras participar en el Congreso Internacional de Estudiantes que tuvo lugar en la ciudad belga de Lieja, las universidades francesas prohibieron que Lafargue pudiera tener ninguna relación con las mismas, por lo que tuvo que marcharse a Londres para empezar allí de nuevo su carrera». Para los interesados es oportuno citar que Lafargue colaboró en Madrid –durante un año– para que Pablo Iglesias Posse fundara el Partido Socialista Obrero Español, antecesor del actual líder del partido Podemos, Pablo Iglesias.

10 Véase por el suizo-alemán Walter Ruegg, antiguo rector de la Universidad de Frankfurt, Alemania, su ensayo «The Academic Ethos» en *Minerva*, 24, 4, 1986, pp. 393-412.

11 Prieto Morales y Figueroa Araújo, *Op. Cit.* p. 229. En 1964 se propuso en Cuba, formalmente, la noción del hombre, en el trabajo sobre «The Combination of study and work in the Cuban educational system», citado.

hispanoamericana, en Córdoba, Argentina. Las universidades en América Latina y el Caribe continúan como parte del debate político e ideológico y las fuerzas del nacionalismo y el populismo socavan las oportunidades para el objeto propio de las universidad como tales, el conocimiento, su búsqueda y afianzamiento como objetivos esenciales. Por ello mantengo que la universidad de la Región no es solamente el hermoso y emblemático campus de la UNAM, en México, el complejo cognitivo construido por los brasileros en el área de Sao Paulo, sino la pequeña universidad situada en los lugares más inesperados, bien por el Estado que oferta la universidad como un servicio burocrático cualquiera o la intervención que tienen las iniciativas privadas para convertirla en un simple negocio, modestamente rentable, pero operando en un mercado que aprueba a la universidad como una oferta razonablemente honorable, aunque no lo sea.

Es fascinante observar una tendencia según la cual la universidad se ocupa más de sí misma que de producir recursos humanos para el mercado laboral, que continúa como una función importante, como aquellas que considera más propias; es decir, atraer talento y producir conocimientos. El mejor ejemplo es Horizon 2020, el Programa Marco de Investigación e Innovación de la UE. Horizonte 2020 se ocupa, desde 2014, de generar ciencia excelente para Europa; es el programa de investigación e innovación más ambicioso puesto en marcha por la Unión Europea (UE) y se espera que dé lugar a más avances, descubrimientos y primicias a nivel mundial, convirtiendo las grandes ideas surgidas de los laboratorios en productos de mercado. Este instrumento está dotado con 80 000 millones de euros que se repartirán durante un periodo de siete años (2014-2020) y a los que se sumará la inversión privada y pública estatal, atraídas por la cuantía del presupuesto. Horizon 2020 cuenta con el respaldo político de los dirigentes de la Unión y los miembros del Parlamento Europeo. Todos ellos coinciden en que la inversión en materia de investigación e innovación es primordial para el futuro de Europa, por lo que debe formar parte de los cimientos de la Estrategia Europa 2020 de crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Horizon 2020 contribuye a dicha meta aunando investigación e innovación y vertebrando su programa en torno a tres áreas prioritarias: «Ciencia excelente», «Liderazgo industrial» y «Retos de la sociedad». Su objetivo es garantizar que en Europa se produzca ciencia y tecnología de talla internacional capaz de impulsar el crecimiento económico, este la obsesión de nuestro tiempo, crecer y desarrollarse, una ecuación que suele andar inconexa, confundándose uno con lo otro.¹²

12 Uso la noción de nuestro tiempo en el sentido de Karl Mannheim (1943 *Diagnostico de nuestro tiempo*).

EL MANIFIESTO DE LOS OBREROS (1848), EL MANIFIESTO DE LOS PROFESIONALES (1933)

En términos profundos pudiera decirse que la afirmación según la cual la clase obrera cambiaría el mundo, no tuvo lugar y que fueron los profesionales universitarios—clase media activa, en ascenso— quienes hicieron la revolución de nuestro tiempo, apoyada en la función de una elite creativa que produjo ciencia y tecnología, justamente las ideas de nuestro tiempo. Desde los momentos de tensión social, como consecuencia de los procesos teóricos y prácticos de la Revolución Industrial, se ha glorificado a la clase obrera, actor desvaído en el proceso de distribución de la riqueza y del poder político. La antigua Unión Soviética es el mejor ejemplo de la tendencia, que tiene cabida aún hoy en día, cuando el hecho de que un presidente de una república tenga origen de clase obrera, suele ser una patente admirable. De hecho, el Manifiesto de los Obreros de 1848 permanece como un himno a las necesidades de la clase obrera, no así el manifiesto de los profesionales, de 1933.

Deseo enfatizar el carácter de clase social de los profesionales universitarios. Debes mantener activo el argumento según el cual la universidad es un diseño institucional de elite, trasferido a las clases medias y populares. Ciertamente se ha pasado del acceso privilegiado de los grupos privilegiados a la universidad de masas, lo que ha permitido el acceso a las clases populares. Sin embargo, el diseño como institución del mundo de las ideas permanece como un proyecto de las élites.

El Manifiesto de los Profesionales (1933) examina todos los ángulos de las actividades de las profesiones.¹³ Interpreto que una profesión es, ya en términos metafísicos, una noción de identidad, propia de las clases medias, donde las personas son identificadas por la profesión que hayan alcanzado en las universidades y se lanzan al mercado laboral con ese car-

Esto es, el análisis instituciones como las universidades exige el examen del aquí y el ahora, sin empañarlo con las nostalgias del pasado o las fantasías acerca del futuro.

- 13 En un estudio sobre el comportamiento de las profesiones (*Los profesionales colombianos en el Siglo XXI ¿más estudian, más ganan?*), realizado por el Observatorio del Mercado de Trabajo y la Seguridad Social de la Universidad Externado de Colombia, se introduce la variable de la empleabilidad en función del ingreso. Quienes estudian Administración de Empresas, Medicina y Sistemas tienen más oportunidad de encontrar un empleo que quienes optan por Antropología, Arquitectura y Artes Plásticas. «Por el contrario, los que estudian Educación, Sociología o Deportes, en muchos casos, terminan ejerciendo la docencia, donde los salarios han sido tradicionalmente bajos, pero hay una mayor estabilidad laboral». Por otra parte, en la obra editada por Ben-Zvi, Dani, Makar, Katie, Garfield, Joan (2018) *International Handbook of Research in Statistics Education*, en la entrada sobre el tema, mencionan que hay cerca de 300 profesiones acreditadas en el mercado laboral de los Estados Unidos de América, consecuencia ello, de la muy peculiar división del trabajo, que redundando en esa cantidad citada de profesiones y con ello de empleos. Ciertamente, en la mayoría de los casos, se trata de oficios/ocupaciones, más que de profesiones, pues aparecen como profesiones actividades más bien propias de trabajo obrero, como limpiador de autos. Véase el U.S. Census Bureau/<https://www.usa.gov/statistics>.

net, esa identidad abstracta que es una credencial universitaria trasferida a lo concreto de la experiencia cotidiana. El concepto que mejor define a un profesional es atribuir a estos la competencia debida.¹⁴ Buena parte el fraude que se observa en algunas universidades es que sus egresados no satisfacen los niveles de competencia mínimos.¹⁵ Esa clase social que alberga a los profesionales es la que eventualmente expandió el espacio universitario, imprimiendo a la universidad como institución su correlato y característica de clase social, elite y clase media, con los sectores populares ausentes de tal oportunidad.¹⁶

Las competencias, entonces, es lo que define a un profesional, si bien existen otros atributos.¹⁷ Se menciona, por ejemplo, la capacidad de ser competitivo, porque el mercado laboral es abiertamente competitivo, excepto en sociedades reguladas y centralizadas, en cuyo caso, trabajo y empleo están sometidos a esos patrones que cesan la competitividad y regulan las competencias, para adaptar las mismas a los criterios dominantes. Ser un profesional no es solo una identidad, sino que los profesionales manejan una simbología propia, que está legalmente asociada a unidades de apoyo que los legitiman. Ello dentro del acatamiento a una ética y a una cultura. Ser un profesional es una distinción social, un privilegio, tan atractivo que muchas personas evaden los castigos a la usurpación de funciones y se hacen llamar «doctores» sin poseer estudios que los certifiquen como tales.¹⁸ No obstante, los símbolos de las profesiones, de las que operan en la sociedad abierta, carecen de la simbología de los miembros de las fuerzas armadas y de la Iglesia. Excepto, quizás, los médicos y médicas, cuya bata blanca simboliza lo que en ingles llaman *white collar*, se designa a los

14 Esta es solo una pequeña muestra de la competencia que hay en China en materia académica. En el gaokao de 2017 participaron 9,4 millones de estudiantes. «Las pruebas mantienen en vilo a miles de familias que confían en que una buena nota garantizará el futuro de sus vástagos, muchos de ellos hijos únicos», explica Fontdeglòria en su crónica sobre la última edición del examen. En esta galería de imágenes se pueden ver otras fotos de muchísimos alumnos en una misma clase. Estas fotos son muy llamativas por la cantidad de estudiantes que reúnen, pero no se diferencian demasiado de algunas imágenes que podemos ver en España.

15 Véase Orlando Albornoz (1999) *Del fraude a la estafa: las políticas educativas en el quinquenio del gobierno de Rafael Caldera-II, (1994-1999)*.

16 Véase Stanley Aronowitz (2003) *How class works. Power and social movement*. Sobre todo el capítulo 6: «The new social movements and class»

17 Véase Ernest Greenwood su aporte sobre el tema de «Attributes of a profession», en el libro editado por Sigmund Nosow y William H. Form (1962) *Man, work & society*. Pp. 206-217.

18 En mi país, Venezuela, es común el dicho según el cual una persona es doctor a menos que demuestre lo contrario.

obreros y artesanos como los *blue collar*, dejando en una base popular, entre otros, a los *red necks*.¹⁹

Al lado de las competencias, las profesiones asumen el rol del *auctoritas*, como ha sido bien explicado.²⁰ La autoridad de los profesionales es indiscutida, como ocurre con los de las ciencias medicas, aquellos del área de los abogados y arquitectos e ingenieros. Cuando los expertos acceden a la dominación social, pues caemos en la tecnocracia, pero no ignoramos la meritocracia, que se apoya en los criterios de selección según el talento, y no según otras variables, sobre todo el origen socioeconómico. Un tercer atributo es, en consecuencia, la autonomía de los profesionales, que se someten solo al aparato jurídico y, aún así, ello solo en un sentido que a menudo viola los propios estatutos jurídicos.

Aparte de la aplicación del criterio de autoridad, los profesionales tienen autonomía, en algunos casos de vida y muerte, como en el de los médicos y medicas. Del mismo modo, han de llenar en la vida cotidiana el papel del servicio especializado, tanto, que se les confiere la capacidad de decisión, de manera indiscutible. El conocimiento que posee el profesional supone un nivel superior de entrenamiento y no puede adquirirse mediante autoaprendizaje, como el caso de un cirujano o el piloto de un avión trasatlántico. Asimismo, la tarea de un profesional no puede ser cuestionada siguiendo el principio del sentido común, sino por otra persona que se suponga posee el mismo nivel de experticia.

LA NOCIÓN DEL TRABAJO Y DEL EMPLEO

Se ha hablado mucho en los años que van del siglo XXI de la emergencia de las clases profesionales. Al examen de estas ideas debe dedicarse tiempo, porque afecta los niveles de empleabilidad, fundando el desempeño, no en títulos profesionales, sino en creatividad y capacidad de innovación.²¹

19 La perspectiva de clase social de las profesiones puede verse en el ensayo de Talcott Parsons (1952) «A sociologist looks at the legal profession», un trabajo leído en el cincuenta aniversario de la Chicago Law school, diciembre de 1952 y recogido en el libro (1954): *Essays in sociological theory*. Pp. 370-386. Para el tema de la universidad como un diseño de elite y la emergencia de las clases medias, véase el libro editado por Tim Butler y Mike Savage (1995) *Social change and the middle classes*. Mantengo que el diseño de la universidad sigue las exigencias políticas e ideológicas de las élites y se difunde como modelo en el proceso de expansión de las clases medias. Para el papel de las élites en el diseño de las universidades, véase editado por Mattei Dogan y John Higley (1998) *Élites, crises, and the origins of regimes*. Suelo sustituir regímenes por instituciones y así queda mi argumento mejor referido.

20 Véase por Wilbert E. Moore (1970) *The professions: roles and rules*.

21 Véase Richard Florida (2002) *The Rise of the Creative Class: And how it's Transforming Work, Leisure, Community, and Everyday Life*. Sorprende que en los Estados Unidos de América aún se plantea

Además, hay que examinar las distinciones elaboradas por los psicólogos, según quienes hay que considerar la diferencia entre trabajo y empleo. En términos generales, esta distinción es importante, pues permite proponer una diferenciación entre el empleo, propio de sistemas cerrados, y el trabajo, que lo es de mercado abierto.

El tema del talento como triaje de la empleabilidad, tanto en la sociedad capitalista como en la socialista, caso de China, bajo Mao y en la Rusia de Putin (*Sirius Educational Centre*, 2014) es común:

Las diferencias en el intelecto existen objetivamente y en general son el resultado de diferentes entornos, prácticas, educación final y también están conectadas con las destrezas en el aprendizaje. Lejos de oponernos a «alcanzar los pináculos del conocimiento», atesoramos y mostramos respeto por el talento. Usamos varios medios para descubrir talentos y capacitarlos para que se vuelvan competentes en la construcción del socialismo.²²

Ahora bien:

1. ¿Qué responsabilidad tiene la universidad como tal en la obtención de empleo profesional por parte de sus egresados?
2. ¿Puede acaso un egresado profesional de una universidad, por ejemplo, demandar jurídicamente a una institución que no le entrenó tanto como para que el usuario en sí obtuviese un empleo decente?
3. ¿Puede una sociedad exigir que los profesionales se reentrenen y reciclen para poder legitimarles su desempeño como tales? Esto es ¿debe la universidad orientar su impacto en entrenar recursos humanos bien preparados que permitan a sus egresados incorporarse en el mercado laboral de la misma manera que facilitó el ingreso a las carreras profesionales de los estudiantes?
4. ¿Qué papel tiene la universidad en el reentrenamiento de los ya egresados y en el reciclaje que demanda la obsolescencia del mundo de las ideas propias de los profesionales que han de prestar a la sociedad un servicio eficiente?

El entrenamiento que reciben los profesionales, en sus instituciones de educación superior ¿no tiene acaso nivel de obsolescencia o, por lo contrario, es un conocimiento que tiende a apoyarse en la práctica, pero a disminuir en

confianza en reformas curriculares, a la vieja usanza, como puede verse en un libro reciente, promotor de un enfoque conservador y ya *déjà vu*, escrito por Cathy N. Davidson (2017) *The new education. How to revolutionize the university to prepare students for a world in flux*.

22 «Running key schools well». *Peking Review*. February 24, 1978. P. 16. Jonathan Unger (1982) *Education under Mao. Class and competition in Canton Schools, 1960-1980*.

lo teórico, y por ello ha de renovarse periódicamente? Debemos anotar que el valor comercial del mercado dedicado a entrenar profesionales es monumental y se mide en trillones de dólares, un volumen comparable a la industria farmacéutica o la de las empresas que fabrican vehículos y comparable al narcotráfico y a la corrupción administrativa.²³ Como ya se dijo, desde la perspectiva de la psicología, los analistas han elaborado una sutil pero importante distinción entre empleo y trabajo.²⁴

¿HACIA ADONDE VA EL MERCADO LABORAL SEGÚN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN EL SIGLO XXI?

Ciertamente que los modelos de universidad de 1918 están en crisis. Lo está el modelo de la universidad política que se formó alrededor de los ideales de la Reforma de Córdoba, mucho más la universidad soviética, que dismanteló el entonces modelo predominante en aquel país, la universidad imperial de los zaristas, vorazmente popular y vorazmente populista, bien montada desde su inicio a generar el volumen de conocimientos que exigía la maquinaria económica soviética. A pesar del tiempo transcurrido, desde que John Henry Newman recibió el encargo de organizar y dirigir una nueva universidad en Dublín (1851), la impronta que dejó su escrito titulado *Idea of a University* se deja notar todavía, especialmente en los círculos católicos y la visión de la universidad liberal alemana, propia de Weber, en su texto de 1919 sobre la vocación, época en la cual el sociólogo alemán proponía la neutralidad ética de la universidad, que no debía sujetarse a posturas doctrinarias algunas, excepto atada a su destino, justamente promoviendo la ciencia como vocación;²⁵ la

23 Véase Jacques Hallak y Muriel Poisson: (2008) *Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué hacer?* Este es un libro indispensable sobre el funcionamiento de la escolaridad. En mis investigaciones de campo, detectamos que en Venezuela cerca de un tercio del dinero dispuesto para el funcionamiento del sistema escolar, simplemente se pierde, como efecto de la corrupción administrativa. Utilísimo el libro por Moisés Naim (2006): Ilícito, un tema abordado previamente, con lucidez, por Susan Strange, *Op. Cit.* Del mismo Moisés Naim es de interés un artículo de opinión publicado en El País: 18 de febrero de 2018 *¿Cuál es la mayor estafa del mundo?*

24 Véase, por ejemplo, la interpretación de Frederick Herzberg, en su libro (1966) *Work and the nature of man*. Idem por David C. McClelland (1961) *The Achieving Society*.

25 Véase *Max Weber On universities* de 1919 en el idioma original y, en 1973, en la edición en inglés, traducida y comentada por Edward Shils. Es difícil la neutralidad de la universidad latinoamericana, en términos políticos e ideológicos. Pido licencia para comentar cómo la oposición venezolana al gobierno de Nicolás Maduro se manifiesta en una reunión política unitaria que tuvo lugar el 6 de marzo de 2018, eliminando así el papel de negociación de la universidad pública, ella misma una entidad del Estado patrocinada por el gobierno nacional, por mandato constitucional. Ocurre, simplemente, que no todos los ucevistas se oponen al gobierno nacional, pero estas manifestaciones partisanas confunden a la opinión pública, que, probablemente, ve a la UCV como 'enemiga' de la revolución bolivariana, al

propia universidad según el código Humboldt al crear el prusiano Wilhelm von Humboldt en 1810 la Universidad de Berlín y la post napoleónica universidad de París que se formó alrededor del Mayo Francés de 1968, sin olvidar la visión de José Ortega y Gasset (1930), en *La misión de la Universidad*, de tanta influencia en Hispanoamérica y las propuestas de Atcon,²⁶ de tanto impacto como aquel. En crisis, finalmente, el exitoso modelo de universidad generado en los Estados Unidos de América, que se desarrolló entre 1950 y 1980, un modelo que es aún envidia de la humanidad y el modelo a emular, en consecuencia.²⁷

El futuro *de ahora* crea su propio modelo de universidad: la universidad digital, la universidad de nuestro tiempo, propia del siglo XXI. Deseo enfatizar, al analizar el mercado laboral de los profesionales, que la universidad ha de responder a las exigencias de su tiempo y el de hoy no es la universidad que sigue sumisa el modelo docente, sino la universidad productiva, pero no de bienes y servicios, sino de innovaciones, capaces de multiplicar los efectos en el crecimiento y desarrollo. Por ello, el mercado laboral cambia a velocidades impresionantes y, de hecho, cuando un estudiante inicia hoy

facilitar sus espacios para la actividad citada. En la misma, la rectora de la UCV, Cecilia García Arocha, afirmó que «es nuestro deber defender la democracia: El acto de este martes en el Aula Magna de la UCV significa un paso para el cambio político que exige el país». El texto de prensa divulgado sobre el evento señalaba que «Desde el Aula Magna de la Universidad Central de Venezuela, la sociedad civil venezolana realizó un acto denominado 'Venezuela no se rinde', evento que reunió a los sectores del país, sociales y sindicales para conformar un gran movimiento unitario que permita avanzar en la reconstrucción de Venezuela. Al culminar el acto se leyó una proclamación, en la que exigieron la inmediata ayuda humanitaria, así como una política económica que acabe con la inflación y promueva el sector productivo. Una política que permita una educación para nuestros niños». Nadie niega el derecho cívico para la protesta política, me refiero al papel de las universidades públicas en esta materia. La Declaración leída en la UCV tenía un párrafo de interés: «Desde el Aula Magna de esta casa que vence la sombra, invocamos la rebeldía y el espíritu libertario de la generación de 1928, aquella que sembró la esperanza democrática en la lucha contra la dictadura de Gómez. Hacemos nuestras las banderas de la juventud, del movimiento estudiantil, del movimiento obrero, de los partidos democráticos y de los soldados que unidos hicieron posible la derrota de la dictadura de Pérez Jiménez en 1958. La hora de los cambios contra toda imposición despótica y autoritaria ya está andando. Aquí nadie se rinde. Convocamos a quienes comparten estas ideas a la activación inmediata para restablecer la plena vigencia de la Constitución y emprender la irrenunciable tarea de reconstruir el país». Según mi perspectiva, la tarea de una universidad, sobre todo pública, es la de proteger el pluralismo y a las minorías, caso en el cual, no puede proteger un bando y no puede descuidar ninguna minoría.

- 26 Por Rudolph P. Atcon véase (1963) *La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*. Una edición parcial se hizo en Caracas: La Universidad Latinoamericana... Comisión de Reforma Universitaria, Ediciones del Congreso de la República, Caracas, 1971.
- 27 Sobre el tema de la crisis de la universidad latinoamericana, véase por Marcos Kaplan «Crisis y reforma de la universidad», en: Roberto Rodríguez Gómez y Hugo Casanova Cardiel (1994) *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*.

en día una carrera universitaria, puede hallar que en el momento del egreso, el mercado laboral haya cambiado, excepto en actividades secundarias, estrictamente de servicios, como las requeridas para el funcionamiento del sistema escolar, esto es, maestros.

La universidad de la cual queremos saber su destino es desigual, carente de equidad, pequeña, de baja calidad, elemental a menudo y responde al tipo de diseño de clase social, clase de élite y de clase media. A pesar de toda la retórica, la universidad es una institución de selección social. De hecho es una universidad que quizás de manera inadvertida ha desafiado las aproximaciones del modelo hegemónico de internacionalización y globalización. He mantenido cómo la universidad del tercer mundo, para defender en forma genérica a la universidad típica de nuestra Región, que ha sido impermeable a la globalización e internacionalización, se ha mantenido atada a criterios tradicionales y convencionales, siendo estrictamente universidades del modelo docente, y de una maquinaria social productora de egresados profesionales, muchos de ellos en el nivel de un subestándar que poco, si en algo, contribuye al desarrollo de las naciones. Justamente, un argumento audaz e interesante es aquel según el cual los patrones de globalización e internacionalización, después de todo, no han penetrado la provinciana coraza del enfoque local del conocimiento, como quizás ocurre en la mayoría de las universidades de la Región, inmunes a los cambios de orden planetario.²⁸ Es en este sentido que opera la diferencia entre entrenamiento y formación. Las universidades precarias apenas pueden entrenar, sin poder ocuparse de la formación, que demanda otros ingredientes correlativos al trabajo en el aula. El entrenamiento es la transmisión de un oficio, de un *mettiefz*, de un *how to do it*; mientras que la formación va mas allá de la experiencia del aula, en el contacto con sus mentores, las lecturas no curriculares, el cine, el teatro, los deportes, la inmersión política e ideológica. La formación es el núcleo de la influencia que puede tener la escolaridad en el aprendiz, que si es sometido solamente al entrenamiento, queda navegando en esa área de lo estrictamente pragmático y lo operacional, sin criterio crítico y sin el disfrute de que simboliza la universidad, como un espacio superior del comportamiento institucional. Este análisis se aplica, por supuesto, a la conceptualización de la globalización y la internacionalización. Por ello es de lamentar que ello pueda ocurrir, eso es, que ambos factores dejen de impactar en el producto. Esto significaría andar cercanos al provincianismo y a lo local, como los referentes inútiles de la educación superior:

28 Vease el artículo de Philip G Altbach y Hans de Wit, The challenge to higher education internationalization. *University World News*. 23 February 2018 Issue No :494.

El panorama global para la internacionalización de la educación superior está cambiando drásticamente. Lo que podría llamarse ‘la era de la internacionalización de la educación superior’ durante los últimos 25 años (1990-2015) que ha caracterizado el pensamiento y la acción de la universidad podría estar terminado o, al menos, ser un soporte vital. El crecimiento ilimitado de la internacionalización de todo tipo –incluida la movilidad global masiva de estudiantes, la expansión de campus filiales, títulos propios de una franquicia, el uso del inglés como lengua de enseñanza e investigación en todo el mundo y muchos otros elementos– parece haber llegado a un lugar final abrupto, especialmente en Europa y América del Norte.

La universidad como unidad de análisis es un ejercicio en complejidad.²⁹ Son tales las subjetividades y los sesgos de todo tipo, que en general todo análisis de cualquiera de los así llamados ‘problemas’ de las universidades están oscurecidos por esas subjetividades y por la ausencia relativa o escaso uso de los *hard facts*, los datos duros.

Esta universidad latinoamericana no es el único diseño posible, por supuesto. Este mismo año de 2018, y así cada año, se efectúan numerosas reuniones en otras partes del mundo, acerca de la naturaleza y organización de la universidad, una institución vital para el desarrollo humano. Debe decirse, en todo momento, que si bien el modelo es común y universal, la institución se expresa según las tradiciones, el decurso histórico, las formas de comportamiento que, en cada caso, revelan un fenómeno sencillo: cada universidad es única y deja su huella característica, según el momento y el ahora de su desempeño. En ese sentido, es inútil hablar de una universidad genérica en la región de América Latina y del Caribe como lo es el intentar hablar de la universidad africana, la europea o la asiática.

Es el momento, entonces, de abordar el problema político-ideológico de la universidad, como institución que se bate a placer en estos terrenos. Es oportuno acentuar que la universidad es una institución sujeta a debate permanente. La CRES 2018 examina los resultados de un siglo de universidad, desde Córdoba 1918 al presente. Simultáneamente reuniones regionales del mismo tipo se efectúan en otros lugares del planeta. De allí, obvio, la regionalización, el concepto operativo de universidad. De la misma manera es como, en forma incorrecta, se habla en cualquier país de la región de la universidad

29 Véase Ronald Barnett «University knowledge in an age of supercomplexity». *Higher Education*. December 2000, Volume 40, Issue 4, pp 409-422

latinoamericana. En África y en el resto del mundo ocurre lo mismo y el etnocentrismo del caso aparece en todo momento. Como hemos señalado en este mismo documento y reiterado en otros, como cuando se habla de la universidad europea, o la asiática y la misma universidad ‘norteamericana’, olvidando que Canadá es también Norteamérica y que las instituciones de la educación superior norteamericana se estratifican según criterios que señalan que de las 8.000 instituciones de educación superior no pasan de 80 las de excelencia. La *American Association of Universities*, por ejemplo, agrupaba solamente a 62 ‘research universities’, en el año 2018. Más que curioso, es que, en el piélagos de instituciones de educación superior, aún en la sociedad que damos en llamar norteamericana, hay instituciones de segunda y tercera categoría, instituciones organizadas con un fin específico, religioso, político o económico. Dicho en otras palabras, el análisis de Talcott Parsons y Gerald M. Platt no representa el análisis de un comportamiento institucional, sino el de un modelo ideal avanzado de institución universitaria, ideas sistematizadas en su libro (1973) *The American university*, con la colaboración de Neil J. Smelser.

Ciertamente, la perspectiva del análisis comparativo de las universidades añade la necesaria visión planetaria de los procesos institucionales de estas, evitando así visiones provincianas y locales. Por ejemplo, así como la UNESCO promueve actividades como la CRES 2018, empresas líderes del sector privado en el área de la información hacen lo propio. Nuestro programa de actividad mundial, encabezado por nuestra Cumbre Académica Mundial *Times Higher Education* –dice este grupo británico, creador del grupo *Going Global*–, anual y además, una serie regular de cumbres regionales, reúne a líderes de pensamiento global preeminentes en la educación superior, la investigación, la industria y el gobierno para compartir las mejores prácticas y la innovación en el desarrollo y liderazgo de universidades e investigación de primer nivel. Nuestros eventos son el foro esencial para que líderes de toda la comunidad académica conozcan y forjen el futuro de la gobernanza e innovación internacional de la educación superior. Los exalumnos de nuestra Serie Cumbre Mundial se unen a una red mundial de destacados presidentes, vicerrectores, directores ejecutivos y responsables de la toma de decisiones para aprender, interactuar, crear y compartir conocimientos y experiencias para el beneficio de todos. Más de 15 presidentes universitarios líderes de los cinco continentes se encuentran entre los prestigiosos conferencistas confirmados para la Cumbre Académica Mundial *Times Higher Education*, en septiembre de 2018.

Una muestra de las notables diferencias en los objetivos de las universidades, las podemos observar comparando una reunión que tuvo lugar en Singapur, con la reunión latinoamericana de Córdoba. En el primer caso, Brian Schmidt, presidente de la Universidad Nacional de Australia y ganador del Premio Nobel de Física 2011, y Tony Chan, presidente de la Universidad de Ciencia y Tecnología de Hong Kong, darán un discurso en el evento Cumbre Académica Mundial en la Universidad Nacional de Singapur (NUS). Yo Kung Ong, el ministro de educación superior de Singapur, también hablará en conversación con Teck Hua Ho, provost de NUS. La cumbre, que tendrá lugar del 25 al 27 de septiembre de 2018, versará sobre el tema «El poder transformador de la investigación: promover el conocimiento, impulsar las economías, construir naciones». En el caso de la CRES 2018 es fascinante ver los objetivos de una y otra reunión: La de Córdoba enfatiza en la identidad institucional y la participación de todos los actores, la de Singapur se dirige ya a una tarea, la investigación.

La III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES-2018), por su parte, será el evento regional más importante que reúne a rectores y rectoras, directores y directoras, académicos y académicas, trabajadores y trabajadoras, estudiantes, redes, asociaciones profesionales, centros de investigaciones, sindicatos, representantes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, amigos y amigas de la educación superior del continente. Estos actores se encontrarán para discutir criterios, formular propuestas y líneas de acción que consoliden la educación superior como un bien social, derecho humano y universal con responsabilidad de los Estados.

Es el caso también de los análisis de las universidades latinoamericanas, que se hallan entre el pensamiento convencional que las define como un servicio y los enfoques de un sociólogo portugués, Boaventura de Sousa Santos (1940), de Coimbra y de Yale, hombre de *establishment*, devenido líder indiscutido del pensamiento universitario que pudiéramos llamar ‘de izquierda’ que ha generado mucho impacto en la Región, así como organizaciones académicas como CLACSO, sumamente activa en el área, en defensa, Sousa y CLACSO, de la universidad pública, probablemente manejando un sesgo que distorsiona el análisis, ya que en ambos casos, se desconoce el aporte del sector privado, por ejemplo.³⁰ La extensa popularidad de este autor se explica porque maneja los

30 Del sociólogo portugués véase (2005) La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad (con Naomar de Almeida Filho).

códigos del pensamiento socialista, defendiendo, como lo hace la CLACSO, la ‘gesta revolucionaria’, esta según el horno cubano, es la que defiende la visión de la extrema izquierda latinoamericana, que analiza a la universidad como un instrumento para acometer la emancipación de los países de la Región.

Al profundizar en la reflexión esencial acerca del siglo transcurrido desde 1918, es necesario observar con objetividad y mesura, el auge y decadencia de la reforma de Córdoba, enfocada en la transformación política de la universidad, pero que ya desde la época inmediata posterior a la Segunda Guerra Mundial, 1945, comenzó un proceso de emergencia del sector privado de la universidad, tanto que, al cumplirse un siglo desde Córdoba, dicho sector es el líder de la oferta universitaria de la Región. No quiere ello decir que la oferta privada es ‘mejor’ que la pública, pero es un sector parte del todo, que no se puede ignorar. Personalmente estoy trabajando con una dicotomía que supone que la universidad pública se orienta hacia el cultivo de la razón y el sector privado hacia la universidad de creencia, pero uno y otro ofrecen sus virtudes y vulgares defectos, que no cabe mencionar en esta ocasión. Son enfoques observables en muchos casos, por ejemplo en el libro por Steven Pinker (2018) *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism, and Progress*.³¹

Hay universidades de creencia, que pueden ser las de índole religiosa, como en las universidades católicas de la Región, o política, caso de la Universidad Bolivariana en mi país, Venezuela. El asunto es que este tipo de universidad es adjetivada y la universidad debe ser estrictamente sustantivada. El impulso que se le da a la escolaridad privada es apoyado por las fundaciones, como es el caso de The Bill & Melinda Gates Foundation, quienes han aportado hasta ahora 472 millones de dólares en educación superior, parte de una ofensiva para hacer los títulos y sus credenciales profesionales y semi-profesionales más accesibles, proponiendo que las carreras duren lo menos posible y que el estudiante pueda ser al mismo tiempo una persona empleada. *Transaction higher education* es, en efecto, el reclamo publicitario más escuchado en la Región, en los círculos en los cuales muchos estudiantes aspiran al diploma binacional y en todo caso, seguir estudios en países como Canadá y Estados Unidos de América, mínimo para adquirir el idioma dominante como segunda lengua. Una información oficial de Canadá es ilustrativa: Canadá es uno de los países favoritos para los estudiantes que deciden formarse fuera de sus fronteras. Según el informe de HSBC *Report on the cost of*

31 Steven Arthur Pinker (1954), Montreal, Canadá, es un psicólogo experimental, científico cognitivo, lingüista y escritor canadiense. Es profesor en el Harvard College y titular del «Johnstone Family Professorship» en el Departamento de Psicología de la Universidad de Harvard.

international University Education, Canadá es el primer país del mundo en generación de empleo para universitarios. De hecho, el porcentaje de paro en el país es inferior al 6 por ciento. A su fuerte universidad se suma el sistema de *colleges* que explican, en parte, ese porcentaje tan bajo de desempleo: estas instituciones de formación trabajan con las empresas para ofrecer los programas con más salida laboral, y no una variedad de cursos teóricos que no demanda el mercado laboral. La gran afluencia de estudiantes también se explica por las facilidades administrativas, ya que no hace falta permiso en estancias inferiores a seis meses. Según datos de Project Atlas, una base de datos del Instituto de Educación Internacional (IEE, por sus siglas en inglés) el año pasado Canadá ocupaba el sexto puesto, con un 7 por ciento, y solo superada por Estados Unidos, Reino Unido, China, Australia y Francia, como país receptor de estudiantes del extranjero. El atractivo de Canadá también está, lógicamente, en las posibilidades de aprender inglés. Según datos de la Embajada de Canadá en España, el número de estudiantes españoles que viajaron al país americano en 2017 para hacer inmersiones lingüísticas (viajes de entre uno y dos meses) aumentó un 50 por ciento respecto al año anterior. Por otro lado, las estancias que requieren un permiso de estudio (más de seis meses en el país), aumentaron un 30 %, con lo que Canadá se sitúa como el cuarto país en recepción de españoles que estudian idiomas en el extranjero. De hecho, y por segundo año consecutivo, se igualó el número de estudiantes con Estados Unidos, por detrás de Gran Bretaña (34 %) e Irlanda (27 %). En cuanto al número de estudiantes de todo el mundo que viajó a Canadá en 2016, se registró un aumento del 20 % hasta las 412 410 personas. En parte, este aumento es el resultado de la política canadiense de los últimos 30 años, que han hecho que el país fuera el más atractivo para los estudiantes de secundaria, según el Barómetro del ICEF de 2016.

Lo que es más importante, algunos líderes y analistas se sienten incómodos con el futuro que está adquiriendo Gates: un sistema de educación diseñado para la máxima mensurabilidad, entregado cada vez más a través de la tecnología, y estos críticos dicen que se enfocó exclusivamente en equipar a los estudiantes para la empleabilidad a corto plazo. Las fundaciones privadas han formado la academia durante décadas. Pero Gates y sus socios filantrópicos, las Fundaciones Lumina y Kresge, son pioneros en un enfoque activista de la reforma de la educación superior, que enfatiza el cambio sistémico y exige resultados rápidos y cuantificables. Este nuevo enfoque ha sido elogiado por algunos observadores, que sostienen que la concesión de subvenciones estratégicas y enfocadas es exactamente lo que las fundaciones deberían estar

haciendo. Algunos expertos se han quejado de que la fundación Gates aborda la educación superior como un problema de ingeniería a resolver.

En términos prácticos, los países suelen organizar procedimientos para medir la relación universidad y mercado laboral. Un buen ejemplo es el Barómetro sobre empleabilidad aplicado en España:

Producimos, analizamos y difundimos información sobre la empleabilidad y el empleo de los titulados y las tituladas universitarias en España. Formamos una red de personal investigador y técnico que trabaja de forma coordinada y con una misma metodología bajo la dirección de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Sin duda, la creación de empleo de calidad es una de las prioridades de todos los agentes públicos y privados en nuestro país, ya que supone una fuente de progreso social y económico. También es cierto que la educación es una pieza clave, si no la más relevante, en el desarrollo de una sociedad. La enseñanza y, en particular, la enseñanza superior, no sólo incrementan la productividad y las competencias laborales de las personas y supone un importante motor de transformación económica, sino que también aumenta las capacidades y libertades individuales que constituyen la base de una sociedad. Además, la educación favorece la integración en el mercado de trabajo en posiciones de mayor calidad, lo cual la convierte en un mecanismo de protección contra el desempleo. A pesar de ello, las tasas de desempleo de los titulados universitarios son elevadas en España, tanto por problemas estructurales de la economía como por los efectos coyunturales de la crisis de los últimos años. La irrupción de los másteres universitarios como nueva oferta formativa, a propósito de las reformas en la educación universitaria por la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, ha supuesto una nueva realidad en las relaciones entre la formación y el mercado laboral, que aún estamos definiendo y conociendo con mayor profundidad. El Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España es una herramienta diseñada para realizar el seguimiento de la empleabilidad y el empleo de los titulados y las tituladas universitarias en España, para proveer a responsables universitarios y gubernamentales, empresas y familias la información necesaria para mejorar la vinculación entre educación y empleo. Las fuentes de información de este Barómetro son dos: los registros administrativos de las universidades y una encuesta realizada a las tituladas y los titulados sobre su trayectoria laboral y la valoración del papel de que ha tenido la formación universitaria a lo largo de dicha trayectoria.³²

32 Véase Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J. y Cruz-Benito, J., Vázquez-Ingelmo, A. (2018). Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios. Edición Máster 2017. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.

LA APROXIMACIÓN CIENTÍFICA A LA NOCIÓN DE LA EMPLEABILIDAD

Es claro que el mercado laboral profesional es un complejo espacio en donde actúan y trazan sus intereses tanto las universidades, ente productor, y los empresarios, en este caso el ente consumidor. Del mismo modo, la universidad entrena para los empleos, pero según una deriva ello se halla alejado de la persona que se forma en una universidad, que ha de empaquetar principios y valores que amplíen su capacidad crítica, incluso de aquellos que se hallan interesados en posturas expresas: la universidad entrenando y formando para los empleos –además de sus funciones de formación– y los empresarios interviniendo, según la percepción que se tenga del mercado laboral, para obtener mano de obra laboral profesional, a bajo costo y con el máximo potencial de rendimiento. Además, el mercado laboral mira a la universidad como una institución líder del proceso escolar, pero no de los procesos que técnicamente llamamos educativos (formación) sino de aquellos que son escolares (entrenamiento).

Precisamente, para citar una fuente confiable, en términos académicos, en el *The World Development Report 2018* hay una meticulosa explicación de tres conceptos muy distintos: educación, escolaridad y aprendizaje. Es indispensable invitar a los que toman las decisiones de políticas públicas en la Región a conceptualizar estas diferencias y reforzarlas para que la percepción que tienen las personas se adecúe a la verdad de los hechos. Se lee en el Reporte citado que:

Esta crisis de aprendizaje es una crisis moral. Cuando se entrega bien, la educación cura una gran cantidad de males sociales. Para las personas, promueve el empleo, los ingresos, la salud y la reducción de la pobreza. Para las sociedades, estimula la innovación, fortalece las instituciones y fomenta la cohesión social. Pero estos beneficios dependen en gran medida del aprendizaje. Escuela sin aprendizaje es una oportunidad desperdiciada. Más que eso, es una gran injusticia: los niños a los que la sociedad está fallando más, son los que más necesitan una buena educación para tener éxito en la vida.

Sin embargo, una de las tendencias en algunos países es ver a la universidad como si fuese un ente productivo de bienes y servicios. Un rector venezolano, por ejemplo, expuso la experiencia de la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos (Unerg) como universidad productiva: «La Universidad Productiva para la Universidad del Siglo XXI en el contexto latinoamericano»,

dictada por el rector de esta casa de estudio, doctor José Luis Berroterán, en ocasión del XI Congreso Internacional de Educación Superior, que tuvo lugar en la ciudad de La Habana, Cuba, entre el 12 y el 16 de febrero de 2018.

Particularmente, en su exposición el rector Berroterán se refirió a la experiencia de la Unerg como universidad productiva. «Observé que somos pioneros en la incorporación del aspecto productivo a la estructura de la universidad; ninguna universidad en Latinoamérica ni en el mundo ha hecho esto». También hizo hincapié, al explicar que la incorporación de la producción a la estructura de la Unerg, va más allá de generar kilos de alimentos. «Lo fundamental es el elemento formativo, los nuevos modos de producción, es enfocar la utilización de nuestros recursos para hacerlos más eficientes, pero con un sentido social». Es una visión pragmática esta, la de concebir la universidad como productiva ‘de bienes y servicios’, produciendo ‘kilos de alimentos’.

EL TEMA DE LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, SISTEMAS ABIERTOS Y CERRADOS

En este documento se plantea un tema de enorme interés para la educación superior, crucial diría, el cual puedo abordar a través de una serie de preguntas, referidas directa o indirectamente al tema de la *habilidad para emplearse*, que desde ya, defino como una habilidad individual, pues la empleabilidad se refiere a atributos personales, pero es también una habilidad social, pues opera según atributos de clase social y de sus instituciones, que es un factor determinante en sociedades altamente estratificadas y al igual que la variable étnica y aquella del sexo/género más que del conocimiento en sí mismo.

La empleabilidad es asunto de los egresados de las universidades, genera y es el formato de cada sistema el que define el rango y apertura de la empleabilidad. En consecuencia el empleo post grado es asunto de las personas interesadas, pues en su gran mayoría, las universidades se ven a sí mismas comprometidas con el proceso de enseñanzas en sí mismo. A mayor énfasis institucional en el liberalismo como modelo, mayor rango de apertura para el empleo; esto es, a mayor cerramiento del sistema, mayor la participación de los entes centralizadores.

La empleabilidad, como hecho, es parte de un modelo de sociedad, lo que Drucker (1953)³³ llamó, apropiadamente, «la sociedad de empleados». La identidad de las personas adultas ya no es lo que se hace como oficio —*homo*

33 Peter F. Drucker «The employee society», *American Journal of Sociology*. Vol. 58 (1953), pp 358-63.

faber— sino lo que es, como profesional, y en donde labora, como empleado. Por ello la empleabilidad de los profesionales, bien una experiencia que se obtiene en la universidad o en la propia actividad laboral, es tan importante. En sociedades dinámicas, abiertas, los profesionales suelen desempeñar varios empleos a lo largo de su vida, pero en sociedades lentas el ideal es el empleo de por vida. El destino de las sociedades postindustriales está en manos del talento, que define a los empleados que se ubican en las clases no-patrimoniales, que se ejecuta como tal, incorporando a los miembros de esas clases medias. Desde que se inició la era industrial, es improbable separar la institución escolar, en el caso de nuestro documento, la institución universidad, del mercado laboral. De allí la importancia del concepto de la empleabilidad y la oportunidad de analizarlo, en las universidades de la región de América Latina y el Caribe, un área en donde se observa cómo se aplican varias opciones para su comprensión.³⁴ Debo mencionar que si alguna fuente debo acreditar es la tesis que propone Margaret Archer (1979) en su libro sobre *Social origins of educational systems*, especialmente el capítulo en donde aborda «Thinking and theorizing about educational systems» y en donde Archer plantea tres interrogantes acerca de la población universitaria:

¿Quién recibe y cuánta proporción del conocimiento mínimo indispensable se requiere para calificar como profesional de un área dada?

¿Qué les ocurre a quienes hacen el tránsito que legitima la condición de profesional en sí?

¿Adonde van y qué hacen una vez que terminan sus estudios?

Aquí me detengo en esta última porción del correaje universitario, tomando la empleabilidad como un aspecto esencial del viaje universitario.³⁵ El centro de gravedad de la sociedad postindustrial ya no está en los esfuerzos del polaco Lech Wałęsa o del brasilero Luiz Inácio «Lula» da Silva,

34 Según la información de JSTOR para la fecha de 21 de enero de 2018 había la cantidad de 8 547 entradas y sobre el tema; en la biblioteca de ILO de Ginebra, había 1618 entradas. JSTOR is part of *ITHAKA*, a not-for-profit organization that also includes *Ithaka S+R* and Portico. *ITHAKA* also provides services for Artstor. Por cierto, artículos en Journals 6 685 y formato libros 1 859.

35 Archer aborda un tema que se puede traer a colación en el momento de celebrar, con todos los honores, el movimiento que condujo a la Reforma de Córdoba, que define a la universidad como un proyecto de Estado. El tema en cuestión es el de la universidad privada, que representa el cambio más profundo de la universidad en la Región, desde la Reforma. En efecto, no es el momento de discutir tal tema, pero es obvio observar la poderosa emergencia del sector privado, después de la Segunda Guerra Mundial, y como se considera prácticamente un pecado social la idea del lucro en esta área, como ejemplo, de lo cual la reforma universitaria chilena, de la presidenta Michelle Bachelet, que aspira a mantener una universidad: pública, gratuita, sin fines de lucro y de calidad. Véase el capítulo, en el libro de Archer en donde plantea este tema de macro sociología: *Structure: education as private enterprise* (53-87).

líderes sindicalistas no profesionales, pero con habilidades políticas, capaces de poner boca abajo a sus sociedades, sino con el talento de creativos intelectuales como Mark Zuckerberg, el creador de Facebook. Esto es, la sociedad del conocimiento transforma el trabajo y los empleos y las sociedades líderes del mundo actual lo son porque se hallan a la vanguardia de la sociedad electrónica, la sociedad digital, la sociedad del conocimiento, como se la quiera llamar, pero es una sociedad distinta a la precedente y de hecho, el cambio está a la vuelta de la esquina, pues se nos anticipa la sociedad inteligente, y con ella la inteligencia artificial y el mundo de los robots. Aún hoy en día ya las redes electrónicas atrapan nuestra inquietud por información y esta circula por el universo, sin traba alguna, en forma instantánea. Curioso como es, sin embargo, hay quienes todavía creen que el papel de las universidades es solo el de entrenar recursos humanos, una excelsa demostración de obsolescencia, tema sobre el cual volveremos al final. Mientras tanto las preguntas a las cuales me refiero, y algunas de las cuales ya referí en páginas anteriores, son:

1. ¿Qué responsabilidad tiene la universidad como tal en la obtención de empleo profesional por parte de sus egresados?
2. ¿Puede acaso un egresado profesional de una universidad, por ejemplo, demandar jurídicamente a una institución que no le entrenó tanto como para que el usuario en sí obtuviese un empleo decente?
3. ¿Puede una sociedad exigir que los profesionales se reentrenen y reciclen para poder legitimarles su desempeño como tales? Esto es:
4. ¿Debe la universidad orientar su impacto en entrenar recursos humanos bien preparados que permitan a sus egresados ingresar en el mercado laboral de la misma manera que facilitó el ingreso a las carreras profesionales de los estudiantes?
5. ¿Qué papel tiene la universidad en el reentrenamiento de los ya egresados y en el reciclaje que demanda la obsolescencia del mundo de las ideas propias de los profesionales que han de prestar a la sociedad un servicio eficiente?

Este planteamiento está dirigido, entonces, a la institución que genera el producto a ingresar a un mercado, no sobre el mercado laboral en sí, que más que mercado laboral denominaremos mercado de empleos, como es más apropiado llamarlo. Un mercado de empleos que reproduce a la organización social de que se trate, más a la propia comunidad universitaria, que tiene objetivos comunes, mientras que el mercado laboral reduce las variables que segmentan y orientan según esquemas de desigualdad, de acuerdo a con variables específicas que se trate. Materia en la cual opera la implacable *sorting*

machine, que distribuye a los egresados de las universidades según este criterio de la empleabilidad, que concede o niega acceso a ese mercado de empleos que vamos a analizar aquí.³⁶ La universidad, debe reiterarse, es una comunidad cerrada, *vis-a-vis* el mercado de empleos, que es abierto, al menos aparentemente. El ámbito institucional de lo universitario, como tal, es artificial, pues ampara a menudo objetivos que parecen comunes apoyados en criterios como la solidaridad, mientras que el mercado laboral es abiertamente competitivo y permite que se imponga el individualismo y en efecto, la competitividad. La pregunta que cabe es esencial:

¿El entrenamiento que reciben los profesionales, en sus instituciones de educación superior, no tiene acaso nivel de obsolescencia o, por el contrario, es un conocimiento que tiende a apoyarse en la práctica pero a disminuir en lo teórico y por ello ha de renovarse periódicamente?

Se trata de un tema relativamente ambiguo, ya que la universidad suele decir que entrena para el empleo pero no lo hace su problema, ya que la universidad como tal tiene otras funciones no necesariamente asociadas al entrenamiento para los empleos y, por otra parte, el propio mercado laboral que exige que así se haga y que la universidad está en la obligación de entrenar para las necesidades del mercado. Cabe dejar escrito que la empleabilidad es un factor de índole comercial y, si se quiere, de mercadeo de las universidades, especialmente de las universidades del sector privado. Las universidades del sector público buscan mantener niveles adecuados de empleabilidad, pero descansan en prestigio y reputación académica, más que en la propia capacidad de entrenar recursos humanos al servicio de los intereses del mercado y, sobre todo, porque entrenan profesionales aún en áreas sin inmediato valor de mercado.³⁷

La empleabilidad es un valor que se traduce en un tangible: atraer nuevos estudiantes y también nuevos profesores. Es de hecho un ardid

36 Joel Spring (1976) *The sorting machine. National educational policy since 1945*. New York: Longman.

37 El valor comercial del mercado dedicado a entrenar profesionales es monumental y se mide en trillones de dólares. Por ejemplo, en abril de 1999, y de acuerdo con Merrill Lynch, se medía en 740 billones de dólares, duplicado para octubre de 2009 y ahora en dos trillones. Véase el libro publicado por Merrill Lynch (1999) *The book of knowledge*. Valga mencionar que la escolaridad es «energía limpia» y no genera hostilidad. Observo como, por ejemplo, la revista *The Chronicle of Higher Education* puso en venta un libro, en octubre de 2017, sobre las opciones del mercado laboral en los Estados Unidos de América y del mismo se venderán miles de copias, ya que se mantiene el mito según el cual los títulos y credenciales universitarias están correlacionados con el futuro laboral de los estudiantes y los padres son quienes adquieren este tipo de publicación, de «autoayuda»: *The Future of Work: How Colleges Can Prepare Students for the Jobs Ahead*. «In the eyes of many students and their parents, higher education is tied to a job. And yet the world of work is poised to undergo a number of dramatic changes over the next 10 years. This report explores the future job market, reinventing college career services, and higher education's role in the workforce».

publicitario, ya que ciertas universidades están en condiciones de asegurar que sus estudiantes tengan una elevada empleabilidad, porque, justamente, los mismos proceden de ámbitos sociales, culturales y psicológicos que les permiten ingresar rápidamente en empleos atractivos, a menudo de sus propios contactos de clase empresarial. Están ya entrenados para vivir en una economía global.³⁸ Naturalmente, los que se oponen a la globalización hacen lo propio con el empleo en la economía global. Este punto de vista ha sido suficientemente bien expuesto por los críticos del neoliberalismo: Rhoads y Torres (2006)³⁹ y antes, por quien proponía el capitalismo académico: Slaughter y Leslie (1997)⁴⁰ y por su variante, quien analizaba el ángulo del populismo académico: Albornoz (2005).⁴¹

La empleabilidad es una potencia medida por quienes emplean a los profesionales. Los criterios no son homogéneos, pues varían según la cultura laboral de la nación de que se trate. Por supuesto, una cultura empresarial destacará unos criterios, pero una cultura política privilegiará otros. Un partido político que reclute personal profesional establecerá criterios tales como lealtad, fe en la creencia ideológica de que se trate, desprendimientos de los bienes materiales, capaz de cuestionar las creencias políticas de otros, incluyendo a la propia familia. Un ejemplo de estos criterios se halla en el caso de la cultura empresarial mexicana. Este es un subtema importante en nuestro trabajo, porque revela el modo como los criterios de selección de personal profesional siguen las veredas políticas e ideológicas. En una empresa se pondrá en duda emplear alguien con «pasado radical» y en una organización política se pondrá poco empeño en contratar alguien con «pasado» contrario a la política e ideología en sí, de quien aspire a ofrecer sus servicios profesionales. En el caso de México podemos ver qué criterios emplean los reclutadores empresariales, que sean del dominio público, porque de otro modo este tipo de selección incluye criterios no escritos. La empleabilidad supone, además, un riesgo según una demanda y hay que considerar que ocurre también la práctica de un entrenamiento cerrado, cuando a su vez, se entrenan recursos para un fin específico, como es el caso

38 En el año 2003 se discutió este tema en un simposio internacional, *Work in the global economy* (Organizado por la OIT, Tokio 1-3 de diciembre de 2003. El libro, con ese título, *Work in the global economy* fue editado por Jean-Pierre Laviee, *Mitzuko Horiuche* y *Kazuo Sugeno*).

39 Véase el libro editado por Robert A. Rhoads y Carlos Alberto Torres (2006) *The university, state, and the market. The political economy of globalization in the Americas*. Stanford, CA. Stanford University Press.

40 Sheila Slaughter y Larry Leslie (1997) *Academic capitalism, politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

41 Orlando Albornoz (2005) *Academic Populism. Higher Education Policies under State Control*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

de un astronauta, por ejemplo, o una persona para que opere en el espacio del crimen organizado.

Encuadre 1.
Habilidades más valoradas por los reclutadores mexicanos

1: Adaptabilidad	86.3 %
2: Comunicación	84.7 %
3: Motivación	83.1 %
4: Trabajo en equipo	80.6 %
5: Trabajo bajo presión	78.2 %
6: Flexibilidad	77.4 %
7: Percepción/ Multiculturalidad	49.2 %

Fuente: <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/ranking-global-de-empleabilidad-universitaria-2016.html>

El mercado laboral profesional presenta serios desequilibrios y así como hay una cuota de egresados que accede a empleos de calidad, hay muchos otros que acceden a posiciones de subempleo, que tienen que readaptarse a otras vertientes profesionales u optan por empleos fuera de su competencia o salen de ese mercado y buscan posiciones paralelas no profesionales. La mecánica aparece en el conocido eslogan de los Estados Unidos de Norteamérica: «the right man for the right place». No es ello sencillo y, sobre la base del grado profesional, a los 24 años de edad cada nuevo año egresan nuevos egresados y la competencia es enorme en sociedades abiertas; si bien en sociedades cerradas, la mecánica es otra. Las cifras de desempleo juvenil, por ejemplo, son importantes: 71 millones de jóvenes desempleados en todo el mundo y 156 millones de trabajadores jóvenes viven en la pobreza: el empleo juvenil sigue siendo un desafío global y una de las prioridades políticas principales. De ese modo, se plantean diversas maneras de encarar la naturaleza de la universidad, según el formato de gobierno a nivel nacional y su propia gobernabilidad, pues en un caso, la universidad se olvida del mercado y, en el otro, se asocia estrechamente con este; además, en un sistema sociopolítico cerrado, el Estado prolonga su impacto hasta ofrecer empleo seguro y satisfacer la demanda de los egresados, y, además, no podemos olvidar el mercado actual como una corporación abierta, que aplica los datos genéticos, ya que establece sus propios criterios para permitir el acceso laboral.⁴²

42 En los países más industrializados, la selección de personal en las empresas, incluidas las universidades

Es la ocasión para mencionar que la universidad, como tal, tiene otras funciones, aparte de aquella de entrenar recursos humanos para el mercado laboral: la función de entrenamiento intelectual y académico que envuelve y supone una formación crítica y, por encima de todo, la defensa de la *paideia* como tal, que supone la convivencia de quienes enseñan y quienes aprenden en lo que he llamado el *perímetro pedagógico*, el cual funciona en toda institución educativa, incluyendo las del segmento de la educación superior, en instituciones que prestan el servicio a las élites y a los grupos provenientes de la masa, obrera y campesina.⁴³ En este sentido, debemos reafirmar que la universidad es el proceso, referido al enseñar y al aprender, y no solamente el producto, según sean recursos humanos o los propios productos de la investigación, o bien sea también, el papel político e ideológico, en defensa *pro domo sua* de la libertad y de la democracia, y en contra de las dictaduras y las tiranías.

TRABAJO Y EMPLEO EN EL MERCADO LABORAL DE LAS PROFESIONES Y SEMIPROFESIONES

Las profesiones y las semiprofesiones son, en principio, trabajo intelectual, a fin de entrenar recursos humanos, para cuyos efectos son organizadas las universidades. Históricamente siempre ha existido una división social del trabajo y con ello, las profesiones, si bien es con la revolución industrial que las profesiones hallan institucionalización. Requieren entrenamiento técnico para su desempeño y son en esencia, la clase media, de cuello blanco, contrario al

y autoridades de las mismas, la hacen técnicos llamados reclutadores. Lo mismo ocurre en los deportes, como el béisbol, en donde operan *scouts*, que van de país en país reclutando jugadores con potencial de sobresalir en ese deporte, lo mismo pasa con el fútbol. Las investigaciones empíricas efectuadas sobre la empleabilidad incluyen como resultado tres consideradas esenciales, dentro del potencial para tal propósito: competencias adquiridas, capacidad para aprender, habilidades sociales y fuerza de voluntad para persistir en los objetivos planteados. Por ejemplo véase Call M.L., Nyberg A.J., Thatcher S.M., «Stargazing: an integrative conceptual review, theoretical reconciliation, and extension for star employee research», *Journal Appl Psychol.* 2015 May; 100(3): 623-40 y Robert Hogan, Tomas Chamorro-Premuzic y Robert B. Kaiser «Employability and Career Success: Bridging the Gap Between Theory and Reality». *Industrial and Organizational Psychology*. Volumen 6, Issue 1, pages 3-16, March 2013. *ProQuest* señala miles de publicaciones sobre el tema de la empleabilidad, pero el mismo no ha estimulado el interés de quienes se ocupan de estudiar a la universidad, en la Región. No conozco, por ejemplo, documentos como el publicado por Sangang, Alvine Murielle Tchuathi. «Understanding University Graduates' (Un) Employability in Sub-Saharan Africa: A Case Study of Cameroon». University of Massachusetts. Boston, ProQuest Dissertations Publishing, 2017. 10267555.

43 Sobre el tema véase Emilio Samek Ludovici, «Diritto allo studio del lavoratori, organizzazioni e scuola istituzionali», en *Scuola e Città*. Num. 7-8, julio-agosto de 1975. Publicado en castellano en el libro editado por Carlos Riasutto (1978) *Educación y clase obrera*. México, D.F.: Editorial Nueva Imagen.

cuello azul de la clase obrera o de la clase manual, de la clase campesina, todo ello, dicho en términos de hace medio siglo, mucho antes de la era de la sociedad digital, propia de nuestro siglo XXI. Cada tipo de trabajo segmenta un mercado laboral y el de las profesiones tiene, al igual que otras instancias, sus características, su simbología y si se quiere, su propuesta ideológica, incluyendo sus códigos éticos. Dos teorías, entre otras, explican el desempeño laboral de las profesiones y las semiprofesiones: las teorías acerca de la motivación y las que explican las diferencias básicas entre trabajo y empleo. Es oportuno abordar, entonces, ciertas sutiles diferencias entre trabajo y empleo en el mercado del grupo que nos preocupa.

Lo que me es dable acotar es cómo la empleabilidad es un factor psicosocial que se explica según el análisis de las habilidades que ha logrado crear la persona en su trayectoria hasta el momento del grado universitario, y cómo se ubica dicho individuo en lo que pudiéramos llamar el contexto social adquirido en la misma trayectoria. Para captar la esencia de la empleabilidad hay que medir una y otra de estas dos habilidades: la individual y la social. Es afortunado que, en la dos últimas décadas, la valoración de estos factores psicosociales ha ganado en importancia, por el fortalecimiento de las ciencias sociales, ejemplificado en que, por vez primera, científicos sociales, en este caso psicólogos, hayan obtenido premios como el Nobel, asociado con ciencias duras, ocurriendo entonces que las caracterizaciones de ‘blando’ y ‘duro’ al definir a las ciencias comienzan a desaparecer, excepto en las apreciaciones extremas, epistemológicamente hablando, de quienes creen aún que entre marxismo y funcionalismo hay diferencias abismales y radicales.

Empleo y trabajo se hallan en la base de referencia del surgimiento de las clases sociales en el mundo industrial. Específicamente la codificación entre clases sociales y *modus vivendi*. Ellos son: El manifiesto obrero (1848),⁴⁴ el manifiesto de los profesionales (1933)⁴⁵ y Etzioni y las semiprofesiones

44 El *Manifiesto comunista*, la partida de nacimiento de la clase obrera, es uno de los tratados políticos más influyentes de la historia, fue una proclama encargada por la Liga de los Comunistas a Karl Marx y Friedrich Engels, entre 1847 y 1848, y publicada por primera vez en Londres el 21 de febrero de 1848. *La situación de la clase obrera en Inglaterra* es, además, uno de los libros más conocidos de Friedrich Engels. Originalmente escrito en alemán (*Die Lage der Arbeitenden Klasse in England*), es un estudio de las condiciones de vida de los trabajadores en la Inglaterra victoriana. El libro es considerado como un relato clásico de la condición de los trabajadores en la industria. Originalmente destinado al público alemán, fue publicado por primera vez en 1845. La obra fue traducida al inglés con el título *The Condition of the Working Class in England*, en 1885, por la reformista estadounidense Florence Kelley. Con la autorización de Engels, fue publicada en Nueva York (1887) y en Londres (1891). La edición inglesa se publicó con un nuevo prólogo del autor, en 1892.

45 El *Manifiesto de los profesionales* se halla en el libro por A. A. Carr-Saunders y P. A. Wilson, también publicado en Londres (1933) *The professions*. London: Clarendon Press.

(1969).⁴⁶ Los profesores, en particular, son aquellos profesionales certificados por la sociedad para mantener el monopolio legítimo del conocimiento en áreas determinadas y el símbolo de ese poder, la carta fundacional, es el currículo y la jerga, que llega hasta lo esotérico. La legitimidad aparece cuando los profesores mantienen el conocimiento en modo de crecimiento, porque si este se estanca y entra en decadencia, sería negativo para el desarrollo de las sociedades, tal como aseguran Travaile y Hendriks (2009), quienes insisten en la obsesión por la creación, más que del uso, de materiales secundarios utilizados en forma repetitiva. Ello pone más en duda lo que McClelland se preguntó alguna vez, acerca de si la escolaridad aceleraba el desarrollo económico.⁴⁷ Los latinoamericanos, en efecto, hemos construido sistemas nacionales de universidades (SNU) de calidad ambigua y no se ha impuesto como tal en estos países, a pesar de esfuerzos plausibles incluso de admirar, pero no hemos hecho lo propio con sistemas nacionales de creación de conocimientos, lo cual se refleja en que la región, en su totalidad, produce menor volumen de nuevo conocimiento que los Estados Unidos de América, que produce un 28.9 del total mundial mientras que nosotros andamos por el 3.4, el Caribe 0.1, África 1.3, Europa 22.7 y Asia 42.2, en estos casos, con datos que pueden verse en el *Informe de la Unesco sobre la Ciencia*. Travaile y Hendriks se apoyan en el criterio de la espiral de Nonaka (2000), caso en el cual se sugiere, según esta dinámica, opuesta al estancamiento que tiene lugar cuando el conocimiento no es creado, sino repetido, con ningún efecto creativo y, por ende, con cero impactos en el proceso de acumulación de conocimiento.⁴⁸ Debo insistir en este tema: la universidad latinoamericana no es la espléndida institución que aparece en posiciones relativamente sobresalientes en los *rankings* de universidades, que de una u otra manera se halla asociada con el flujo internacional del conocimiento, sino la institución pequeña desde el punto de vista cualitativo, que camina como institución de repetición, de conocimiento ajeno, a menudo conocimiento obsoleto. Todo ello tiene un efecto extraordinario en la empleabilidad, porque, si bien hay una tendencia hacia la internacionalización, la mayoría de los egresados de las universidades latinoamericanas son un producto para el consumo local.

46 La conceptualización de las semiprofesiones fue elaborada en un libro editado por Amitai Etzioni (1969) *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*

47 David McClelland: «Does education accelerate economic growth?» *Economic development and cultural change*. Volume XIV, Nº 3, April 1966. (¿pp. ¿?.)

48 Véase Travaile, A. M. y Hendriks, P.H.J (2009). *Higher Education*, 59, 423. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9257-2>. De Ikujiro Nonaka véase (2000) *Enabling Knowledge Creation* (with G. von Krogh and K. Ichijo), New York: Oxford University Press,

Ocurre que muchos egresados de universidades latinoamericanas están entrenados solo para una demanda local restringida. Dicho de otra manera: tienen valor reducido de mercado a un nivel local y solo algunos pocos egresados de universidades de élite tienen el equipo personal como para acceder al mercado internacional. En forma metafórica, y a riesgo de generalizar en la región latinoamericana, el estudiante está en contacto con el profesor, que cuando a su vez es de baja calidad, apenas puede repetir lo que sabe pero que desconoce, si así puedo decirlo, y de hecho impide que el estudiante entre en contacto fluido con el conocimiento, que es en sí el papel del profesor: acercar al estudiante al conocimiento, no a su persona. La empleabilidad, ciertamente, es más elevada cuando los recursos provienen de las universidades de élite, y disminuyen cuando se trata de universidades de masa, esquema este que suele coincidir con el prestigio y reputación de la clase social.⁴⁹

La Región se conduce con empeño en una verdadera carrera en cuanto a la generación de empleos en la sociedad globalizada, reinternacionalizando los talentos para que, producidos en escala nacional, se adapten a la escala internacional en idiomas y nacionalidades. Entran en un torbellino creativo que tiene importante consecuencia en el mismo trámite de la sociedad globalizada, que se mueve en búsqueda de lo que la OIT llama un empleo decente.

Los profesores son los miembros de la comunidad epistémica, como la denominan Creplet, Dupouet, Mehmanpazir y Munier (2001, p. 1530).⁵⁰ Como grupo ha sido analizado frecuentemente, como en el caso venezolano por María Cristina Parra (2008) *Las intimidaciones de la academia. Un estudio cuanti cualitativo sobre la dinámica de la profesión académica*. En la región de América Latina y el Caribe, la organización de la enseñanza del conocimiento sigue atrayendo elementos convencionales de la pedagogía repetitiva, que no entra en el proceso de innovación y por ende, de la producción de conocimiento añadido al existente, en un momento dado, como señala Bleiklie (2005).⁵¹ Un libro tan conocido internacionalmente como el de Gibbons *et al* (1994) permanece aún al margen del núcleo de la academia, en algunos países de la Región, en donde los profesionales egresan con conoci-

49 En Caracas funciona una universidad privada, la Universidad Santa María, que es la primera universidad privada abierta en el país (1953), que presta en su mayoría servicios a personas originadas en clase media en ascenso, provenientes de la clase trabajadora y un eminente educador venezolano, ya desaparecido, solía comentar que: «Se sabe por la Pinta que la Niña procede de la Santa María», obediendo entonces el sesgo que menosprecia a la clase trabajadora. Supongo que al mencionado ilustre colega, en esta era puritana del combate contra el acoso sexual, podría haber sido acusado de acoso académico.

50 Creplet, F., Dupouet, O., Kern, F., Mehmanpazir, B., y Munier, F. (2001). Consultants and experts in management. *Research Policy*, 30, 1517-1535.

51 Bleiklie, I. (2005). Organizing higher education in a knowledge society. *Higher Education*, 49, 31-59.

mientos de mediano nivel, profesionales de manual, que no de innovación.⁵² Los profesores, la masa crítica que representan, han de aumentar la base de conocimiento porque, de lo contrario, la rebanan y esto ocurre cuando sus estudiantes egresados como profesionales son *más de lo mismo* y no intervienen en el proceso necesario de innovación.⁵³

EMPLEO Y TRABAJO: LA EMPLEABILIDAD, LA DEFINICIÓN

El reconocido psicólogo Burrhus Frederic Skinner, en su amable libro *Enjoy Old Age: A Program of Self-Management*, con M. E. Vaughan (1983) plantea cómo la vida es el empleo, el trabajo, y cómo lo más improbable en la eufemísticamente llamada «tercera edad», es desprenderse de las rutinas del empleo/trabajo y refiere cómo, si bien el nacer es un acto inconsciente, el retiro es una decisión. A menudo dolorosa, pero que nos enseñan a retirarnos del empleo/trabajo, y que permanecemos en la actividad a la cual nos hemos dedicado hasta el fin de nuestras vidas, y de hecho, la supuesta retórica de la ética weberiana nos conduce a la obligación del empleo/trabajo. Es fascinante observar cómo la noción del valor ético del empleo/trabajo se pone de manifiesto en forma transversal en los distintos sistemas y organizaciones sociopolíticas y así como la bondad y el amor son elementos comunes a todas las religiones, del mismo modo, glorifican el empleo/trabajo, y otros hacen lo propio con la pereza o la rutina. Precisamente *Elogio de la pereza y otros ensayos* es una colección de ensayos de Bertrand Russell, publicada en 1935, y curiosamente en la literatura marxista, hay un libro sobre el tema, *El derecho de la pereza*, escrito por el yerno de Carlos Marx, el médico de origen cubano que se casó con la segunda hija de Marx, Paul Lafargue (1880), una obra muy popular en su momento. Sobre el tema del ocio hay un análisis profundo de Mannheim: «La conquista del ocio» (1950: 290 y siguientes),⁵⁴ como lo ha analizado Walter Rüdigg, el suizo-alemán fallecido recientemente, que ha construido un espacio para los académicos que llamó el ocio creativo, aduciendo que la actividad académica es esencialmente el cultivo del ocio y que no tiene nada que ver con la casi patológica obsesión de quienes producen conocimiento, con

52 Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., y Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.

53 Intercalo este comentario sobre los profesores porque estos preceden a los profesionales que, al igual que los obreros, son un producto de la sociedad industrial.

54 Karl Mannheim (1953) *Libertad, poder y planificación democrática*. México: Fondo de Cultura Económica, del original en inglés de 1950, *post mortem*, ya que Mannheim falleció en 1947, libro editado por su viuda, la Dra. Julia Mannheim, un caso análogo al de Weber y su viuda la Dra. Marianne Weber.

el mismo gusto de quien crea un producto en masa. Es una propuesta interesante, ya que intercala cómo lo académico no puede ser un empleo, sino un trabajo.⁵⁵ Las ideologías y las religiones, *todas*, glorifican el empleo/trabajo y menosprecian la pereza o la rutina.

El desarrollo de recursos humanos es el proceso de aumentar el conocimiento, las habilidades y las capacidades de todas las personas en una sociedad. En términos económicos, podría describirse como la acumulación de capital humano y su inversión efectiva en el desarrollo de una economía. En términos políticos, el desarrollo de los recursos humanos prepara a las personas para la participación de adultos en los procesos políticos, particularmente como ciudadanos en una democracia. Desde el punto de vista social y cultural, el desarrollo de los recursos humanos ayuda a las personas a llevar una vida más rica, menos ligada a la tradición. En resumen, los procesos de desarrollo de recursos humanos abren la puerta a la modernización.⁵⁶

La empleabilidad puede definirse en términos económicos como la capacidad marginal que tiene una persona para ser seleccionada para un cargo profesional de naturaleza tal, que es competitivo y se hallan ajenas las variables que la definan, pues si una posición es cedida por favoritismo, ya no es equilibrado, sino sesgado y en efecto, las más de las posiciones son cedidas por razones subjetivas, pero nuestra definición apunta a lo objetivo. Un intento de definición con base en la operacionalización del concepto ya ha sido elaborado.⁵⁷ Entre las variables que afectan el desempeño de la empleabilidad se hallan aquellas de orden cognitivo (equilibrio emocional, crecimiento como persona, etnia, talento e inteligencia), competencia de los conocimientos profesionales, origen socio-económico, ergo clase social, origen rural-metropolitano, presencia física que acerque a la persona a la estética de la supremacía blanca y convencional, y el género, variable que en algunos países de la Región casi el ciento por ciento de los profesionales son de un mismo sexo, pero socialmente minusválidos. Abordemos esa temática en esta parte de nuestro trabajo y añadamos mencionar sentido de oportunidad, motivación, interés, contactos familiares, la «suerte», finalmente. Todo ello rodeado de los factores de discriminación, como la condición alternativa de sexualidad

55 Walter Rüegg. «The Academic Ethos» *Minerva*. Vol. 24, No. 4 (December 1986), pp. 393-412.

56 «Human resources development for competitiveness: a priority for employers» Sriyan de Silva. International Labour Office January, 1997 Paper presented at the ILO Workshop on Employers' Organizations in Asia-Pacific in the Twenty-First Century Turin, Italy, 5-13 May 1997

57 Lee Harvey. «Defining and Measuring Employability» *Quality in Higher Education* Vol. 7, Iss. 2, 2001

y la propia condición de mujer en sociedades machistas, el factor edad, muy importante en una sociedad que sufre contradicciones entre la experiencia y la juventud. Deliberadamente hemos omitido mencionar el tema del sistema sociopolítico y la empleabilidad, cuando es efectivamente un factor esencial, ya que en sistemas sociopolíticos que pudiéramos encuadrar en gobiernos descentralizados, el principio de la carga potencial para hallar empleo opera, mientras que en sistemas centralizados ese potencial es prácticamente externo al factor, que se enriquece según los parámetros de la gobernabilidad centralizada.

Ciertamente, la universidad no es una organización homogénea. Por ejemplo, para los profesores, empleados y obreros, es un empleo, a menudo de por vida, estable; mientras que para los estudiantes es un tránsito, visible en sociedades como las de la Región, en donde las universidades son predominantemente no residenciales. En cuanto a su población, es característicamente diversa en cuanto al origen socioeconómico, y plural en cuanto a las posturas políticas e ideológicas. Clark y Trow distinguieron en su oportunidad (1966) las subculturas de las universidades en su país: vocacional, académica, escolar y rebelde, unas especificaciones que no existen en las universidades latinoamericanas, de común, pues las mismas se dedican a lo vocacional y a lo escolar.⁵⁸

EL ÁMBITO DE LA DISCRIMINACIÓN EN LA CONSECUCIÓN DE EMPLEO PROFESIONAL

Como en la mayoría de las sociedades latinoamericanas, por no decir mundiales, incluyendo por supuesto la sociedad fuente de la discriminación social, los Estados Unidos de América, la consecución de empleo profesional, en el mercado abierto, está teñida por las profundas formas de discriminación étnica y de género, que se observan también en la sociedad venezolana; una sociedad en donde predomina el esquema de dominación de la minoría blanca y del hombre como símbolo de la discriminación de la mujer, advirtiéndole que en la Venezuela contemporánea, la línea de demarcación política e ideológica adquiere mucha fuerza.⁵⁹ Es probable que pueda asegurarse que en

58 Clark, B. R., and Trow, M. (1966). «The organizational context». En: T. M. Newcomb and E. K. Wilson (Eds.). *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research*. (pp. 17-70). Chicago: Aldine.

59 El 29 de marzo de 2018 el sociólogo David Pedulla, de la Stanford University, presentó un trabajo *a propos* del nuestro: «Race and Networks in the Job Search Process» en un seminario patrocinado por el Institute for Social and Economic Research and Policy de la Columbia University, en el The Center for the Study of Wealth and Inequality (CWI). Pedulla analiza las redes sociales de profesionales blancos y negros y halla

Venezuela no hay un mercado laboral basado en la meritocracia, sino que se define según esas líneas de discriminación mencionadas: lo étnico, el género y la participación política e ideológica. Más aún, la línea de discriminación según el género, se relaciona con la cuestión religiosa, pues la Iglesia católica es una fuerza social extremadamente machista, así como, ciertamente, es una organización que opera dentro de parámetros de tipo criminal, como ha sido atestiguado por la ola de pederastia que ha afectado la calidad institucional de la Iglesia católica, en diversos países de la Región, visible ello, en el caso chileno y en ocasión de la visita papal de enero de 2018. En Venezuela, además, existe una línea de discriminación que proviene de la visión machista de la mujer, en actividades socialmente aceptadas como los ‘concursos de belleza’. Estos concursos son una apología de la comercialización del género, como un instrumento de éxito y figuración social. Según la línea de análisis sociológico, este es un tema formidable para comprender la mecánica de la sociedad venezolana, porque justamente el estereotipo de la belleza de los concursos se halla diametralmente opuesto a la imagen real de la mujer común: aquella de los concursos de belleza obedece a la mujer blanca –en donde la mujer es mestiza–; alta –en donde la mujer es más bien de estatura media o baja y ajena a las condiciones laborales–; las llamadas «misses» no trabajan, sino que se exhiben y adoptan los papeles simbólicos que la sociedad atribuye a los privilegiados. La mejor prueba objetiva de la discriminación de género en la sociedad venezolana puede observarse en el hecho de que la fuerza laboral que se desempeña como docente, en la escuela venezolana en el nivel de la escuela maternal y básica, está compuesta por personas del sexo femenino y, de hecho, el docente es en Venezuela *la maestra*. No puede ser de otra manera en una sociedad patriarcal, que busca protectores a todo trance.⁶⁰

que las mismas facilitan u obstaculizan el acceso al mercado laboral profesional. En el mismo seminario Guillermina Jasso, el 18 de Enero de 2018, habló sobre el tema de «Exploring the Deep Structure of Inequality». En efecto, los sociólogos debemos partir del hecho cierto de que la desigualdad es una estructura profunda y difícil de cambiar. Justamente en el caso venezolano es solo retórica, el escuchar que en 20 años de revolución socialista la desigualdad social ha sido eliminada en Venezuela. Más bien, pudiera argüir que la revolución es solo reforma y que un objetivo de la revolución es abrir los cauces para que los revolucionarios se incorporen a la élite del país y se incorporen, asimismo, a la burguesía que domina esta sociedad desde su origen. Los líderes de la revolución muestran su visión etnocentrista de la revolución, cuando aseguran que los 20 años de la revolución han sido los más «intensos» de los 500 años de la nacional, que ahora se llama República Bolivariana de Venezuela, adjetivándola con la doctrina del Libertador, quien, precisamente, fue actor de la dinámica de esta sociedad durante 20 años, entre 1810 y 1830, cuando fallece.

60 Considero oportuno citar el hecho que hallo inusual sobre como el actual presidente de la República, en Venezuela, se declaró a sí mismo como el protector de todos los grupos de venezolanos, que fue enumerando, dicho esto en el discurso de presentación de cuentas que rinde cada año, esta vez el 15 de enero de 2018. En el sentido romano clásico del término, el protector era un dictador o asumía papeles de confianza extrema, aquellos llamados entonces *Protectores domesticci*. La noción de protector lesiona la noción de

El mercado laboral venezolano, entonces, opera con severas restricciones, como las citadas, que tienden a perpetuarse según el discurso político nacional, en Venezuela, y los esfuerzos por detener estas tendencias quedan en el ámbito de la retórica. Dada la evolución histórica de la sociedad, venezolana no debe sorprender, entonces, la mención de estos temas en relación al mercado laboral, en una sociedad en donde señalar a alguien como negro, indio o, en el plano político e ideológico, llamarle «neoliberal», son estigmas⁶¹ que afectan la empleabilidad de los profesionales. Si a ello se asocia que una consecuencia de las políticas públicas del gobierno revolucionario ha sido el de disminuir la presencia de los profesionales universitarios, según el formato de los colegios profesionales, se tendrá una percepción más objetiva del problema.⁶²

EL CASO DE LAS MUJERES UNIVERSITARIAS Y LA EMPLEABILIDAD

Como lo demuestran los incidentes del acoso sexual ocurridos tanto en Estado Unidos como en Europa –para no mencionar los gigantes demográficos como China e India–, la sociedad humana es profundamente machista, por ende sexista, aún en la comunidad académica, que debería ser un ejemplo de lo contrario. La sociedad humana es igualmente racista, clasista y en general, asimétrica. Tales diferenciaciones que han convertido en un culto la propuesta de cambio social, en forma transversal, incluyendo la variable edad, como pudiéramos hacerlo sobre la variable sexo/genero, que en efecto es el mismo. Peggy O'Donnell ha escrito sobre el diferencial sexo/género que «Negarse a reconocer la existencia de un diferencial de poder de género significa no solo negar el sexismo que experimentan las mujeres en esas instituciones, sino también perpetuarlo» (O'Donnell).

En todos los casos es plausible acatar los principios según los cuales el mercado laboral ofrece trabajo decente, tal como lo define la Organización Internacional del Trabajo (OIT):

democracia y asume más bien aire imperial. En algún momento, por ejemplo, Napoleón se otorgó a sí mismo el título de Protector de la Confederación del Rin y muchas veces, utilizó dicha noción para llamarse protector de Francia.

61 Véase por Irving Goffman (1998) *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

62 Sobre el tema, véase Carlos Sánchez Berzain «Liquidar profesiones liberales, un objetivo político castro chavista», en *El Nacional*, 28 de diciembre de 2017, P. 5

El trabajo decente resume las aspiraciones de las personas en sus vidas laborales. Implica oportunidades de trabajo productivo y genera un ingreso justo, seguridad en el lugar de trabajo y protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración social, libertad para que las personas expresen sus preocupaciones, organicen y participen en las decisiones que afectan sus vidas e igualdad de oportunidades y trato para todas las mujeres y hombres.

LA DINÁMICA DE LA EMPLEABILIDAD

En relación con este tema, puedo citar algunos elementos que afectan la empleabilidad, no importa el tipo y modelo de universidad, incluyendo la etnia, clase social y género de los egresados.

- La globalización y la internacionalización: Thomas L. Friedman (2005) *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*.
- La diáspora de los profesionales del Cono Sur: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. La diáspora colombiana: Jorge Charum y Jean-Baptiste Meyer (Coordinadores), *Hacer ciencia en un mundo globalizado. La diáspora científica colombiana en perspectiva* (1998). Hernán Jaramillo S. y Mario Albornoz (Compiladores) *El universo de la medición. La perspectiva de la ciencia y la tecnología* (1997). Fernando Vivescas y Fabio Giraldo (Compiladores) *Colombia, el despertar de la modernidad*. (1991). La diáspora venezolana: Francisco Kerdel Vegas (2000), *Diáspora del Talento* y Peralta, Lares Vollmer y Kerdel Vegas (2014). *Diáspora del Talento: Migración y Educación en Venezuela: análisis y propuestas*; Humberto Ruiz Calderón (1997) *Tras el fuego de Prometeo: Becas en el exterior y modernización en Venezuela (1900-1996)*.
- La diáspora venezolana: Rafael Reif (1950), presidente del M.I.T. (2012).⁶³
- La fuga y huida del talento, un fenómeno mundial: los exilados del nazismo a Estados Unidos, los del franquismo a México, los venezolanos a Brasil y a Colombia.
- La ausencia de tecnocracia en el área educación.⁶⁴

63 He destacado en otras oportunidades el hecho de que un profesor, nacido, criado, entrenado y formado en Venezuela, sea el presidente de una de las instituciones más poderosas del mundo, sin que el gobierno venezolano se haya dado por enterado, lo cual pone de manifiesto una extraña relación entre el poder y la academia.

64 Es posible mencionar que, en términos generales, la tecnología de la escolaridad no es una exigencia, de modo tal que los ministros de Educación tengan competencias en el área. Un caso visible es el de Chile, en

- La escolaridad y la educación son espacios abiertos y proclives a la disputa política e ideológica. Los extremos se hallan en forma exclusiva en algunos espacios, pero en general en la Región, coexiste el Estado con el sector privado. En Cuba, el monopolio de la escolaridad y de la educación la tiene el Estado, pero en países como Chile, bajo el gobierno de Sebastián Piñera se muestra el radicalismo opuesto, y en efecto, el ministro de Educación, Gerardo Varela, en una columna en *El Líbero*, escribió una dura crítica a la reforma educacional del Gobierno de Michelle Bachelet, afirmando que

...la Nueva Mayoría, sus ideólogos y seguidores han insistido en que la educación es un derecho social y no un bien de consumo. Lo pueden repetir hasta el cansancio y lo pueden gritar a los cuatro vientos, pero la verdad siempre termina por imponerse, les guste o no a los inquisidores modernos; coincida o no con sus prejuicios medievales, la educación, como lo salud y la seguridad, son tanto derechos como bienes económicos», afirmaba en el medio.

Y agregaba: «La educación es un derecho, aunque muchos no lo ejerzan y se mantengan en la más dulce de las ignorancias. La educación escolar, además, es una obligación para los padres. Pero la educación es también un bien económico; desde luego se puede comprar, se pueden contratar clases de inglés, música o matemáticas». Varela planteaba que «la educación es un mercado donde los colegios y universidades compiten entre ellos por los mejores alumnos, por dar la mejor calidad y por mejorar la empleabilidad», afirmando que

...si la educación solo fuera un derecho no tendría límite y todos podríamos aspirar y obligar al Estado a financiarnos postgrados en Harvard. La solución para la educación no es la gratuidad ni la prohibición del lucro –y menos de la selección y el copago–, sino que el desafío es cómo seguir atrayendo inversiones, competencia y talento a un sector que la requiere con urgencia». Esto se logra

donde el gobierno de Piñera-II designó a un inexperto en educación como ministro, según se colide de la siguiente nota «Miembro del directorio de la Fundación para el Progreso (FPP). 2005 a 2016, Miembro del directorio de la Industria Azucarera Nacional S.A., IANSA. Desde 2013 asumió como vicepresidente de la empresa. 2002 a 2018, Miembro del directorio de Soprole S.A., desde el 2010 preside el organismo. 2013 a 2016 Vicepresidente de la Sociedad Procesadora de Leche del Sur, Prolesur. 1996 a 2018, Socio del estudio jurídico Cariola, Diez, Pérez-Cotapos y Cía.» Fuente: Emol.com - <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/01/23/892312/El-gabinete-de-Pinera-Conoce-a-todos-los-nuevos-ministros-y-compara-su-composicion-con-antiores-gobiernos.html>. El caso de la administración de Donald Trump debe señalarse, porque la Secretaria de Educación en ese país, la Sra. Betsy DeVos, una persona penosamente ignorante en la materia.

con libertad para organizarse, libertad para financiarse y libertad para educar. El gasto público no debe focalizarse en los universitarios, sino en los niños y especialmente en los más vulnerables, lo demás es demagogia y despilfarro.

El mercado laboral es altamente competitivo, hecho que suelo asociar con una leyenda que recuperé en Ibadan, Nigeria, que luego he visto citada en muchas oportunidades:⁶⁵

Every morning in Africa, a gazelle wakes up.

It knows it must run faster than the fastest lion or it will be killed.

Every morning a lion wakes up.

It knows it must outrun the slowest gazelle or it will starve to death.

It doesn't matter whether you are a lion or a gazelle: when the sun comes up, you'd better be running.

Al mismo tiempo que nos dedicamos a la empleabilidad como tema, no debemos olvidar a los universitarios y que ello debe formar parte de una justa y equitativa educabilidad, cuyos objetivos esencial sean la justicia y la democracia, por las cuales han luchado los pedagogos y educadores latinoamericanos, desde los años de la independencia política hasta el día de hoy. Gesta que debemos proseguir para ofrecer en el futuro sistemas de escolaridad capaces de catalizar el desarrollo nacional de nuestras naciones y países, como de la propia región de América Latina y el Caribe.

LA FORMACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS

Las nociones de trabajo, ocupación y empleo son relativamente recientes, como demuestra Slocum (1966).⁶⁶ El concepto del trabajo como servicio prestado por un individuo o una clase social es un producto de la sociedad industrial (Friedmann 1955,⁶⁷ Lipset 1959,⁶⁸ Inkeles 1969),⁶⁹ añadiendo, por supuesto, a Wiener (1950).⁷⁰ Los economistas desde Smith, pasando por Marx, y más

65 The earliest instance located by QI appeared in *The Economist* magazine in 1985 in an article titled «Lions or gazelles?» where the words were credited to a securities analyst named Dan Montano.

66 Walter L. Slocum (1966) *Occupational careers: a sociological perspective*. Aldine Pub. Co.

67 Georges Friedmann (1955) *Industrial society. The emergence of the human problem of automation*. The Free Press of Glencoe.

68 Seymour M. Lipset, editor (1979) *La sociedad post-industrial*. Buenos Aires: Editorial Fraterna.

69 Alex Inkeles. «Making Men Modern: On the Causes and Consequences of Individual Change in Six Developing Countries». *American Journal of Sociology*. Vol. 75, No. 2 (Sep., 1969), pp. 208-225

70 Norbert Wiener (1967) *The human use of human beings. Cybernetics and society*. New York: Avon Books.

adelante Eugen von Böhm-Bawerk, Max Weber, Werner Sombart y John Maynard Keynes, manejan el mundo del trabajo, que había variado en concordancia con la revolución industrial, sobre todo la atribución del valor. El pensamiento económico de los siglos XIX y XX, y sobre todo los del XXI, abordan sus análisis acerca de los factores que generan impacto en el trabajo, sobre todo los aspectos psicológicos, como es el caso del estadounidense Richard H. Thaler, quien ha sido galardonado con el Premio Nobel de Economía, por su contribución a la economía del comportamiento, esto es, básicamente la incorporación de la psicología a la ciencias económicas. Sus investigaciones demuestran que las decisiones no siempre obedecen a criterios racionales, sino que también entran en juego variables psicológicas que las desvían de un comportamiento económico racional.

Tal racionalidad tuvo su representación más elaborada en la teoría de los recursos humanos y sus vínculos con el desarrollo propuesta, entre otros, por Harbison y Myers (1964/1965), Harbison *et al* (1960).⁷¹ Esta tesis llegó al extremo de creer en una fantasía según la cual el desarrollo económico era función de los recursos humanos y que estos podían ser entrenados y enviados a una cadena de laboratorio donde el valor de la producción individual tenía un efecto social, eliminando los problemas de empleo, pues cada recurso habría sido entrenado para ser capaz de añadir valor a la economía, según parámetros estrictamente planificados. Una tesis que personalmente he asociado con las técnicas de empleo total que han propuesto las economías socialistas de inspiración leninista, en donde no hay desempleo porque cada puesto de trabajo es llenado sin hiatos entre el egreso de la universidad y el ingreso al mercado laboral. De hecho, el mercado laboral es un concepto del capitalismo, pues supone una oferta y demanda de los puestos de trabajo, mientras que en las economías planificadas no es aplicable a la dualidad oferta-demanda en la materia de los recursos humanos. Un excelente material de esa postura es el libro sobre el tema, editado por Ahamad y Blaug (1973).⁷² La definición de la tesis ya la hemos citado antes, pero, para más claridad, nos permitimos reproducirla de nuevo, tal como fuera expuesta por Harbison y Myers:

71 Frederick Harbison y Charles A. Myers (1964) *Education, Manpower, and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development*. New York: McGraw-Hill y Frederick Harbison and Charles A. Myers (1965) *Manpower and education*. New York: McGraw-Hill y en coautoría con Clark, Kerr y John T. Dunlop (1960) *Industrialism and industrial man: The problems of labor and management in economic growth*. Cambridge, MA: Harvard University Press

72 Bashir Ahamad y Mark Blaug (1973) *The practice of manpower forecasting*. San Francisco, USA. Josey-Bass Inc.

El desarrollo de recursos humanos es el proceso de aumentar el conocimiento, las habilidades y las capacidades de todas las personas en una sociedad. En términos económicos, podría describirse como la acumulación de capital humano y su inversión efectiva en el desarrollo de una economía. En términos políticos, el desarrollo de los recursos humanos prepara a las personas para la participación de adultos en los procesos políticos, particularmente como ciudadanos en una democracia. Desde el punto de vista social y cultural, el desarrollo de los recursos humanos ayuda a las personas a llevar una vida más rica y rica, menos ligada a la tradición. En resumen, los procesos de desarrollo de recursos humanos abren la puerta a la modernización». ⁷³

De hecho, el análisis de esos factores que explican el comportamiento en la perspectiva de psicólogos sociales como McClelland (1961), ⁷⁴ Herzberg (1966), ⁷⁵ y Gellerman (1973), ⁷⁶ y de los numerosos sociólogos que son la columna vertebral de mi propio pensamiento como tal, ven la empleabilidad asociada a la dinámica de las clases sociales. La interpretación de los sociólogos es harto compleja. Observan la *habilidad para emplearse* como un factor de clase social y de la concurrente habilidad para legitimar la ubicación social, bien manteniéndola o bien ascendiéndola, pero en todo caso, como símbolo de la movilidad social vertical. Una visión funcionalista, más que marxista, que ve la empleabilidad como una dependencia de clase, más que una innovación de la misma.

Sin entrar en esta ocasión en profundidad alguna, basta señalar que según esta perspectiva, la empleabilidad es la función de cuestiones de índole psicológica como la motivación, el interés, la dedicación a la tarea, entendiendo por motivación aquellos elementos que impulsan a una persona a obtener objetivos dados. En cuanto a la misma, la idea expuesta con meridiana claridad según la teoría de *motivators-higiene* (Herzberg, 1966), los recursos humanos han de seleccionarse según ciertas aptitudes y actitudes que permiten separar los individuos *higiene* de aquellos que son *motivators*, aquellos que no ven en las plazas disponibles un empleo, que sigue rutinas tales como el horario y el trabajo, que simboliza la noción según la cual el empleo simbolizado y quizás hasta subliminado en trabajo, es de hecho más importante

73 Harbison y Myers (*Op. Cit.*: 1964, 222-223)

74 David McClelland (1953) *The Achievement Motive* (1953) New York: John Wiley & Sons Inc. y *The Achieving Society* (1961). Harvard University Pres.

75 Saul W. Gellerman (1963) *Motivation and productivity*. Washington, USA: American Management Association, Inc.

76 Frederick Herzberg (1966) *Work and the Nature of Man*. New York: World Publishing.

y prioritario que la vida misma, creándose así un síndrome que pudiéramos llamar el fanatismo del trabajo, cuyo objetivo va más allá de las exigencias domésticas, como la familia, el ocio, en el sentido de Lafargue —citado en el epígrafe— o cualquier otro valor asociado a la vida personal y aún íntima, porque, curiosa relación religiosa, el trabajo ya no es empleo, sino sacrificio —hay quienes aseguran que Lutero inventó el capitalismo.

LA NOCIÓN DE LA PIRÁMIDE ESCOLAR Y LA PIRÁMIDE LABORAL

La escolaridad, como sistema, puede interpretarse, gráficamente, como varias pirámides, una que comienza cuando termina la otra. También puede diseñarse como una serie de obstáculos en una carrera del tal tipo, de base ancha, que se va elaborando en una cúspide que, en última instancia, señala a un pequeño grupo de personas, en cada etapa de la actividad humana, que son un reducido número de personas. Me valgo de esta metáfora para proponer el análisis de la empleabilidad de los egresados de escuelas de entrenamiento profesional, en América Latina y el Caribe, partiendo del hecho en sí de que el mercado laboral es un ente activo flexible, atento a los cambios en las necesidades de la sociedad; mientras que las universidades son espacios a veces pasivos, por su propia naturaleza institucional, que operan con criterios relativamente inflexibles. Entre ambos extremos del continuo se analiza el tema de la empleabilidad.

La primera pirámide es la población misma de un país, de cuyo total, unos ingresan al sistema escolar, otros no. La segunda pirámide se muestra ya entre quienes acceden a la escuela secundaria y quienes no, y así sucesivamente, pasan por todos los niveles del sistema escolar, hasta llegar a la última pirámide, entre quienes egresan de las universidades, incorporándose al mercado laboral. Entonces observamos la última de las estrategias de la educación superior latinoamericana, y del resto del mundo: una pirámide entre quienes acceden a posiciones dentro del mercado laboral y quienes no.

Las universidades se mueven dentro de parámetros más bien estables; mientras que el mercado laboral sufre fluctuaciones periódicas, expandiéndose o contrayéndose, según la misma dinámica del mercado de cada sociedad o sistema socioeconómico. Ocurre con esa relación lo que acontece con la teoría de los precios, que se mueven según la racionalidad de la producción de bienes y servicios, pero ese es un equilibrio inestable y a menudo se rompe y se crea elevación o disminución de los precios, como de los empleos profesionales y subprofesionales que se mueven según el mercado laboral.

En la tradición epistemológica convencional los problemas se explican, en procura de la solución eventual de los mismos. Merton establece los parámetros de su enfoque, en su libro clásico sobre el tema (Merton, 1971, p. 63). Bien han mantenido líderes del pensamiento sociológico, como Charles Wright Mills, Seymour Martin Lipset y Pierre Bourdieu, entre otros, que un problema social es distinto a uno personal, y un desempleado es un caso personal, pero miles de desempleados son un problema social. En efecto, los números, como tales, no pueden recoger el hondo y profundo tema humano que es el desempleo profesional en América Latina y el Caribe. Es un problema de clase media –las personas que van a ingresar al mercado laboral de origen de familias de altos ingresos no tienen obstáculos para ingresar y los que provienen de las clases populares, generalmente no ingresan al mercado escolar y por ende, no se plantean ingresar al mercado laboral profesional– que causa frustración a la persona, y niega el papel que esta puede aportar a los niveles de desarrollo, pues al aparecer, fuera del espacio comercial e industrial, se convierte de suyo en un marginal. Como suele ocurrir, los problemas sociales se ocultan a menudo tras los números, pero ocurre que los científicos hemos de intentar percibir tanto lo cualitativo como lo cuantitativo, tal cual ocurre con el tema del divorcio de las parejas que, en forma inevitable, arrastran unos números que son la expresión matemática de las secuelas del caso.

En América Latina y el Caribe la mayor parte de los gobiernos, anclados en las perspectivas liberales, se proponen la vía del reformismo, pero algunos de estos toman la vía del cambio radical (Gentili, 2017), que avalan el camino revolucionario. A su vez la explicación puede tomar la vía de lo cuantitativo y buscar el apoyo en los imprescindibles números que explican de esa forma un fenómeno dado, siguiendo el patrón del uso económico de los argumentos, a través de las estadísticas y los datos correspondientes. En el caso de la empleabilidad, abordamos un típico problema que tratamos de explicar, estableciendo la lógica de examinar un problema y reunir proposiciones que no solo expliquen el mismo, sino que se puedan argüir proposiciones que sirvan de fundamento a políticas públicas que favorezcan cambios positivos en el área de la participación de los egresados universitarios en el mercado laboral profesional, que algunos gobiernos interpretan como un problema de Estado, mientras que otros creen que estas son cuestiones que deben dejarse en las manos del mercado (Ferreyra *et al*, 2017).⁷⁷ En todos los casos, buscando

77 María Marta Ferreyra *et al*, del Banco Mundial, al presentar un documento técnico titulado en español *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*: Ferreyra, María Marta; Avitabile, Ciro; Botero Álvarez, Javier; Haimovich Paz, Francisco; Urzúa, Sergio. 2017. *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Directions in Development-Human Development*; World

el enfoque macro comparado, perfecto para analizar la Región, no obstante las dificultades por las distintas metodologías que se usan en sus países para contextualizar el problema de la empleabilidad. La política que aúpa el Banco Mundial es elemental y supone que la empleabilidad es un factor individual, una grave equivocación, porque dicha variable es social. Ello al menos en mercados laborales abiertos, que es obvio, ya que si es cerrado ya no es mercado: «Ayudar a los alumnos a insertarse en el mercado laboral».

La explicación que nos proponemos se basa en dos criterios: espacios vitales y pirámides por segmentos que incluyen a los escolares y los laborales. Añadimos el análisis del mercado laboral en función de tres variables: etnia, género y clase social, tal como plantea Massimo Paci en su estudio clásico sobre el tema (1973, pp. 149-171),⁷⁸ usando dos elementos como variables transversales: la migración de la provincia a las metrópolis y el considerar que el empleo es una renta más bien personal, pero fundamentalmente social, una distinción, entre individuo y las sociedades, que se halla en la base de las tensiones entre Estado y mercado.

En términos literarios pudiera decirse que el mercado laboral es un espacio donde el título de Marcel Proust se aplica apropiadamente: En búsqueda del empleo perdido. En este sentido debo distinguir, para la comprensión del problema del mercado laboral, entre los conceptos de empleo y de trabajo, porque técnicamente hablando lo que estamos describiendo es la existencia de un mercado de empleos, que no un mercado laboral en sí mismo. Curiosamente, el mercado operativo es relativamente reciente, propio de la sociedad industrial y el progresivo crecimiento de la noción de empleo, como el instrumento del *modus vivendi*. La sociedad industrial es una sociedad caracterizada por la movilidad, vertical y horizontal y las revoluciones del

Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://> ha señalado la importancia de la progresión escolar en el nivel superior: «Hemos visto una gran expansión en el número de instituciones de educación superior y en la tasa de inscripción, especialmente entre alumnos de bajos recursos... Sin embargo, los resultados están por debajo de su potencial, apenas la mitad de los estudiantes que ingresan a la educación superior obtiene su título entre los 25 y 29 años de edad, ya sea porque continúan estudiando, o porque abandonaron los estudios». Un Informe del Banco Mundial alude al grupo de aquellos jóvenes que ni estudian ni trabajan, un segmento crítico en sociedades desiguales. Véase Rafael de Hoyos, Halsey Rogers y Miguel Székely (2016) *Ninis en América Latina*. Reporte del Banco Mundial. De la propia UNESCO, véase sobre el tema, Steven McIntosh (2008) *Education and employment in OECD countries*. UNESCO. París y por la misma OECD (2012) *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. OECD Publishing.

78 Massimo Paci (1973) *Mercato del lavoro e classi sociali in Italia. Ricerche sulla composizione del proletariato*. (1973). Bologna, Italia: Societa editrice il Mulino. El sociólogo italiano tiene en su libro un capítulo excepcional para comprender la dinámica en sí de la empleabilidad en sociedades en donde como en algunos países de la región hay campesinado pero no proletariado: «La massa marginale come funzione e como contraddizione dello sviluppo capitalistico»

siglo XVIII al XX movilizaron las sociedades y crearon o desplazaron nuevas clases sociales. En efecto, según Lipset y Bendix:⁷⁹ «El estudio de la movilidad social es básico para comprender el funcionamiento de las sociedades industriales modernas. La calidad del liderazgo de una nación, sus filosofías políticas y sociales imperantes y su tasa de desarrollo económico están profundamente influenciados por la relativa rigidez o fluidez de su estructura de clase».

LAS UNIVERSIDADES Y LA HABILIDAD PARA EMPLEARSE

La universidad en América Latina tiene una larga y honorable historia. Ha sido una institución exitosa en la sociedad y ha constituido el instrumento principal del desarrollo en los países de la Región y, sin duda, ha creado la poderosa clase media que caracteriza a la región de ALC. Sin embargo, no ha logrado crear los *cognitive complex* que analizaban y proponían Parsons y Platt (1973: 33-90),⁸⁰ con excepción de los que comienzan a aparecer alrededor de los centros metropolitanos de Sao Paulo, Ciudad de México, Santiago de Chile y Bogotá. Ha creado, sí, un espacio que de hecho define a la universidad latinoamericana, para la lucha política, desde la fecha de 1918 hasta el día de hoy. Como tal, la institución no ha sido instrumental en la empleabilidad, un paso que ha sido un esfuerzo tangencial de las universidades, y emplearse ha sido más bien una gestión individual y circunstancial. Pero en los últimos años ese esfuerzo se ha incrementado y, por ejemplo, los españoles José-Ginés Mora y José-Miguel Carot, del Centro de Gestión de la Calidad y del Cambio de la Universidad Politécnica de Valencia, abrieron en 2010 PROFLEX, que es un *Sistema de Seguimiento de Egresados Universitarios a nivel internacional* con énfasis en la región de ALC.

Es de señalar que era inevitable que una actividad relacionada con la empleabilidad despertarse el interés comercial: «La privacidad de los participantes a nivel institucional e individual se protegerá en todo momento durante el desarrollo del servicio contratado y con posterioridad al mismo. Por esta razón se han emprendido las siguientes iniciativas en materia de

79 S. M. Lipset y R. Bendix (1959) *Social mobility in industrial society*. London: Heineman. La movilidad social vertical se halla en todos los sistemas sociales. Para el caso de Europa del Este bajo el mandato soviético, véase Walter D. Connor (1979) *Socialism, politics, and equality. Hierarchy and change in Eastern Europe and the USSR*. New York: Columbia University Press.

80 Talcott Parsons y Gerald M. Platt (1973) *The American university*, con la colaboración de Neil J. Smelser. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

confidencialidad. Las instituciones de educación superior que deseen unirse a la red PROFLEX contratando el servicio de seguimiento de egresados PROFLEX y que contacten a través del Portal ENLACES, obtendrán un precio especial».

Ahora bien, para observar cómo opera la empleabilidad en la región, podemos acudir a los datos del *Times Higher Education* y los que proporciona la OIT.⁸¹ Los datos disponibles nos indican la relación entre empleabilidad y las universidades que operan en la Región y la correlación es directa y cercana entre las grandes universidades metropolitanas, como la UNAM de Ciudad de México, las universidades financiadas por el sector privado, como el Tecnológico de Monterrey, la Universidad Católica de Chile y la Universidad de los Andes, en Bogotá, o Campinas, en Brasil. A mayor interés en la vida política de las instituciones, menor nivel de empleabilidad y, al contrario, mientras más conservadoras sean las universidades, mayor nivel de empleabilidad, si bien ello depende del esquema político e ideológico de que se trate. Es posible argüir que, a nivel mundial, se observa un patrón entre institución y empleabilidad; el más sobresaliente de estos es el principio de la concentración institucional. Es decir, a nivel mundial, continental y regional, las universidades se segmentan entre aquellas de primera calidad, segunda y tercera, por decir algo relacionado con los niveles de desarrollo en cada instancia. De las 22000 universidades que funcionan en el mundo, el nivel de excelencia ocupa unas 500 posiciones. El segundo nivel alcanza hasta las 2000 instituciones y el resto pueden contabilizarse como de tercera categoría, que son el mayor número de instituciones, unas 20000 universidades, que no entran en el juego cualitativo, sino que atienden funciones básicas, de aula, ya que la investigación como actividad se reduce a unas 1000 universidades, si bien las de innovación e invención abarcan no más de unas 200 universidades. La dinámica se complica, pues las universidades de élite se hallan en cada país, ya que se definen como aquellas que prestan servicio a las élites económicas y sociales del país, si bien ellas en sí mismas no pertenecen a esas élites académicas, sino que son élites sociales. Los datos demuestran estos argumentos. Más aún, si se examinan las informaciones emanadas de organizaciones como la *Asociación Internacional de Universidades* (AIU) en sus conferencias, la participación

81 El THE es un instrumento que presta un enorme servicio a la comunidad académica internacional. Ciertamente tiene intereses comerciales pero paralelamente los de índole académica están asociados en el caso específico de la Gran Bretaña con el British Council. La OIT, el organismo internacional dedicado al mundo laboral, es una formidable unidad académica, especialmente su base de datos y biblioteca.

no alcanza las 1000 universidades⁸² y las de la Magna Charta de Bologna, Italia, no llegan a 500. Esto es, la participación institucional es baja y podemos asegurar que la mayoría de esas instituciones no participan en los asuntos de las universidades. Dicha participación alcanza el nivel regional, como se observa en los casos de cada región del mundo y aún así una participación relativamente débil, como ocurre con la *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe* (UDUAL) y la *Red de Macro universidades de América Latina y del Caribe*, que agrupó en su momento a 37 universidades públicas de 20 países que, desde su creación en 2002 «ha sostenido activamente varios principios que todos los miembros consideramos esenciales: La defensa, promoción y consolidación de la autonomía universitaria, como instituto jurídico y político nuclear de la sociedad democrática, concebido para proteger la producción de conocimientos, la libertad de cátedras y su rotación por concursos, y la participación de los claustros en el gobierno de las casas de estudios superiores, libres de toda injerencia o presión externa». Esta *Red* es lo que más se acerca a los ideales de la Reforma de Córdoba, época aquella en la cual no existía, como tal, el sector privado de la universidades, que emerge en la Región ya bien avanzado el siglo XX, como señala Levy (1987, pp. 292-334).⁸³ Fundadas muchas de estas universidades en el siglo XVIII, es apenas después del final de la Segunda Guerra Mundial, coincidiendo ello, con la influencia del modelo norteamericano de universidad, que esta expande sus fines y objetivos e incorpora la investigación como actividad esencial, y se establecen los vínculos entre universidad y empresa, con la incorporación de las propias empresas multinacionales que demandaron recursos humanos entrenados a nivel universitario. Cabe dejar andando la hipótesis según la cual la empleabilidad, cuando opera sobre las universidades de provincia, se compone de los atributos subjetivos de las personas, bien porque son miembros de las familias de empresas que puede absorberlos, o son personas adscritas a propuestas políticas que favorecen el ingreso al mercado laboral, pero en ningún caso aparece el tema en sí de la calidad que pueda identificar la fortaleza objetiva dentro de cognomento que empleo. Pero la capacidad de empleo es limitada y, a juzgar por los datos que se leen en la **Tabla 1**, es probable que la oferta sea mayor que la demanda, sobre todo por parte de egresados

82 Según datos oficiales la AIU tenía en el año 2010 la cantidad de 630 instituciones asociadas. Véase Juan Ramón de la Fuente (2010) «El Rol de la Asociación Internacional de Universidades en el Desarrollo de la Educación Superior». En: Boletín IESALC, Septiembre de 2010.

83 Daniel C. Levy (1995) *La educación superior y el estado en Latinoamérica: desafíos privados al predominio público*. México: FLACSO. Publicado en el original en inglés en 1987.

desfasados en sus expectativas y que terminan en el subempleo o laborando en actividades ajenas al tema de su carrera profesional, advirtiendo que pueden hacerse cálculos interesantes sobre la tasa correspondiente, combinando el tamaño del mercado profesional en un país dado y el volumen del egreso universitario en el mismo, para idear un factor operativo del índice de empleabilidad.

Tabla 1.
Porcentaje de población adulta –ambos sexos-- con estudios avanzados en algunos países de América Latina y el Caribe, usando el caso USA como testigo.

País	Porcentaje
USA	40.6
Venezuela	26.6
Panamá	26.2
Colombia	3.9
Perú	20.0
Costa Rica	18.2
Argentina	17.5
Brasil	16.6
Ecuador	16.3
México	15.1
Chile	13.9
Bolivia	13.1
Cuba	11.8
Nicaragua	9.7
Honduras	6.7
Guatemala	4.1

Fuente: Tabla elaborada por el autor con datos de OIT. Ilostat. http://www.ilo.org/ilostat/faces/wcnav_defaultSelection

Como se señaló anteriormente, la empleabilidad se distribuye en ALC según tres bloques asociados al prestigio y la reputación, así como a los niveles de producción académica, según el renglón ciencia. Así hallamos que, de acuerdo con las informaciones disponibles, las grandes universidades, las históricas, así como las agresivas instituciones financiadas por el sector privado, concentran el factor citado, originándose criterios de desigualdad. No obstante, según mi interpretación, lo que pasa, incluso en lo personal, como en el desarrollo institucional, el tamaño del perímetro pedagógico, en donde prestigio y reputación son secundarios al efecto, que opera en toda experiencia del proceso de enseñanza aprendizaje. Y eso, al margen de que una universidad de excelencia siempre estará en condiciones de acumular un volumen y calidad mayor en cuanto a la circulación del conocimiento. En términos estándar, la

empleabilidad según los indicadores de prestigio y reputación la hayamos, según lo siguientes tres bloques, concentrada en pocas universidades, al igual que ocurre en las otras regiones del mundo, unas 60 en USA y así en cada región del mundo. Estas 62 universidades que componen la *American Association of Universities*—60 en USA y dos en Canadá—, son las universidades que se hallan en el área de la innovación, la *scholarship*, y ofreciendo soluciones que contribuyen al avance científico, desarrollo económico, seguridad institucional y prosperidad, en una palabra, como se puede ver en el **Cuadro 2**:

Cuadro 2
Bloques de prestigio y reputación de universidades de ALC por país

Bloque N° 1: Brasil, Argentina, México, Chile
Bloque N° 2: Colombia, Perú, Venezuela, Uruguay
Bloque N° 3: Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala

Fuente: QS World University Rankings. Graduate Employability Rankings.
<https://www.topuniversities.com/university-rankings/employability-rankings/2018>

Ahora bien, para visualizar la empleabilidad, como factor, el análisis debe hacerse no solo por el volumen de los egresados, sino por cada cohorte anual. Debe tomarse en cuenta, efectivamente, que el entorno socioeconómico en cada país sufre alteraciones anuales, según la sociedad mantenga un equilibrio en función de crecimiento, o lo contrario, y en cada instancia aumenta o disminuye el potencial de la empleabilidad. Ciertamente, muchos egresados no llegan a ejercer su carrera profesional, y otros comienzan un empleo profesional aún antes de su grado. Si un dato errático señala que uno de cada tres egresados como profesionales sale directo de la universidad al empleo, pudiéramos hacer un cálculo del desempleo o el subempleo profesional, pero el dato es meramente hipotético y aún así señalo que ocurre la fragmentación en el flujo de la empleabilidad, en un abanico que va del hecho de poseer un contenido de conocimientos que sirva de solvencia para que una persona obtenga un empleo y/o «subjetividades» que permitan su acceso por vías de este género. Cabe señalar que entre estas «subjetividades» se halla el aspecto político e ideológico, y tengo la impresión de que la universidad no tiene un efecto lineal en sus egresados en esas áreas, como ha señalado Laski en esa materia (1939).⁸⁴

84 Harold J. Laski (1939) *El liberalismo europeo*. México: Fondo de Cultura Económica.

En cuanto a nuestro esquema analítico vamos a analizar cinco variables para examinar el mercado laboral profesional: etnia, edad, género, clase social y movilidad de la población hacia los centros metropolitanos en el país, así como la migración hacia los centros metropolitanos del exterior. En esta oportunidad tomaremos solamente una variable para el análisis: el sexo/género, esquema que es análogo para las restantes variables, todas de la misma importancia analítica. Debemos acotar que la empleabilidad es principalmente un tema económico. El análisis de dicho concepto tiene que ver con la escolaridad como una inversión y un retorno. Inversión y renta de la educación superior y el producto aprendizaje como si fuere una relación inversión-renta.⁸⁵ En el caso del concepto de la empleabilidad debe señalarse que el mismo es operativo en economías abiertas, porque de lo contrario, al no haber competitividad, no opera la diversidad, sino lo homogéneo.

El tema de la empleabilidad, a través del caso USA, es bien conocido, expresado en el *Employment Act* (1946): «Es la política continua y la responsabilidad del Gobierno Federal utilizar todos los medios prácticos consistentes con sus necesidades y obligaciones y otras consideraciones esenciales (...) para coordinar y utilizar todos sus planes, funciones y recursos con el fin de crear y mantener, de una manera calculada para fomentar y promover una empresa competitiva libre y un bienestar general, condiciones bajo las cuales se ofrecerá empleo útil, para aquellos que pueden, desean y buscan trabajar y para promover el máximo empleo, producción y poder adquisitivo», un párrafo que cabría dentro del *Non-Communist Manifesto* de Rostow (1960).⁸⁶ En casos contrarios, de economías cerradas, como la antigua Alemania Oriental, que adoptaba mecanismos estrictos de planificación centralizada, se adecúan los profesionales con las ocupaciones propias de cada una de ellas, aplicando en un sistema socialista, los mecanismos capitalistas de la teoría de los recursos

85 Como lo reconocerá cualquier lector latinoamericano, el enfoque costo-beneficio es el menos popular que pueda hacerse acerca de la universidad en esta parte del mundo. En sí se asocia el análisis económico y hasta el financiero, al considerarlo dentro de un enfoque supuestamente nefasto del neoliberalismo. Pero es inevitable hacerlo. Puede verse Howard R. Bowen (1977) *Investment in learning*. Josey-Bass publishers y su contraparte por George Psacharopoulos y Keith Hinchliffe (1973) *Returns to education*. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company. Otro trabajo útil en este tema es también el del ya mencionado George Psacharopoulos «The economics of higher education in developing countries», en: *Comparative Education Review*, 1982. La estructura de costos en la Región asume que el sector público tiene la responsabilidad de cubrirlos. Suele llamarse esta inversión en la Región como gasto social, que también suele ser gasto a fondo perdido y por ende, desaparece el principio de la empleabilidad, porque los grados profesionales tienen el mismo valor.

86 Walt Whitman Rostow (1960) *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto* (Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.

humanos, pero dentro del contexto del estado policial. El caso de Alemania Oriental, durante los años de la Cortina de Hierro, es notorio, pues allí se organizó el mecanicismo socialista de manera rígida, más que en otros países del mismo tipo, como ha sido estudiado por Slantcheva y Levy (2007: 105-116).⁸⁷

MUJERES UNIVERSITARIAS Y EMPLEABILIDAD

Volvemos a mencionar este tópico y a algo que ya expresamos con anterioridad. Como lo demuestran los incidentes del caso ocurrido tanto en USA como en Europa –para no mencionar los gigantes demográficos como China e India–, la sociedad humana es profundamente machista, por ende sexista, aun en la comunidad académica, que debería ser un ejemplo de lo contrario. Es igualmente racista, clasista y en general asimétrica (Coleman 1982).⁸⁸ Tales diferenciaciones que han convertido en un culto la propuesta de cambio social, en forma transversal, incluyendo la variable edad, sobre la cual podríamos construir este documento, como pudiéramos hacerlo sobre la variable sexo/genero, que el efecto es el mismo. Peggy O'Donnell ha escrito sobre el diferencial sexo/género, en fuente ya citada.⁸⁹

El mercado de los empleos presenta muchos desequilibrios, según la variables ya referidas, como clase social, origen socio económico, lo étnico, el origen rural-metropolitano, pero es la variable sexo la que merece mayor atención, y en el caso de las mujeres debemos examinar las variantes del empleo, subempleo, empleo en áreas distintas a la profesional y de hecho, entrada y salida de la cosa laboral por lapsos más breves en el caso de las mujeres que en el de los hombres.

La empleabilidad ¿es acaso un factor transgenérico u obedece a las características propias de cada sexo? Quizás, mejor dicho, la hallamos afectada por el prisma del sexo y la eventual elaboración de una sociología de la mujer (Smith, 1979: 135).⁹⁰ Los sociólogos complican más el problema cuando asocian los aspectos psicoanalíticos con la condición femenina y la pertenencia de clase, dominante, lo cual acontece con las mujeres de origen de clase precisamente que son dominantes, en la organización social. Naturalmente,

87 Snejana Slantcheva y Daniel C. Levy (2007) *Private higher education in post-communist Europe. In search of legitimacy*. New York: Palgrave.

88 James S. Coleman (1982) *The asymmetric society*. Syracuse University Press.

89 Op. Cit. «The Sexism That Permeates the Academy». *The Chronicle*. October 17, 2017

90 Dorothy E. Smith en su capítulo sobre «A sociology for women» en (1979) Julia A. Sherman y Evelyn Torton Beck: *The prism of sex. Essays in the sociology of knowledge*. Pp. 135-188. The University of Wisconsin Press.

los factores biológicos no son intercambiables: el hombre fecunda, la mujer procrea. Ante los brutales hechos biológicos hay solo que respetar el efecto de los datos genéticos. No hay ni alternativas ni opciones.

De hecho hay diferencias esenciales entre el hombre y la mujer, más allá de aquellas celebradas en la leyenda urbana parisina de *vive la différence*. Las teorías políticas desdibujan las diferencias entre el hombre y la mujer como las que existen entre las étnicas y entre las clases sociales. En efecto, la democracia, como sistema político, propone ignorar esas diferencias y más bien dedica su visión a la igualdad y, en este caso, se propone que el hombre y la mujer son iguales ante el marco laboral y se pugna por salario igual sin diferencia por género y se llega al concepto de la cuota, esto es, igual trabajo, igual salario e igual representación política por grupo étnico, por ejemplo. Pero, hallo necesario intercalar, tal como propone Juliet Mitchell, que hombre o mujer son miembros de la misma especie, pero son diametralmente opuestos en sus objetivos como tales (1974).⁹¹ ¿Qué efectos tiene esta realidad en el mercado laboral universitario? Los datos parecen mostrar disparidades importantes en el comportamiento de hombres y mujeres, que es oportuno discutir para mostrar, precisamente las desigualdades, como resultado de las diferencias biológicas, convertidas en diferencias sociales. No existe ninguna desigualdad cognitiva, ciertamente, pero nos referimos a distinciones derivadas de variables biológicas, reiteremos, como las que ocurren con la edad de quienes aspiran a ingresar en el mercado laboral o, en el caso de las mujeres, las que, en el mercado de pareja, apoyan sus búsquedas y ubicación en el factor 'belleza', que tiene una duración finita, que se «marchita» en breve tiempo. Es oportuno que comente cómo las diferenciaciones más comunes en el análisis latinoamericano, a juzgar por la literatura que se lee en la materia, tienen que ver con variables políticas e ideológicas, y suelen omitirse estas que estoy utilizando como sexo/género y edad, ambas decisivas en la materia que nos ocupa, la empleabilidad de los profesionales latinoamericanos. En el folklore universitario latinoamericano, en efecto, parece que solo operan variables políticas, «izquierda» y «derecha» con la misma precisión quirúrgica de hombre y mujer, mejor dicho, sin siquiera reconocer que hay diferencias importantes entre el comportamiento de los hombres y de las mujeres.

Lo que discute Mitchell no forma parte del discurso analítico de la universidad latinoamericana, ya que se ha adoptado en la Región, justamente sin discusión, el tópico de la igualdad, incluyendo como parte de la mitología

91 Juliet Mitchell (1974) *Psychoanalysis and feminism*. London: Penguin Books.

la escolaridad coeducativa, entendiendo por ello que niños y niñas reciban una escolaridad común. Es fácil apreciar que por debajo del principio político democrático, está el tema de los costos, pues de aplicarse la escolaridad por género, los costos se multiplicarían. Es la ocasión para señalar que en el discurso latinoamericano acerca del papel de la mujer y del hombre se aprecia a Marx pero no a Freud, como señala Mitchell:

La mayor parte del movimiento feminista identificó a Freud como el enemigo. Se sostiene que el psicoanálisis afirma que las mujeres son inferiores y que pueden lograr la verdadera feminidad solo como esposas y madres. El psicoanálisis se ve como una justificación para el *status-quo*, burgués y patriarcal, y Freud en su propia persona ejemplifica estas cualidades. Estoy de acuerdo con que el freudianismo popularizado debe responder a esta descripción; pero el argumento es que un rechazo del psicoanálisis y de las obras de Freud es fatal para el feminismo. Sin importar cómo se haya utilizado, el psicoanálisis no es una recomendación para una sociedad patriarcal, sino un análisis de una: si estamos interesados en comprender y desafiar la opresión de las mujeres, no podemos permitirnos descuidarlo.

Sin embargo, como quiera que se tome el tema de *the oppression of women*, bien como opresión relativa a la lucha de clases, o según la interpretación freudiana, el hecho innegable es que obviar este tópico en sus ángulos más profundos, perpetúa la opresión de la mujer, observable aún en los delicados pasillos del mercado laboral universitario. Es lo que ocurre con la tesis de Ronald Laing (1986)⁹² acerca de la familia, que destaca como esta forma de organización social, perpetúa el síndrome de la opresión de la mujer –reproductora de la especie–, mientras la mentalidad pequeño burguesa glorifica a la familia como un santuario de paz y de armonía. Proponer la paz sin liberación esencial es la glorificación de la explotación,

92 La tesis de Laing puede verse en el libro por David Cooper (1986) *La muerte de la familia*. Editorial Planeta. No es el sitio para hacerlo, pero es tentador hablar del mercado laboral del mismo modo que lo ha hecho Cooper para el análisis de la familia o Michel Foucault (1975 *Surveiller et punir*) analizando la cárcel y así evitar los comentarios edulcorados y simplistas de Freire acerca de la opresión escolar. Del propio Ronald Laing debe verse (1960) *The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness*. Harmondsworth: Penguin. Cabe referir que Jacques Lacan, en su *Psychanalyse et Politique*, ha mantenido que «In the political, ideological and social struggle the only theoretical discourse that exists these days about class struggle, and proletarian and cultural revolutions, is to be found in the texts on historical and dialectical materialism (Marx, Lenin, Mao)... In the ideological and sexual fight, the only discourse that exists today on sexuality and the unconscious-that is the discourse of psychoanalysis (Freud, Lacan) and semiology».

en este caso de la mujer, como en otro sentido, de los campesinos y de la mano de obra esclavizada.

Es el momento para que nos preguntemos si acaso la tesis de Feldman (1974) tiene réplica histórica, cuando alude al escape de la casa de muñecas.⁹³ O si continua, justamente, oprimida, socialmente hablando, como lo son biológicamente, porque concebir y parir no es un juego de muñecas, así como practica las duras obligaciones de la duplicidad de roles a los cuales se ve sometida la mujer, según Myrdal y Klein (1956),⁹⁴ obra clásica en el tema que alude a la línea divisoria entre el hombre y la mujer: el rol doméstico y la división social del trabajo o mejor, de los empleos. Una organización norteamericana, el *National Manpower Council*, ocultando las verdaderas causas del cómo y porqué el rol de la mujer, decía en un Reporte, en 1957, que:

Las mujeres constituyen no solo un elemento esencial, sino también un elemento distintivo de nuestros recursos humanos. Son esenciales porque sin su presencia en la fuerza de trabajo no podríamos ni producir ni distribuir los bienes, ni proporcionar los servicios educativos, de salud y otros servicios sociales que caracterizan a la sociedad estadounidense. Constituyen un recurso de mano de obra distintivo porque la estructura y la sustancia de la vida de la mayoría de las mujeres están determinadas fundamentalmente por sus funciones como esposas, madres y amas de casa.

Así definen en Columbia University el papel subordinado de la mujer, lo cual tiene implicaciones importantes en el tipo y su forma de incorporación al mercado laboral, para el cual han recibido, sin duda, el mismo entrenamiento que los hombres. Los universitarios de nuestro tiempo no debemos ignorar estas situaciones, englobando hombre y mujer bajo el mismo patrón de comportamiento. Se menosprecian las diferencias, si se quieren subsanar las injusticias que afectan a la mujer profesional, al no mencionar las del resto de la masa laboral, para evitar usar el concepto de mercado, que introduce elementos políticos e ideológicos, no obstante los sigamos usando, por rutina.

El hecho objetivo y constatable es que la mujer profesional tiene una sobrecarga de actividades, pues a las profesionales hay que incorporar las domésticas, de lo cual se escapan solamente las mujeres que pueden pagar servidumbre, y ni aún así. Las estadísticas señalan, para el caso

93 Saul D. Feldman (1974) *Escape from the Doll's house*. The Carnegie Commission on Higher Education. Berkeley, California

94 Alva Myrdal y Viola Klein (1956) *Women's two roles*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

norteamericano, una sociedad de masa laboral abierta, pero en donde las mujeres sufren las mismas presiones discriminatorias. Ellas representan el 39 por ciento de esa fuerza laboral, pero solo el 2.5 por ciento pertenece a lo que pudiera llamarse el segmento gerencial; esto en 1970, y si bien las cifras han variado, se mantiene prácticamente la misma proporción (1970).⁹⁵ El porcentaje llegó 46.1 en el año 2015 y 16.3 en el año 2015 en posiciones de gerencia. ALC representa más o menos la misma proporción de India, 16.1 por ciento de mujeres en posiciones de gerencia. En cuanto a los sueldos y salarios, la mujer gana un tope del 77 por ciento de lo que ganan los hombres, por la misma actividad. Los datos revelan que solo el 2.3 por ciento de las mujeres profesionales devengan lo mismo que los hombres, sobre todo en actividades de la profesión médica.⁹⁶ En general, la mujer ha alcanzado una ubicación preferente en comparación con el resto del mundo, excepto en los países desarrollados. La masa laboral femenina, en 2015, llega a topes como el 66 por ciento en el Perú y 58 por ciento en Colombia, pero rastreando los datos, se observa que los profesionales –hombres y mujeres– representan porciones prácticamente de un dígito, excepto en áreas de contratación masiva como escolaridad, salud, trabajo social y humanidades, en donde pueden alcanzar proporciones de dos dígitos bajos. En todo caso la participación de la mujer alcanza entre el 40 y el 60 por ciento del total, y de hecho, es de observarse que la participación de la mujer en la atribución del poder es bastante menor a la de los hombres. Estos tienen el monopolio en las fuerzas armadas y casi el monopolio en ciencia y alta tecnología, y en gerencia. En el área educación, cerca del 70 por ciento de los maestros de básica son mujeres, el 52 por ciento en secundaria y un 42 por ciento en el nivel superior, con un 30 por ciento de mujeres en actividades de investigación.

Pero, al margen de los datos, cifras y estadísticas, quedan los roles y el desempeño de las personas, como señalan Hutt (1972),⁹⁷ Deutsch (1947)⁹⁸ y Epstein (1970)⁹⁹ y que en la materia de la masa laboral distinguen entre hombre y mujer. Quiero decir que, si bien los números nos revelan las carac-

95 Margaret Hennig y Anne Jardim (1970) *The managerial woman*. New York: Pocket Book.

96 United Nations, 2015. *The World's Women 2015: Trends and Statistics*. New York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Statistics Division.

97 Corine Hutt (1972) *Males and females*. London: Penguin Books

98 Helene Deutsch (1947) *La psicología de la mujer*. Buenos Aires: Editorial Losada. En el capítulo VIII la autora enfoca un tema fascinante para el segmento social de los profesionales, el tema de «La mujer 'activa'. El complejo de masculinidad». Es un hecho objetivo que la mujer profesional exitosa, en las áreas gerenciales, al menos, suele vestirse según los patrones masculinos, mientras que no ocurre lo contrario.

99 Cynthia Fuchs Epstein (1970) *Womans's place. Options and limits in professional careers*. Berkeley, California. University of California Press.

terísticas de la masa laboral, las personas desempeñamos roles diversos que no son tan fáciles de mensurar, pero indispensables de analizar. No es el sexo o el mismo género lo que define los roles, sino la capacidad de absorber poder y privilegios, en la sociedad. Poder que viene dado por la asociación o distanciamiento del origen étnico, la sociedad blanca, por encima de las etnias subordinadas, la nativa y la de origen africano. Esto es, cuando lejos o cerca del patrón de la supremacía blanca que como tal predomina en estas sociedades, algunas gobernadas por miembros de la clase patricia, que se distingue por credenciales tales como las profesionales, como las que suelen adornar las paredes de los consultorios médicos, y si son obtenidos en las galias, más valiosos aún.

El conjunto de datos del *Educational Attainment in the United States: 2015 Population Characteristics* por Camille L. Ryan y Kurt Bauman (2016)¹⁰⁰ me permite insistir en el argumento acerca de la masa laboral, mercado laboral o *stock* de empleos —como se le quiera llamar—. La realidad de la dinámica laboral va más allá de las cifras brutas, porque es un volumen que se segmenta a través de variables no contabilizadas en los datos, ya que es una operación, la del empleo, llena de subjetividades. Ejemplo de ello resulta la variable «buena presencia», que junto a otra del mismo tipo, modifica la variable objetiva de la posesión de una credencial profesional, tal como ha sido analizado por quienes destacan el factor «estratificación social» aparejado a la credencial en sí (Collins, 1979: 131-171).¹⁰¹ Los aspectos de discriminación y prejuicio se mantienen inalterables, a pesar de la calidad de la credencial educativa, caso de USA, o el de sociedades con marcada presencia indígena, como ocurre en México o en el Perú.¹⁰²

100 *Current Population Reports* P20-578 March 2016

101 Los sociólogos suelen enfatizar el curso histórico de la estratificación social asociándolo con las credenciales educativas. Véase Randall Collins (1979) *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.

102 En un documento acerca del mercado laboral y la empleabilidad no debe parecer fuera de foco un breve comentario sobre élite y etnia en ALC: Es el caso de Bolivia en donde como se sabe, el presidente es un nativo, Evo Morales, pero en el Perú, hasta hace poco lo fue un foráneo, un caso interesante en cuanto al papel de las élites, porque Pedro Pablo Kuczynski Godard (1938) es hijo de un médico alemán y su madre fue una maestra franco-suiza, además es familiar de Jean-Luc Godard, cineasta suizo-francés, creador entre otros de la *nouvelle vague*. Su formación escolar es metropolitana, sin conexión con las instituciones del Perú. Su primera esposa era hija de un representante por el estado de Massachusetts, en USA. Sus referencias son foráneas, no peruanas. Por ejemplo, su segunda esposa es prima de la actriz Jessica Lange, ganadora de dos Oscar. Los primeros años de la vida del expresidente peruano ocurrieron en la Amazonia peruana, al lado de su padre. Parece, entonces, que a medida que los profesionales latinoamericanos se conectan con las oportunidades de cursar estudios avanzados en universidades de prestigio en el exterior, se incorporan con más fuerza a la mentalidad de las élites vinculadas a la supremacía blanca.

Estas línea divisorias del comportamiento al cual se ven sometidas las profesionales, señala Hutt en su libro, alude a un tópico «*in which it is difficult to disentangle biological and cultural influencias*». En efecto, «las personas tienen expectativas con respecto a los roles que deben jugar los hombres y las mujeres, y los individuos cumplen con estas expectativas en diferentes grados. Al hacer esto, su propio físico puede verse afectado, un efecto que parece que debería haber tenido una causa biológica». Son cuestiones estrechamente asociadas a la sicología de los sexos, como demuestran Deutsch (1947) y sobre todo Fuchs Epstein (1970).

Es de interés tratar un tema que no es considerado en la literatura, aquel según el cual la mujer, al compararla con el comportamiento de los hombres, emigra poco por iniciativa propia; esto es, suele hacerlo acompañando más que siendo acompañada. El mundo contemporáneo propicia, a través de la mecánica de la globalización, que se compita por el talento, en escala global. Se observa en el caso de la internacionalización de los deportes como el béisbol y el fútbol y de las profesiones de alto impacto, la frecuencia con la que los profesionales asiáticos, de China e India, están aumentando el volumen de sus profesionales que emigran a países del primer mundo.¹⁰³ El núcleo del análisis radica en que los hombres profesionales son los que inician los viajes migratorios, porque tienen las experticias en áreas atractivas para la globalización, con las mujeres en papel subordinado y, si son profesionales, en áreas menos atractivas para el mercado internacional.

Observamos, en este aspecto, una pirámide perfecta, pues en el caso de USA el 88 por ciento de la población había alcanzado al menos un diploma de escuela secundaria, el 33 por ciento una credencial de *college* y un 12 por ciento una credencial avanzada, bien máster o doctorado.¹⁰⁴ Del mismo modo se puede elaborar una pirámide de la empleabilidad, con una base de cero a una cúspide de cien por ciento, potencia que no tiene mucho que ver con lo académico, sino con las variables sociales que intervienen en el caso. Por ello, es posible mantener que paralelamente a los famosos datos genéticos, hay también unos datos sociales, que permiten predecir cuánto pesa el potencial de empleabilidad de una persona. Mientras tanto la mujer sigue desempeñando el papel de rol subordinado y ello se observa en el mercado

103 Christiane Kuptsch y Eng Fong Pand (Editores: 2006) *Competing for global talent*. Geneva: International Labor Office. Véase sobre todo los capítulos por David Zweig «Learning to compete: China's efforts to encourage a 'reverse brain drain'» y por Rупpa Chanda y Niranjana Sreenivasan «India's experience with skilled migration».

104 <https://www.census.gov/data/tables/2016/demo/education-attainment/cps-detailed-tables.html>

laboral, en donde se replica lo que Betty Friedan acuñó como la *feminine mystique*.¹⁰⁵

De hecho, asocio un párrafo de Friedan con la ciencia social contemporánea, que aborda el tema de la satisfacción laboral como parte esencial de su visión existencial: «El problema subyace, no expresado, durante muchos años en las mentes de las mujeres estadounidenses. Fue una agitación extraña, una sensación de insatisfacción, un anhelo que las mujeres sufrieron a mediados del siglo XX en los Estados Unidos. Cada esposa suburbana luchó solo con eso. Mientras ella hacía las camas, compraba comestibles, combinaba material derramado, comía sándwiches de mantequilla de maní con sus hijos, con los Club Scouts y Brownies con chófer, se acostaba junto a su marido por la noche y temía formularse la pregunta silenciosa: ¿Es esto todo?»

Nuestra argumentación no es cómo la masa laboral profesional y semi-profesional no se satisface, simplemente, viendo a sus actores como productores dentro del esquema capitalista, sino que en los actuales análisis cabe el tema de la felicidad, del ocio y, según lo interpreto, lo que llamo el factor independencia. Es probable que la masa laboral de este tipo sea homogénea en tanto el trabajo-empleo que desempeñan, si no de tipo intelectual, y mantenga la más absoluta igualdad en esos términos, pero, de otro modo, son roles opuestos y cabe preguntar si la mujer profesional tiene los mismos apoyos de felicidad, ocio, bienestar e independencia que el hombre. La felicidad nacional bruta (FNB) o felicidad interna bruta (FIB) es un indicador que mide la calidad de vida en términos más holísticos y psicológicos que el producto interno bruto (PIB).¹⁰⁶

Mientras que los modelos económicos convencionales observan el crecimiento económico como objetivo principal, el concepto de FNB se basa en la premisa de que el verdadero desarrollo de la sociedad humana se encuentra en la complementación y refuerzo mutuo del desarrollo material y espiritual. Los cuatro pilares de la FNB son la promoción del desarrollo socioeconómico sostenible e igualitario, la preservación y promoción de valores culturales, la conservación del medio ambiente y el establecimiento de un buen gobierno.

La FNB no posee una definición cuantitativa. La FIB es una condición cualitativa que es comparada con el Indicador Genuino de Progreso, que, al

105 Betty Friedan (1953) *The feminine mystique*. Harmondsworth, England: Penguin Books.

106 El término fue propuesto por Jigme Singye Wangchuck, rey de Bután, en 1972, como respuesta a las críticas de la constante pobreza económica de su país. Este concepto se aplicaba a las peculiaridades de la economía de Bután, cuya cultura estaba basada principalmente en el budismo.

contrario del PIB, califica el bienestar y la felicidad. Las dos medidas coinciden, sin embargo, en que valores subjetivos como el bienestar son más relevantes e importantes que los valores objetivos como el consumo. No puede ser medido directamente, pero sí los factores que lo alteran. La medición se realiza a través de un cuestionario de 180 preguntas que considera 9 dimensiones: Bienestar psicológico, Uso del tiempo, Vitalidad de la comunidad, Cultura, Salud, Educación, Diversidad medioambiental, Nivel de vida, Gobierno. Según Daniel Kahneman, Premio Nobel de Economía, el indicador se mide con una nueva técnica llamada método de reconstrucción. Daniel Kahneman no es un economista; es un psicólogo de nacionalidades estadounidense e israelí, nacido en Tel Aviv en 1934. En 2002, conjuntamente con Vernon Smith, le fue concedido el Nobel de Economía por haber integrado aspectos de la investigación psicológica en la ciencia económica, especialmente en lo que respecta al juicio humano y la toma de decisiones bajo incertidumbre. Es llamativo que Kahneman ganara ese galardón siendo psicólogo de profesión, como dije, aunque erróneamente en algunas fuentes se le cita como economista.¹⁰⁷

Esto es, la masa laboral de los profesionales no es homogénea, sino que incluye unidades según las que hombre y mujer se distinguen entre sí y conlleven a comportamientos que son igualmente distintos. Esto tiene conexiones profundas, como ocurre con la semiprofesión de docente de básica, en países en donde predomina el sexo/género femenino, con efectos muy importantes en la formación de los niños y niñas, como es el caso de Venezuela, en donde el aula está dirigida por mujeres y los hombres aparecen en la escala laboral solo en la escuela secundaria. Este es otro tema, sin embargo, me permito añadir que el propio Parsons sugiere cómo el papel de la mujer en la masa laboral profesional –si bien no lo señala de ese modo– es funcional. Parsons halla la segregación sexual *'functional' in terms of* «... *keeping the social structure as it is, which seems to be the functionalist's primary concern:*

La igualdad de oportunidades absoluta es claramente incompatible con cualquier solidaridad positiva de la familia... Cuando las mujeres casadas están empleadas fuera del hogar, es, para la gran mayoría, en ocupaciones que no están en competencia directa por el estado con las de los hombres de su propia clase. Los intereses de las mujeres, y el criterio de juicio aplicado a ellos, corren, en nuestra sociedad, mucho más en la dirección del adorno personal... Se

107 Un libro editado por Paul-Henry Chombart de Lauwe (1964) *Images de la femme dans la société. Paris: Les éditions ouvrières*, es interesante y trae un capítulo sobre la mujer en Yugoslavia bajo el sistema socialista de la Cortina de Hierro, de Olivera Buric «Les attitudes à l'égard de la condition de la femme en Yougoslavie».

sugiere que esta diferencia se relaciona funcionalmente con el mantenimiento de la solidaridad familiar en nuestras estructuras de clase.¹⁰⁸

Las universidades se mueven dentro de parámetros más bien estables; mientras que el mercado laboral sufre fluctuaciones periódicas, expandiéndose o contrayéndose según la misma dinámica del mercado de cada sociedad o sistema socioeconómico. Ocurre con esa relación lo que acontece con la teoría de los precios, que se mueven según la racionalidad de la producción de bienes y servicios, pero ese es un equilibrio inestable y a menudo se rompe tal equilibrio y se crea elevación o disminución de los precios, como de los empleos profesionales y subprofesionales que se mueven de acuerdo con el mercado laboral, pero esto ya no tiene que ver directamente con el funcionamiento de las instituciones escolares, cuya dinámica es más lenta.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La empleabilidad para el caso latinoamericano es una doble ecuación. La primera es la naturaleza del potencial que permite que los egresados en las carreras profesionales que ofrecen las universidades puedan ingresar al mercado laboral. La segunda, que el propio mercado laboral organice sus propias potencialidades para poder absorber la oferta que busca plazas en ese mercado. En algunos países se establece el *network* necesario entre la institución universidad y el mercado laboral y, a través este último, de las organizaciones profesionales, los mismos sindicatos y colegios profesionales, la opinión pública y así el juego y dinámica que compromete la sociedad como tal, incluyendo el movimiento estudiantil, siempre y cuando la sociedad opere con criterios de sociedad abierta, porque cuando es el Estado el que maneja el flujo institución-mercado la dinámica citada se frena, se torna lenta y a veces patógena, en términos sociales.

108 Talcott Parsons (1949) *Essays in Sociological Theory*. P. 79 Cap. IV. «An analytical approach to the theory of social stratification». 69-88. Glencoe Illinois: The Free Press. En la misma línea véase Mirra Komarovsky (1953) *Women in the Modern World. Their Education and Their Dilemmas* New York: Little, Brown. Obtuvo su Ph.D en Sociología en 1940 de la Universidad de Columbia sobre el tema del desempleo. El tutor de su tesis fue Paul Lazarsfeld. Más luego, como libro (1940) *The Unemployed Man and His Family: The Effect of Unemployment Upon the Status of the Man in Fifty-Nine Families*. Walnut Creek, CA: Rowman and Littlefield... Sobre los conflictos entre el hombre y la mujer en la academia véase Mirra Komarovsky su artículo «Cultural Contradictions and Sex Roles» *American Journal of Sociology*. Vol. 52, No. 3 (Nov., 1946), pp. 184-189. Un análisis más actual aparece en Robert F. Szafran (1984) *Universities and women faculty. Why some organizations discriminate more than others*. New York: Praeger.

Ahora bien, utilizo aquí un ardid intelectual que consiste en responder, ya al final de mis planteamientos, como conclusiones, las preguntas con las cuales encabecé el núcleo de este trabajo:

¿Qué responsabilidad tiene la universidad como tal en la obtención de empleo profesional por parte de sus egresados?

¿Puede acaso un egresado profesional de una universidad, por ejemplo, demandar jurídicamente a una institución que no le entrenó tanto como para que el usuario en sí obtuviese un empleo decente?

Es decir ¿acaso ocurre que el entrenamiento que se ha recibido es obsoleto y en consecuencia inútil y cabe asegurarse que se ha impuesto una estafa?

Sobre esta cuestión veamos el contenido del Cuadro 3.

Cuadro 3:
Propuesta de cambio institucional, esto es, del análisis a la propuesta de política pública en el segmento laboral de los profesionales

TRES INSTANCIAS PUEDEN CONSIDERARSE PARA RECUPERAR EL TALENTO PROFESIONAL:
REINCORPORACIÓN de profesionales que han abandonado sus actividades profesionales, habiendo emprendido otras.
REENTRENAMIENTO, que consiste en tomar profesionales de un área dada y reentrenarlos en otra, proporcionándoles elementos técnicos que les permitan desempeñarse en un área distinta
RECICLAJE: es la más complicada de aplicar, porque debe provenir de una actividad tal, analítica, que se transforma en política pública y ello es difícil de hacer, por las resistencias del cambio [George M. Foster (1969) Antropología aplicada. México: Fondo de Cultura Económica]
En este caso se propone que el sistema nacional de universidades de un país dado, instale la obligatoriedad legal de que sus profesionales reciclen sus conocimientos. Ello supone un examen de conocimientos controlado por los organismos competentes, tanto por las universidades que en primera instancia otorgaron la credenciales, como por las instituciones que supervisan y/o controlan el desempeño profesional. La propuesta se fundamenta en el concepto de la obsolescencia del conocimiento [Sherwin Rosen: «Measuring the obsolescence of knowledge», P. 199-231]. En: F. Thomas Juster, editor (1975) Education, income, and human behaviour (Carnegie Commission on Higher Education) La propuesta de Rosen es la consecuencia de un factor de obsolescencia calculado matemáticamente para cada una de las disciplinas de mayor frecuencia. Parte del punto X que se estima sea el paradigma de la disciplina, colocando antes, en y después, este último la innovación, el primero conocimiento ya obsoleto, en el punto medio óptimo, la «punta del conocimiento». Reciclaje es reconversión y es calibrar al profesional del punto Y en donde se halla al punto X que es el paradigma. La propuesta define cuantitativamente los niveles de obsolescencia y los de depreciación. Con el aumento del factor de obsolescencia, por la propia expansión del mercado de ideas, la utilidad de los profesionales es más cuestionable y obliga a procedimientos de reciclaje o los niveles de desarrollo se ven comprometidos. Mientras tanto, ratifiquemos que la ecuación de la empleabilidad va hacia cero cuando es obsoleto y hacia cien, en una escala de este tipo, si es conocimiento vigente y de vanguardia, esto es, de innovación.

¿Puede una sociedad exigir que los profesionales se reentrenen y reciclen para poder legitimarles su desempeño como tales? Esto es ¿Debe la universidad orientar su impacto en entrenar recursos humanos bien preparados que permitan a sus egresados ingresar en el mercado laboral de la misma manera que facilitó el ingreso a las carreras profesionales de los estudiantes?

¿Cuál debe ser el comportamiento de la universidad *vis-à-vis* la reincorporación, el reentrenamiento y el reciclaje, las tres posibilidades de la recuperación del talento?

¿Qué papel tiene la universidad en el reentrenamiento de los ya egresados y en el reciclaje que demanda la obsolescencia del mundo de las ideas propias de los profesionales que han de prestar a la sociedad un servicio eficiente?

¿Por qué no se ha procedido en la región a colocar exámenes de Estado, en las diversas profesiones, única manera de democratizar la enseñanza y uniformar la calidad de los egresados y en este caso regular a la propia empleabilidad de los profesionales universitarios?

Para mejor comprensión de esto, me aventuro a repetir literalmente, por necesarios, un planteamiento y una interrogante ya manifiestos en páginas previas. La universidad, debe reiterarse, es una comunidad cerrada, *vis-a-vis* el mercado de empleos, que es abierto, al menos aparentemente. El ámbito institucional de lo universitario, como tal, es artificial, pues ampara a menudo objetivos que parecen comunes apoyados en criterios como la solidaridad, mientras que el mercado laboral es abiertamente competitivo y permite que se imponga el individualismo y en efecto la competitividad. La pregunta que cabe es esencial:

¿El entrenamiento que reciben los profesionales, en sus instituciones de educación superior, no tiene acaso nivel de obsolescencia o, por lo contrario, es un conocimiento que tiende a apoyarse en la práctica pero a disminuir en lo teórico y por ello ha de renovarse periódicamente?

En todos los casos es plausible acatar los principios según los cuales el mercado laboral ofrezca trabajo decente, tal como lo define el documento de la *Organización Internacional del Trabajo* (OIT), ya citado.

Hay un ángulo adicional en el caso de los profesionales: ocurre que son a menudo el patrón, el jefe, pues suelen estar en condiciones de seleccionar personal, como complemento a sus propias actividades o como asistentes directos de su oficio, con frecuencia usando como trámite el cognomeno de doctor, un título/credencial profesional pero no necesariamente de índole académica. Adicionalmente, es interesante ver como un empleo/trabajo decente implica que el mismo no sea consecuencia de discriminación, como el hemos analizado referido a la discriminación de la mujer, tan generalizada en un área del machismo, como es América Latina y el Caribe,

y vigente, de hecho, aún en las sociedades industrializadas, como es el caso de la sociedad norteamericana y las incidencias en los publicitados casos de acoso sexual y del uso del sexo como instrumento de poder. El empleo profesional es a tiempo completo y suele ofrecer la evolución de una carrera profesional como tal. Según la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO, conocida como ISCO, por sus siglas en inglés), la clasificación de los empleos es una herramienta indispensable al tratar de medir la templanza. Como se indica en su página web, «La CIUO es una herramienta para organizar los empleos en una serie de grupos definidos claramente en función de las tareas que comporta cada empleo. Está destinada tanto a los usuarios del campo de la estadística, como a los usuarios orientados al cliente. Las principales aplicaciones orientadas al cliente las encontramos en la contratación de trabajadores a través de oficinas de empleo, en la gestión de migraciones de trabajadores entre países, de duración corta o larga, así como en el desarrollo de programas de formación y orientación profesionales». Podría asociar el empleo con el origen de clase social –a mayor ubicación hacia arriba de los egresados, más ejercicio en el empleo abierto personalizado– y más se acercan los egresados a escalas de empleos, en tanto aquellos del área servicios, como la docencia o la administración, en tareas propias de la oficina, como concepto.

EL FUTURO DEL MERCADO LABORAL, LOS EMPLEOS DEL MAÑANA, QUE ES AHORA

Los empleos del mañana, que es ahora, significa empleos en la sociedad digital. Ya es obsoleto creer que un empleo es la rutina de hace dos o tres décadas. Es obvio que se mantendrán activos empleos profesionales de rutina –escribía Herzberg– en alguna ocasión, que siempre se requerirán personas que recojan los desperdicios y procesen la llamada basura, reciclable al cien por ciento.¹⁰⁹

Hemos hablado de mercado laboral, convirtiendo lo laboral como un mercado en sí. Hemos tratado de mostrar cómo, dentro del mismo, hay antagonismos y conflictos, tanto aquellos de los intereses de clase, como lo de los nacionalismos y entre los sexos, entre las edades, las etnias y así, los conflictos propios de las sociedades, que se transforman hasta instalar la economía digital, que abre las oportunidades a otras facetas del trabajo y del empleo

109 En este sentido es oportuno recordar la distopía del film *Cuando el destino nos alcance* (título original en inglés: *Soylent Green*) una película estadounidense de 1973, dirigida por Richard Fleischer, protagonizada por Charlton Heston, Edward G. Robinson y Leigh Taylor-Young en los papeles principales y basada en la novela *Hagan sitio!*, *hagan sitio!* (1966), de Harry Harrison.

(Tapscott, 1996),¹¹⁰ y toda la literatura acerca del advenimiento de la sociedad del conocimiento, como si la misma no estuviera asentada en el propio inicio de la sociedad humana. En ese predicamento, la universidad se adapta a nuevas circunstancias y, en nuestro tiempo, no basta que un egresado sea un recurso humano, sino que ahora ha de ser un factor, un engranaje en la sociedad productora de innovaciones y nuevos conocimientos, en la espiral de Nonaka (2000) el añadir valor a los proyectos de la economía, como plantea Geisler (2001)¹¹¹ y el aporte organizativo que he tratado de proponer en un pequeño y comprometido sistema nacional de universidades, el venezolano, que puede aumentar su calidad generando conocimiento, procediendo a la virtualización de la escuela superior (Silvio, 2000)¹¹² y acatando las propuestas de Maier, Hädrich y Peinl (2005).¹¹³

Mientras tanto, debemos mantener presente que la empleabilidad es una metáfora, en tanto un potencial que permite que un profesional universitario ofrezca sus conocimientos a la sociedad y, en este sentido, es un planteamiento estrictamente neoliberal y que la sociedad debe mantener activo su sentido de solidaridad, no solamente aquel valor de la competitividad. Esto es, debemos rescatar y mantener vigente, en nuestras universidades, el imperativo moral obligante para el desempeño y rendimiento de los profesionales. Cito entonces, al final, un párrafo de un educador de la línea de John Dewey, Lawrence A. Cremin, quien en un libro suyo (1976) escribía que:

Ahora, en el siglo XX, hemos recurrido a la tarea más difícil, la educación de quienes están al margen: aquellos que sufren de discapacidades físicas, mentales o emocionales, aquellos que durante mucho tiempo se han mantenido a distancia por medios políticos o sociales, y aquellos que por una variedad de otras razones están menos preparados para lo que la escuela tiene que ofrecer y, por lo tanto, son más difíciles de enseñar. Al mismo tiempo, estamos empezando a volver a aprender la verdad de que las escuelas no son las únicas instituciones donde la enseñanza continúa. Sabemos con respecto a los más pequeños, por ejemplo, que, a menos que se hagan algunas cosas dentro de la familia durante

110 Don Tapscott (1995) *Digital economy. Promise and peril in the age of networked intelligence*. New York: McGraw-Hill.

111 Eliezer Geisler (2001) *Creating value with science and technology*. Westport, Connecticut: Quorum Books.

112 José Silvio (2000) *La virtualización de la universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: IESALC UNESCO.

113 Ronald Maier, Thomas Hädrich y René Peinl (2005) *Enterprise knowledge infrastructures*. Berlin: Springer. He tratado de aplicar mis ideas al respecto en varios países, entre ellos México —a través de la ANUIES— y especialmente en la Universidad de Guadalajara y en Turquía —a través de la Asociación de Rectores— de ese país.

los primeros años de vida, toda la enseñanza en los últimos años será más difícil. Sabemos con respecto a los adolescentes que los analfabetos con los que las escuelas han fracasado miserablemente pueden alfabetizarse en cuestión de meses, en situaciones similares donde los materiales han sido especialmente preparados, las oportunidades de aprendizaje se han organizado adecuadamente y los beneficios personales de la alfabetización y otras habilidades han sido completamente comprendidas.¹¹⁴

Por ello, quizás, al mismo tiempo que nos dedicamos a la empleabilidad, no debemos olvidar a los universitarios y que ello debe formar parte de una justa y equitativa *educabilidad*, cuyo objetivo esencial es la justicia y la democracia, por el cual han luchado los pedagogos y educadores latinoamericanos, desde los años de la independencia política, hasta el día de hoy. Gesta esta que debemos proseguir para ofrecer en el futuro, sistemas de escolaridad capaces de catalizar el desarrollo nacional de nuestras naciones, y de los países de América Latina y el Caribe.

Quizás sea oportuno decantar nuestro juicio, señalando que las políticas públicas deben contemplar este vínculo entre profesionales, universidad y mercado, y de hecho, cada sociedad necesita estudiar y comprender su papel en cada una de ellas. Por ejemplo ¿cabe que en las sociedades se imponga un impuesto sectorial a los profesionales, para el financiamiento de las universidades? Si se impone el tratamiento de la unidad del tesoro, uno de los principios básicos de la Hacienda Pública Moderna es el principio de unidad del Tesoro. Un impuesto de ese tipo, es contrario a los intereses fiscales de la nación porque el impuesto es un valor que no acepta desviaciones ni adjetivaciones, pero es obvio y evidente que la justicia permitiría imponer un impuesto a quienes, gratuitamente, en muchos casos, han sido entrenados para ocupar posiciones en el mercado, considerando que a menudo estos no son dentro de una práctica profesional que permite negociaciones particulares.

Ya casi para finalizar, deseo discutir, brevemente, el hecho de que en la mayoría de los países de la Región, los profesionales son evaluados una sola vez en su vida, ya que, justamente, son miembros de una sociedad de beneficio perpetuo, esto es, de por vida. Por ello he ofrecido una posibilidad de vincular a los profesionales con las universidades, responsabilizando a estas para que cotejen los conocimientos que estos han adquirido cada tanto tiempo para que se «pongan al día», porque es probable que los profesionales entren

114 Lawrence A. Cremin (1976) *Public education*. New York: Basic Books.

en obsolescencia, que nos inutiliza frente a demandas de servicios que varían cada cinco o siete años, según la carrera. Calcular la ubicación de la famosa «punta del saber» es sencillo y en cada profesión es indispensable construir esta ecuación, advirtiendo que cuando un currículo contiene dogmas –como es el caso de las universidades de la sin razón, no obstante tengan su propia racionalidad–, no es posible ni siquiera discutir este tema. Cabe, pues, al menos mencionar *passim* este tipo de cuestión.

LA PRÓXIMA DÉCADA Y EL COMPORTAMIENTO DEL MERCADO LABORAL PROFESIONAL: 2020 A 2030

Si todas las tendencias institucionales de la universidad contemporánea son veraces y objetivas, la empleabilidad cambiará en la misma medida en que lo hacen las universidades y el propio mercado laboral profesional. Por ello, para los observadores y analistas, el panorama de la próxima década será sumamente interesante, tomando como base año el 2020 y un documento oportuno de citar: *Learning for all. Investing in people's knowledge and skills to promote development* (World Bank Group. Education Strategy). Una vez más, en esa década, coincidirá el mercado laboral profesional tradicional, con aquel que emerge de las actividades propias de la sociedad digital y de la sociedad del conocimiento, en ambos casos, bajo el predominio de las innovaciones, abriendo espacio, así, a un mercado laboral con otras características. Cuáles empleos se tornarán obsoletos y cuáles novedosos y atractivos, que exigirán talento, creatividad y justamente innovación. Ello será, entonces, motivo del análisis de lo que vendrá, que según Popper no existe, y en consecuencia, podemos cerrar con tal aforismo.

REFERENCIAS

- Ahamad, B. y Blaug, M. (1973) *The practice of manpower forecasting*. San Francisco, EE.UU. : Josey-Bass Inc.
- Albornoz, O. (1999) *Del fraude a la estafa: las políticas educativas en el quinquenio del gobierno de Rafael Caldera-II, (1994-1999)*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Albornoz, O. (2005). *Academic Populism. Higher Education Policies under State Control*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Altbach, P. G. y de Wit, H. (2018). The challenge to higher education internationalization. *University World News*. 23 (494).
- Archer, M. (1979). *Social origins of educational systems*.

- Archer, M. *Structure: education as private enterprise* (53-87). Falta año y datos editoriales.
- Aronowitz, S. (2003). *How class works. Power and social movement*.
- Atcon, R. P. (1963, 1971). *La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*. Caracas, Venezuela: Comisión de Reforma Universitaria, Congreso de la República.
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), 409-422.
- Ben-Zvi, D., Makar, K., Garfield, J. (2018). *International Handbook of Research in Statistics Education*.
- Berroterán, J. L. (2018). La Universidad Productiva para la Universidad del Siglo XXI en el contexto latinoamericano. Conferencia. *XI Congreso Internacional de Educación Superior*, 12-16 de febrero de 2018.
- Bleiklie, I. (2005). Organizing higher education in a knowledge society. *Higher Education*, 49, 31-59.
- Bowen, H. R. (1977). *Investment in learning*. Josey-Bass publishers.
- Butler, T. y Savage, M. (1995). *Social change and the middle clases*. Cardozo, F. H. (1971). *Ideologías de la burguesía industrial en sociedades dependientes (Argentina y Brasil)*.
- Carr-Saunders, A. A. y Wilson, P. A. (Edits.) (1933). *The professions*. London, England: Clarendon Press.
- Chombart de Lauwe, P-H. (1964). *Images de la femme dans la société. Paris: Les éditions ouvrières*.
- Clark, B. R., and Trow, M. (1966). The organizational context. En T. M. Newcomb and E. K. Wilson (Eds.), *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research*. (pp. 17-70). Chicago, EE.UU.: Aldine.
- Coleman, J. S. (1982). *The asymmetric society*. Syracuse, EE.UU.: Syracuse University Press.
- Collins, R. (1979). *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. New York, EE:UU: Academic Press.
- Connor, W. D. (1979). *Socialism, politics, and equality. Hierarchy and change in Eastern Europe and the USSR*. New York, EE:UU: Columbia University Press.
- Cooper, D. (1986). *La muerte de la familia*. Ciudad de México, México: Planeta.
- Cremin, L. A. (1976). *Public education*. New York, EE.UU.: Basic Books.
- Creplet, F., Dupouet, O., Kern, F., Mehmanpazir, B., y Munier, F. (2001). Consultants and experts in management. *Research Policy*, 30, 1517-1535.
- Davidson, C. N. (2017). *The new education. How to revolutionize the university to prepare students for a world in flux*. Falta: Ciudad, País: Editorial.

- De Hoyos, R., Rogers, H. y Székely, M. (2016). *Ninis en América Latina*. Washington, EE.UU.: Banco Mundial.
- De la Fuente, J. R. (2010). El Rol de la Asociación Internacional de Universidades en el Desarrollo de la Educación Superior. *Boletín IESALC*, septiembre de 2010.
- De Silva, S. (1997). Human resources development for competitiveness: a priority for employers. Ponencia. *International Labour Office Workshop on Employers' Organizations in Asia-Pacific in the Twenty-First Century*. Turin, Italia.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*.
- Deutsch, H. (1947). *La psicología de la mujer*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Dogan, M. y Higley, J. (1998). *Élites, crises, and the origins of regimes*.
- Drucke, P. F. (1953). The employee society. *American Journal of Sociology*, 58, 358-63.
- Durkeim, E. (1987). *La división social del trabajo*.
- Ebadi, A. y Schiffauerova, A. (2016). How to boost scientific production? A statistical analysis of research funding and other influencing factors. *Scientometrics*, 106(3), 1093-1116.
- Etzioni, E. (1969). *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*.
- Feldman, S. D. (1974). *Escape from the Doll's house*. Berkeley, EE.UU.: The Carnegie Commission on Higher Education.
- Ferreira, M. M.; Avitabile, C.; Botero Álvarez, J.; Haimovich Paz, F. y Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Directions in Development-Human Development*. Washington, EE.UU.: World Bank.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class: And how it's Transforming Work, Leisure, Community, and Everyday Life*.
- Foster, G. M. (1969). *Antropología aplicada*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. París, Francia: Gallimard.
- Frederick Harbison, F. y Myers, C. A. (1964). *Education, Manpower, and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development*. New York, EE.UU.: McGraw-Hill.
- Friedan, B. (1953). *The feminine mystique*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Friedman, T. L. (2005). *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*.
- Friedmann, G. (1955). *Industrial society. The emergence of the human problem of automation*. The Free Press of Glencoe.
- Fuchs Epstein, C. (1970). *Womans's place. Options and limits in professional careers*.

- Berkeley, EE.UU.: University of California Press.
- Geisler, E. (2001). *Creating value with science and technology*. Westport, Connecticut, EE.UU.: Quorum Books.
- Gellerman, S. W. (1963). *Motivation and productivity*. Washington, EE.UU.: American Management Association, Inc.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., y Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London, England: Sage.
- Gil, M. L. (2018, marzo 4) (en línea). Médicos con las manos atadas. *El Nacional*. Caracas, Venezuela. Recuperado de http://www.el-nacional.com/noticias/sociedad/medicos-con-las-manos-atadas_225391.
- Goffman, I. (1998). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Greenwood, E. (1962). Attributes of a profession. En S. Nosow y W. H. Form, *Man, work & society* (pp. 206-217).
- Hallak, J. y Poisson, M. (2008). *Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué hacer?*. París, Francia: UNESCO-IIEP.
- Harbison, F. y Myers, C. A. (1964). *Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development*. New York, EE.UU.: McGraw-Hill
- Harbison; F. y Myers, C. A. (1965). *Manpower and education*. New York, EE.UU.: McGraw-Hill
- Harvey, L. (2001). Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education* 7, (2), 97-109.
- Hennig, M. y Jardim, A. (1970). *The managerial woman*. New York, EE.UU.: Pocket Book.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. New York, EE.UU.: World Publishing.
- Hogan, R., Chamorro-Premuzic, T. y Kaiser, R. B. (2013). Employability and Career Success: Bridging the Gap Between Theory and Reality. *Industrial and Organizational Psychology* 6(1), 3-16.
- Hutt, C. (1972). *Males and females*. London, England: Penguin Books.
- Inkeles, A. (1969). Making Men Modern: On the Causes and Consequences of Individual Change in Six Developing Countries. *American Journal of Sociology*, 75, (2), 208-225.
- Jaramillo S., H. y Albornoz, M. (Comps.) (1997). *El universo de la medición. La perspectiva de la ciencia y la tecnología*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo.
- Jorge Charum, J. y Meyer, J-B. (Coords.) (1998). *Hacer ciencia en un mundo globalizado. La diáspora científica colombiana en perspectiva*. Bogotá, Colombia: T.

- M. Editores.
- Kaplan, M. (1994). Crisis y reforma de la universidad. En R. Rodríguez Gómez y H. Casanova Cardiel, *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*.
- Kerdel Vegas, F. (2000). Diáspora del Talento. Programa Talven, UNESCO. Caracas, UNESCO-IESAL, 78-79.
- Kerr, C., Dunlop, J. T., Harbison, F. y Myers, C. (1960). *Industrialism and industrial man: The problems of labor and management in economic growth*. Cambridge, EE.UU.: Harvard University Press.
- Komarovsky, M. (1953). *Women in the Modern World. Their Education and Their Dilemmas* New York, EE.UU: Little Brown.
- Komarovsky, M. (1940). *The Unemployed Man and His Family: The Effect of Unemployment Upon the Status of the Man in Fifty-Nine Families*. Walnut Creek, California, EE.UU: Rowman and Littlefield.
- Komarovsky, M. (1946). Cultural Contradictions and Sex Roles. *American Journal of Sociology*, 52, (3), 184-189.
- Kuptsch, C. y Fong Pand, E. (Edits) (2006). *Competing for global talent*. Geneva, Switzerland: International Labor Office.
- Lacan, J. *Psychanalyse et Politique*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Lafargue, P. (1880). *El derecho de la pereza*.
- Laing, R. (1960). *The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness*. Harmondsworth, England: Penguin
- Laski, H. (1939). *El liberalismo europeo*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lavie, J. P., Horiuche, M. y Sugeno, K. (Edits.) (2003). *Work in the global economy*.
- Levy, D. C. (1995). *La educación superior y el estado en Latinoamérica: desafíos privados al predominio público*. Ciudad de México, México: FLACSO. [Publicado originalmente en inglés en 1987].
- Lipset, S. M. y Bendix, B. (1959). *Social mobility in industrial society*. London, England: Heineman.
- Lipset, S. M. (Editor) (1979). *La sociedad post-industrial*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fraterna.
- Maier, R., Hädrich, T. y Peinl, R. (2005). *Enterprise knowledge infrastructures*. Berlin, Germany: Springer.
- Mannheim, K. (1943). *Diagnóstico de nuestro tiempo*.
- Mannheim, K. (1953). *Libertad, poder y planificación democrática*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Mannheim, K. (1959). La conquista del ocio.
- Martin Lipset, S. y Solari, A. (1967). *Elites in Latin America*.

- McClelland, D. (1953) *The Achieving Society* (1961). Cambridge, EE.UU.: Harvard University Press.
- McClelland, D. (1953). *The Achievement Motive* (1953). New York, EE.UU.: John Wiley & Sons Inc.
- McClelland, D. (1966). Does education accelerate economic growth? *Economic development and cultural change*, XIV, (3).
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*.
- McIntosh, S. (2008). *Education and employment in OECD countries*. París, Francia: UNESCO.
- Mcquaid, R. W. y Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42, (2), 197-219.
- Merrill Lynch (1999). *The book of knowledge*. Investing in the Growing Education and Training Industry. Nueva York, EE.UU.: Autor.
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J. y Cruz-Benito, J., Vázquez-Ingelmo, A. (2018). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios. Edición Máster 2017*. Madrid, España: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Mitchell, J. (1974). *Psychoanalysis and feminism*. London, England: Penguin Books.
- Morsy, Z. (1980). *Aprender y trabajar*. París, Francia: UNESCO.
- Myrdal, A. y Klein, V. (1956). *Women 's two roles*. London, England: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Naciones Unidas (2016). *The World's Women 2015: Trends and Statistics*. New York, EE.UU.: Autor.
- Naim, M. (2006): *Ilícito. Cómo traficantes, contrabandistas y piratas están cambiando el mundo*. Barcelona, España: Debate.
- Naim, M. (2018, febrero 18). *¿Cuál es la mayor estafa del mundo?* *El País*. Madrid, España.
- Newman, J. H. (1851). *Idea of a University*.
- Nonaka, N. (2000). *Enabling Knowledge Creation* (with G. von Krogh and K. Ichijo), New York, EE.UU: Oxford University Press,
- Nonaka, I., Von Krog, G. e Ichijo, K. (2000). *Enabling Knowledge Creation*. New York, EE.UU.: Oxford University Press.
- Nyberg A.J. y Thatcher S.M. (2015). Stargazing: an integrative conceptual review, theoretical reconciliation, and extension for star employee research. *Journal Appl Psychol*. 100(3), 623-40.
- OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. OECD Publishing.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-UNESCO (2015). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de*

- calidad para todos al 2015*. Santiago, Chile: Autor.
- Ortega y Gasset, J. (1930 / 1976). *La misión de la Universidad y otros ensayos*. 6a edic. Madrid, España: Ediciones de la Revista de Occidente.
- Paci, M. (1973). *Mercato del lavoro e classi sociali in Italia. Ricerche sulla composizione del proletariato*. (1973). Bologna, Italia: Societa editrice il Mulino
- Parra, M. C. (2008). *Las intimidaciones de la academia. Un estudio cuanti-cualitativo sobre la dinámica de la profesión académica*. Mérida, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Parsons, T. (1949). *Essays in Sociological Theory*. Glencoe Illinois: The Free Press.
- Parsons, T. (1954). A sociologist looks at the legal profession. En T. Parson, *Essays in sociological theory* (370-386). Glencoe, Illinois, EE.UU.: The Free Press.
- Parsons, T., Platt, G. M. y Smelser, N. J. (1973). *The American university*. Cambridge, EE.UU.: Harvard University Press.
- Peralta, R. D., Lares Vollmer, C. y Kerdel Vegas, F. (2014). *Migración y Educación en Venezuela: análisis y propuestas*. Caracas, Venezuela: Fundacelac-Talven
- Pinker, S. (2018). *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism, and Progress*.
- Prieto Morales, M. y Figueroa Araújo.
- Psacharopoulos, G. y Hinchliffe, K. (1973). *Returns to education*. Amsterdam, Países Bajos: Elsevier Scientific Publishing Company.
- Psacharopoulos, G. (1982). The economics of higher education in developing countries. *Comparative Education Review*.
- Rhoads, R. A. y Torres, C. A. (2006). *The university, state, and the market. The political economy of globalization in the Americas*. Stanford, EE.UU.: Stanford University Press.
- Rosen, S. (1975). Measuring the obsolescence of knowledge. En F. T. Juster (Ed.), *Education, income, and human behaviour* (pp. 199-231). Berkeley, EE.UU.:Carnegie Commission and Council on Higher Education.
- Rüegg, W. (1986). The Academic Ethos. *Minerva*, 24, (4), 393-412.
- Ruiz Calderón, H. (1997). *Tras el fuego de Prometeo: Becas en el exterior y modernización en Venezuela (1900-1996)*. Mérida, Venezuela: CDCHT-ULA
- Ruiz Calderón, H. (1980). *Plan de Becas Ayacucho: Mito y Realidad*. Caracas, Venezuela: Ateneo de Caracas.
- Russell, B. (1935). *Elogio de la pereza y otros ensayos*.
- Ryan, C. L. y Bauman, K. (2016). Educational Attainment in the United States: 2015 Population Characteristics. *Current Population Reports* P20-578.
- Samek Ludovici, E. (1975). Diritto allo studio del lavoratori, organizzazioni e scuola istituzionali. *Scuola e Città*, 7-8 [Publicado en español en C. Riasutto (Ed., 1978), *Educación y clase obrera*. Ciudad de México, México.: Editorial Nueva

Imagen.

- Sánchez Berzain, C. (2017, diciembre 18). Liquidar profesiones liberales, un objetivo político castro chavista. *El Nacional*, p. 5. Caracas, Venezuela.
- Sangang, A. M. T. (2017). Understanding University Graduates' (Un) Employability in Sub-Saharan Africa: A Case Study of Cameroon. Boston, EE.UU.: University of Massachusetts. [ProQuest Dissertations Publishing, 2017. 10267555].
- Semykine, N. (1980). La iniciación y la preparación para el trabajo en las escuelas soviéticas. En Prieto Morales, A. y Figueroa Araújo, M. (247-257).
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas, Venezuela: IESALC UNESCO.
- Skinner, B. F. y Vaughan, M. E. (1983). *Enjoy Old Age: A Program of Self-Management*. Nueva York, EE.UU.: W. W. Norton & Co.
- Slantcheva, S. y C. Levy, D. C. (2007). *Private higher education in post-communist Europe. In search of legitimacy*. New York, EE.UU.: Palgrave.
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic capitalism, politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore, EE.UU.: The Johns Hopkins University Press.
- Slocum, W. L. (1966). *Occupational careers: a sociological perspective*. Nueva York, EE.UU.: Aldine Pub. Co.
- Smith, D. E. (1979). A sociology for women. En J. A. Sherman y E. Torton Beck, *The prism of sex. Essays in the sociology of knowledge (135-188)*. Wisconsin, EE.UU.: The University of Wisconsin Press.
- Spring, J. (1976). *The sorting machine. National educational policy since 1945*. New York, EE.UU.: Longman.
- Strange, S. (1996). *The retreat of the state. The diffusion of power in the world economy*. Falta: Ciudad, País: Editorial.
- Szafran, R. F. (1984) *Universities and women faculty. Why some organizations discriminate more than others*. New York, EE.UU.: Praeger.
- Tapscott, D. (1995). *Digital economy. Promise and peril in the age of networked intelligence*. New York, EE.UU.: McGraw-Hill
- The Chronicle of Higher Education (2017). *The Future of Work: How Colleges Can Prepare Students for the Jobs Ahead*. Washinton, EE.UU.: Autor.
- Travaille, A.M. y Hendriks, P. H. J. (2009) *Higher Education*, 59: 423. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9257-2>.
- Unger, J. (1982). *Education under Mao. Class and competition in Canton Schools*,

- 1960-1980. Falta: Ciudad, País: Editorial.
- Vivescas, F. y Giraldo, F. (Comps.) (1991). *Colombia, el despertar de la modernidad*. Bogotá, Colombia: Foro Nacional por Colombia.
- Weber, M. (1919). *On universities*. Falta: Ciudad, País: Editorial.
- Whitman Rostow, W. (1960). *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto* New York, EE.UU.: Cambridge University Press.
- Wiener, N. (1967). *The human use of human beings. Cybernetics and society*. New York, EE.UU.: Avon Books.
- Wittekind, J., Raeder, R. y Grote, G. (2010). A longitudinal study of determinants of perceived employability. *Journal of Organizational Behavior*, 31, (4), 566-586.

APÉNDICE: LA EMPLEABILIDAD COMO SÍNDROME SISTÉMICO

Incluyo como Apéndice los resultados del PISA 2000, 2003, 2009 y 2015. Los mismos demuestran cómo la empleabilidad es sistémica más que individual. Muestra, igualmente, cómo los países hispanoparlantes se hallan por debajo de aquellos en donde se hace la investigación, en el ranking PISA. No debe sorprender que Finlandia se encuentre en la cúspide, pues es un país pequeño, que se aísla durante cuatro meses al año; esto es, padece de insularidad, un hecho en sí que facilita el control escolar, como ocurre en países exitosos, en escolaridad, aún en otras condiciones geográficas, como Trinidad y Tobago o el caso de la ciudad-Estado de Singapur. El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, o PISA por sus siglas en inglés, evalúa cada tres años lo que los estudiantes de 15 años saben y pueden hacer en ciencia, lectura y matemática. En PISA 2015, participaron 72 países y economías del mundo, diez de ellos de América Latina y el Caribe: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago y Uruguay. Estas notas resumen el desempeño de los países de la Región en las pruebas de 2012 y 2015. En ciencia, la Región se ubicó entre el tercio más bajo del *ranking* y, en general, los países de la Región se hallan por debajo del resto. Por ejemplo, en lectura aparecen Chile (42), Uruguay (46), Costa Rica (51) y Trinidad y Tobago (52). En matemática, Chile (48), Uruguay (51), Trinidad y Tobago (53) y en ciencia, Chile (44) y Trinidad y Tobago (53).

En un documento publicado por la UNESCO (2015), *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*, se aprecia claramente este argumento acerca de la empleabilidad como un factor sistémico. En búsqueda de una media en relación con

la empleabilidad de los egresados como profesionales, quizás las universidades de la Región se hallen por debajo de la media, excepción hecha de los individuos que provienen de las élites, en los distintos países, porque los que provienen de instituciones débiles en ese renglón, se encuentran cerca del tope inferior y navegan en la propia debilidad en cuanto a la potencia del empleo profesional. En el documento citado (p. 140) se lee que «Para avanzar en la senda de la sociedad del conocimiento, los países de América Latina y el Caribe deberán masificar aún más sus sistemas de educación terciaria, robustecer su capacidad científica y tecnológica propia, y conectarse mejor con su sociedad. El primer desafío de los sistemas». Del mismo modo, es probable que estos países deban promover un factor común de empleabilidad, para ampliar la base necesaria de la sociedad del conocimiento. Por ello, en el mismo texto se dice que: «Adicionalmente, los sistemas de educación superior, para coordinarse internamente y vincularse con otras esferas sociales, necesitan una mayor racionalización y mejores mecanismos de rendición de cuentas hacia la sociedad» (p. 141).

Los datos e informaciones que proporciona la UNESCO, así como los otros organismos internacionales y regionales dedicados a un área como, por ejemplo, la propia OIT, permiten comparaciones entre los diversos países y regiones. Algunos países, según un acto de soberanía, no se interesan por cooperar con estas mediciones e incluso muchos expertos mantienen posturas que niegan la utilidad que para otros es importante, sobre todo, porque permite, a su vez, mediciones y comparaciones que avalen políticas públicas, útiles y basadas en datos confiables, mejorando así la eficiencia de las mismas.¹¹⁵ Veamos los datos PISA, en este sentido (años 2000, 2003, 2006):

2000 HABILIDAD LECTORA			2003 MATEMÁTICAS			2006 CIENCIAS		
1.	Finlandia	546	1.	Finlandia	544	1.	Finlandia	563

115 Hay toda una serie de observaciones equivocadas en el tema de la empleabilidad. Los empleadores suelen apreciar más a los egresados antes de los treinta años, que coincidan con la supremacía étnica, más bien conservadores, ideológicamente hablando, esto es, convencionales. Pues ocurre que el factor experticia alcanza un pico alrededor de los 40 años de edad, que la creatividad, motivación e intereses son mayores en personas ajenas a los factores de la supremacía y que quienes se acercan a los 50 años de edad no navegan necesariamente en bajos niveles en cuanto al factor empleabilidad. Hay una extensa literatura sobre el tema. Véase, por ejemplo, Ebadi, A. y Schiffauerova, A. (2016) «How to boost scientific production? A statistical analysis of research funding and other influencing factors». *Scientometrics*, 106 (3), 1093-1116.

2.	Canadá	534	2.	Corea del Sur	542	2.	Canadá	534
3.	Nueva Zelanda	529	3.	Países Bajos	538	3.	Japón	531
4.	Australia	528	4.	Japón	534	4.	Nueva Zelanda	530
5.	Irlanda	527	5.	Canadá	532	5.	Australia	527
6.	Corea del Sur	525	6.	Bélgica	529	6.	Países Bajos	525
7.	Reino Unido	523	7.	Suiza	527	7.	Corea del Sur	522
8.	Japón	522	8.	Australia	524	8.	Alemania	516
9.	Suecia	516	9.	Nueva Zelanda	523	9.	Reino Unido	515
10.	Austria	507	10.	República Checa	516	10.	República Checa	513
11.	Bélgica	507	11.	Islandia	515	11.	Suiza	512
12.	Islandia	507	12.	Dinamarca	514	12.	Austria	511
13.	Noruega	505	13.	Francia	511	13.	Bélgica	510
14.	Francia	505	14.	Suecia	503	14.	Irlanda	508
15.	Estados Unidos	504	15.	Austria	506	15.	Hungría	504
16.	Dinamarca	497	16.	Alemania	503	16.	Suecia	503
17.	Suiza	494	17.	Irlanda	503	17.	Polonia	498
18.	España	493	18.	Eslovaquia	498	18.	Dinamarca	496
19.	República Checa	492	19.	Noruega	495	19.	Francia	495
20.	Italia	487	20.	Luxemburgo	493	20.	Islandia	491
21.	Alemania	484	21.	Polonia	490	21.	Estados Unidos	489
22.	Hungría	480	22.	Hungría	490	22.	Eslovaquia	488
23.	Polonia	479	23.	España	485	23.	España	488
24.	Grecia	474	24.	Estados Unidos	483	24.	Noruega	487

25.	Portugal	470	25.	Italia	466	25.	Luxemburgo	486
26.	Luxemburgo	441	26.	Portugal	466	26.	Italia	475
27.	México	422	27.	Grecia	445	27.	Portugal	474
			28.	Turquía	423	28.	Grecia	473
			29.	México	385	29.	Chile	438
						30.	Turquía	424

**ROL ESTRATÉGICO
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.
LA EMPLEABILIDAD
(CASO DE ESTUDIO: HONDURAS)**

Rafael Núñez Lagos

La educación es uno de los factores sociales que ha retomado gran importancia para los gobiernos y organismos nacionales e internacionales. Se le considera una prioridad, en vista de que, a través de ella, puede llegarse a explicar las desigualdades económicas y sociales del mundo; su objeto es el desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento y respeto de los derechos y las libertades fundamentales (ONU, 1948).

A dos años para cerrar la segunda década de este siglo, cada día nos enfrentamos a una sociedad de alcance global más exigente, situación que posiblemente se debe a las pocas respuestas dadas por la universidad. Si consideramos la fuerza que impulsa la tecnología en cada campo del conocimiento, las tendencias que hoy día se observan en la educación superior no pueden sustraerse de la influencia de los fenómenos que más inciden en su desempeño.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI, aprobada en París, en 1998, se definió como tarea de los sistemas educativos atender los grandes desafíos. Esto obliga a las universidades a realizar reformas. Hasta la fecha, muchas ya están avanzando en sus transformaciones, desde lo gerencial, la gestión administrativa, la gestión pedagógica curricular, la gestión de la investigación y la gestión de la vinculación (servicios). Ello ha permitido que esas instituciones inteligentes llamadas «universidades» mantengan oxígeno para sobrevivir y, sin perder su propia esencia, se comprometan con nuevos retos y desafíos.

Bok Derek, expresidente de la Universidad de Harvard entre 1971 y 1991, afirmaba en 1997 lo siguiente:

«Es curioso, pero las universidades están ávidas de hacer investigaciones sobre todas las instituciones de la sociedad, pero no acerca de sí mismas. Saben mucho de la calidad de los alumnos que ingresan a ella, pero no acerca de lo que estos han aprendido recientemente cuando se gradúan. Por eso creo que el mundo académico tiene un problema. Mientras los maestros y administradores no logren convencer al público, por medio de actos, de que la educación es sin lugar a dudas su máxima prioridad y que están comprometidos a impartir en una educación de la más alta calidad, seguirán siendo vulnerables a las críticas contra el currículo, el profesorado, los pagos escolares y todos lo demás por lo que han sido atacadas en los últimos años».

Al analizar los fines de la educación superior nos encontramos con diferentes puntos de vista, que varían según circunstancias y contextos. Sobre este aspecto, De Juan (1996) presenta dos posiciones: por una parte, están

aquellos que defienden la posición de que la universidad no solo debe formar especialistas o profesionales, sino también, y sobre todo, hombres cultos. José Ortega y Gasset (1977) estaba de acuerdo con que la universidad debe tener una clara visión entre la docencia, investigación y servicio. Esta preocupación aumenta, ya que la gran demanda que tiene la educación superior va en crecimiento constante. La realidad es que, cerrando la segunda década del XXI, la capacidad docente, la investigadora y la de servicio no marchan a la par. En una mirada a diferentes posiciones históricas sobre el rol de las universidades, Ortega y Gasset (1977) sostiene, además, que la enseñanza universitaria debería ser económica, en el sentido de enseñar justamente lo necesario, dada la limitada capacidad del individuo para aprender y la escasa participación del estudiante en las tareas de dirección universitaria.

Por otra parte, el propio De Juan (1996) sustenta que la misión fundamental de las universidades debería ser la creación de ciencia e investigaciones puras. En esa misma línea de pensamiento, La Torre y Jaspers (1998) consideran que la universidad solo puede dar una formación científica, quedando todo lo demás fuera de su ámbito.

Entre los dos puntos de vista mencionados, se encuentran aquellos que consideran que la misión de la universidad no es ni cultural ni científica, sino social: su finalidad sería educar y formar buenos ciudadanos para la sociedad. De las opiniones mencionadas, De Juan (1996) extrae cuatro grandes misiones atribuibles a las universidades: docente, cultural, investigadora y social. Sostiene que las universidades deberían asumirlas todas sin menospreciar ninguna de ellas, tomando conciencia de que no son más que un reflejo de la sociedad en la que se asientan. Frente al término «misión», particularmente cuando este es referido a las organizaciones, entre ellas las universitarias, no se puede dejar de lado la «visión», definiendo muy explícitamente lo que hay que hacer para alcanzarla. En palabras de Dávila (2001), la visión es la definición de un futuro realista, creíble y atractivo para las organizaciones.

En este sentido, cabe mencionar los planteamientos de Marín y González (2000), relacionados con la misión de la universidad, los cuales la vinculan con una nueva visión. Sobre la primera, consideran que la universidad se concibe como una entidad colectiva al servicio de la sociedad, que debe educar, formar e investigar con autonomía, ética y responsabilidad; ha de ser un instrumento crítico que ayude a la sociedad a delinear y prever su futuro para el desarrollo social, productivo y económico; además, debe constituirse en una red en expansión con una estructura flexible, dinámica y versátil.

En cuanto a la visión, Marín y González (2000) consideran que:

...las universidades deben definir una nueva visión que contemple las siguientes finalidades: permitir la igualdad en el acceso, mejorar la participación, avanzar en el conocimiento, tener orientaciones a largo plazo basadas en su pertinencia, reforzar la cooperación con el mundo laboral y el análisis y previsión de las necesidades sociales, diversificar para mejorar la igualdad de oportunidades, desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, y hacer del personal y de los estudiantes los protagonistas principales de su acción.

La UNESCO (1998)

...se ha referido a los retos que deben enfrentar las universidades ante los nuevos tiempos, ante la interrogante ¿Cuál es, la Universidad que necesitamos y, por extensión, la educación superior que requerimos en el siglo XXI? Señala que lo que necesitamos es una universidad que sea un centro de educación permanente para la actualización y el reentrenamiento; una universidad con sólidas disciplinas fundamentales, pero también con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas, de suerte que nadie se sienta atrapado y frustrado por sus escogencias previas.

¿Qué rol deberá jugar la universidad con tanto señalamiento? Seguimos aspirando a que debería ser que los estudiantes egresen y se gradúen apropiados de conocimientos pertinentes, conocimientos relevantes, destrezas, habilidades y, sobre todo, para servirse y servir a la sociedad; y lo que más se anhela: que se inserten al mundo laboral, sean emprendedores y, con ello, den prestigio a la universidad. Esto obliga a estas instituciones a salir del mundo pasivo y turbado.

Por las anteriores razones, y frente a los cambios que están ocurriendo, de cara a la tercera década siglo XXI, los desafíos para la universidad requieren redoblar esfuerzos a fin de atender la modernización, tanto estructural como curricular, y adaptar la enseñanza a las exigencias de las sociedades latinoamericanas, asumiendo nuevas concepciones del aprendizaje y la necesidad de estrategias prioritarias para los estratos más desasistidos de la población. Se precisa del apoyo al desarrollo de un sistema que ofrezca educación a lo largo de toda la vida, teniendo un rol más protagónico y activo en la retroalimentación y la transformación del conjunto del sistema educativo: Y esto con la finalidad de mejorar su actual calidad y equidad, el fenómeno de la masificación, la diversificación institucional, el aprendizaje permanente, la tecnología de la información y las comunicaciones, la educación transnacional, la cooperación institucional, la creación de redes y movilidad de estudiantes, la

garantía de calidad y rendición de cuentas, la revolución privada, aparte de la responsabilidad social y el papel cambiante de los gobiernos.

En este contexto, la labor que se realiza en cada universidad, en las aulas de clase, con docentes y alumnos, requiere de un continuo acompañamiento que se traduzca en hechos concretos, que posibiliten al estudiante adquirir las competencias necesarias para enfrentar las incertidumbres que se divisan en el horizonte de su futuro como ciudadano. Cuando somos testigos de fenómenos complejos que se presentan en la transformación de estructuras, funcionamientos y significados en la vida social, económica, política, familiar, institucional y educativa, podemos apreciar que todos estos cambios tendrán impacto en el desarrollo de los individuos, en sus facetas personales y profesionales.

LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Para que el tema del desarrollo sostenible sea visibilizado y llevado a la práctica real en la universidad, este requiere de políticas transformadas en planes estratégicos y creación de nuevas ofertas educativas, rediseños curriculares para convertir ese tópico en un eje transversal y, con ello, readecuar la estrategia educativa para lograr modificar, desde la academia, los actuales estilos de vida, los parámetros consumistas de la civilización, los valores imperantes que, en definitiva, hacen que lo verdaderamente insostenible sea nuestras vidas. La educación es un instrumento adecuado para el cambio no solo individual, sino también social. Esto permitirá que existan modificaciones comunitarias y sociales. Se debe buscar una transformación educativa y un compromiso radical que modifiquen las premisas axiológicas del crecimiento e inicien la travesía que nos lleve del tener al ser. Solo en estas condiciones, se podrá estar y perdurar en el planeta.

La educación para el desarrollo sostenible requiere que la universidad se adapte al proceso educativo y se convierta en acción permanente, a fin de lograr un impacto social y, además, una política a favor de dicha sostenibilidad.

De Zouza (2006) propone que

...la Universidad, con su rol de investigadora y de vinculación responda a los problemas ambientales a los que se enfrenta la sociedad y asuma la responsabilidad en la gestión y la protección del medio ambiente, para colaborar en la búsqueda y en la implantación de vías que permitan transformar el modelo de desarrollo predominante, basado en la explotación ilimitada de recursos, en un

nuevo modelo de desarrollo coherente, con justicia y en forma equitativa, para satisfacer las necesidades presentes pensando en las generaciones futuras.

En el documento Delors (1997) intitulado *La educación encierra un tesoro*, se hizo especial hincapié en que la universidad, en su condición de centro autónomo de investigación y creación del saber⁹, y en el que se desarrollan actividades que se asocian con el progreso de la sociedad, debía contribuir al desarrollo sostenible.

La respuesta de la universidad a esta clase de requerimientos se expresó de diferentes maneras. Rectores de todo el mundo firmaron en 1991 la *Declaración de Talloiers para un futuro sostenible*, a partir de la cual se creó la University Leaders for Sustainable Future. Adicionalmente, en 1993, la Conferencia de Rectores Europeos emitió la *Declaración de Universidades por un Desarrollo Sostenible*, que daría origen a la Asociación COPERNICUS. También en 1995, en San José de Costa Rica, los rectores de universidades para el desarrollo sostenible y el medio ambiente proponen y motivan a las universidades para que atiendan a la sociedad, tanto en la investigación de problemas del medio ambiente, como en la búsqueda de un modelo de desarrollo sostenible. A este fin, se reclamó a las universidades un compromiso activo en la puesta en marcha de un proceso de construcción de una cultura ambiental, que impregne tanto sus estructuras, como sus funciones académicas y de gestión.

En esta misma línea, y con la colaboración de las universidades en el desarrollo de la Agenda 21, se crea la Organización Internacional de Universidades por el Desarrollo Sostenible y el Medio Ambiente (OIUDSMA), fundada en 1995, con sede en San José de Costa Rica e integrada por 59 universidades de Alemania, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, España, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela. La finalidad de esta organización es, esencialmente, la de «actuar como una red de instituciones universitarias que tengan entre sus objetivos prioritarios el desarrollo de carreras, programas de capacitación docentes e investigadores en el campo del medio ambiente y el desarrollo sostenible». En diferentes eventos, la OIUDSMA ha buscado el replanteamiento de todas las funciones esenciales de la educación superior: la docencia, la investigación, la vinculación y la gestión, con miras a configurar una nueva cultura institucional, orientada por los principios del desarrollo sostenible, que permita concienciar y responsabilizar a toda la comunidad universitaria con la necesidad de actuar, de acuerdo con unas prácticas ambientalmente coherentes, así como con los principios de

solidaridad con los demás pueblos del mundo y con las generaciones futuras (Escolano, 2006).

La UNESCO (2003) ofreció un plan al Grupo de Alto Nivel sobre el Decenio, que luego se presentó a la Asamblea General de las Naciones Unidas (Nueva York, 2004) y después en las sesiones 171 y 172 del Consejo Ejecutivo de la UNESCO (París, 2005).

El plan internacional de aplicación constituye un marco general en el cual todos los interesados pueden aportar sus contribuciones, basándose en sus contextos propios. Hoy más que nunca, las universidades con lineamientos y declaraciones emitidas deben actuar y ponerse a la vanguardia, adoptando como eje trasversal el desarrollo sostenible. Es necesario realizar cambios en todos los niveles: desde la organización académica hasta la oferta curricular o la cultura corporativa, pasando por las asignaturas, los contenidos, los espacios de reflexión institucional, la formación de los docentes, los servicios de extensión, la investigación, la vinculación con el entorno y la sociedad. Urge, pues, adoptar una serie de medidas que se reflejen en los currículos ocultos y sus dinámicas cotidianas, creando los espacios, las actividades y los mecanismos conducentes a una cultura institucional que repercuta en acciones específicas. Ello implica la implementación de un proceso que debe iniciarse con el rediseño y revisión de la misión y visión institucional, para que sean coherentes con las funciones básicas de una universidad: docencia, investigación y vinculación, en lo referente a una actividad social y humana que le permita redefinir sus objetivos, ante sí misma y ante la sociedad en la que se integra y a la que sirve. Esta tarea colectiva necesita ser legitimada, oficializada y reflejada en la concreción y el desarrollo del currículo y en los principios, los fundamentos y las prácticas de la sostenibilidad, de la preservación y mejora de la vida: de la vida de calidad y de la calidad de la vida, en el planeta.

La universidad como referente social del cambio hacia un futuro sostenible, entidad docente e investigadora, es el principal agente de cambio que debe proporcionar respuestas a los problemas de la sociedad: tiene que atreverse a romper y proponer nuevos paradigmas que expliquen la realidad; experimentar científica y tecnológicamente las soluciones a dichos problemas y capacitar a docentes y estudiantes para que emprendan el cambio. Por otra parte, la propia comunidad universitaria se compone de diferentes grupos de intereses: el personal docente y de investigación, expertos con un grado amplio de conocimientos, un vasto alumnado y un complejo de personas, empresas y administraciones que prestan servicios para el sustento y buen funcionamiento de la institución. Al respecto (Sánchez 2007) ha señalado que «Así, se puede decir que los centros universitarios son entes híbridos en

su estructura, por ser lugar de encuentro de estos diferentes grupos, pero también en su función, porque deben enseñar e investigar para encaminar a la sostenibilidad y encaminarse a lograr su propia sostenibilidad».

EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE EMPLEABILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Como consecuencia del modo de comprender los conceptos de inserción laboral y empleabilidad, se entienden los estudios realizados desde diferentes instancias, dirigidos a analizar y valorar, en este sentido, la capacidad de las universidades. Se requiere conocer las tendencias para ser incorporadas en la formación de los futuros egresados, a propósito de identificar el nivel de satisfacción y de logro, tanto de graduados como de empleadores, en relación con formación recibida en sus aulas. Con este objetivo, conoceremos algunas experiencias que se desarrollan en la región. Estados Unidos fue uno de los primeros países en elaborar encuestas dirigidas a valorar la inserción laboral de sus egresados, aplicándolas desde hace más de 6 décadas (Cabrera, Weerts y Zulick, 2003). Pace (1979, citado en Cabrera y otros, 2003). Se realizaron allí 10 evaluaciones, desarrolladas entre 1937 y 1976, tres de estas centradas en el logro de los estudiantes universitarios en cuanto a la satisfacción del trabajo y relación de la especialidad con el campo laboral, Las otras 7 tuvieron que ver con las habilidades adquiridas: pensamiento crítico, habilidades interpersonales y preparación profesional. Cabrera y otros (2003) destacan que estos estudios se han incrementado significativamente a partir de 1990, orientando los ámbitos de interés a conocer los logros socioeconómicos de los egresados universitarios, la implicación y habilidades adquiridas por los estudiantes en la universidad y el interés de estos por brindar apoyo económico a la institución de la que egresaron. Además, indican que las encuestas a egresados en Estados Unidos aumentaron significativamente por intereses, tanto internos de las instituciones de educación superior, como externos, ya que se requería en ese momento, de manera especial, a las universidades públicas, la rendición de cuentas sobre su aporte socioeconómico al país. Aspecto que llegó mucho más tarde a las universidades latinoamericanas.

Entre las experiencias desarrolladas en Europa sobre el análisis de la inserción laboral de los graduados universitarios, se encuentra el estudio *Careers after Higher Education: a European Research Survey* (Cheers, 2002), El objetivo era proporcionar información contrastada y actualizada sobre el empleo de los egresados, al entender que estos datos son relevantes para la

toma de decisiones de las propias instituciones y de los políticos, a la hora de favorecer o no determinadas titulaciones y, por supuesto, de los propios estudiantes a lo largo de su carrera profesional. Formulaba preguntas como la búsqueda de empleo, el período de transición entre la educación superior y el trabajo, las primeras experiencias laborales, la aplicabilidad laboral de las competencias aprendidas, así como las expectativas profesionales de los graduados y la medida en que estas se cumplieron. Una novedad frente al anterior proyecto fue que se incorporaron ítems sobre la formación continua y las perspectivas profesionales de los egresados (Teichler, 2003).

La experiencia de la aplicabilidad del Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios Españoles (OEEU) se dedicó a la medición y el análisis de la empleabilidad y el empleo de los egresados del curso 2009-2010 (Michavila y otros, 2016). Se trata de un amplio estudio que cuenta con datos de 13 006 egresados de primer y segundo ciclo y de titulaciones de grado. En esta investigación participaron 45 universidades españolas en todas sus modalidades, públicas y privadas. Se aplicó un cuestionario donde se recogieron 534 variables clasificadas en cuatro grandes grupos, todas ellas relacionadas con la formación y el empleo: trayectoria laboral, situación laboral actual, ajuste estudios-empleos, satisfacción, métodos de búsqueda de empleo, criterios para la elección de un empleo, entre otras variables.

LA EXPERIENCIA EN ESTUDIOS DE INSERCIÓN LABORAL EN LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

En América Latina existen algunas experiencias específicas por países como es el caso del Observatorio Laboral, México, un servicio público de información en línea, confiable y gratuito sobre las características y el comportamiento de las ocupaciones y profesiones. Cuenta con indicadores de ocupación y empleo para carreras profesionales, carreras de universidades tecnológicas, carreras técnicas de formación necesaria para obtener y adaptar las competencias adquiridas en situaciones nuevas y cambiantes. En todas las regiones, las universidades han potenciado diferentes acciones dirigidas a abordar y mejorar la inserción laboral de sus egresados.

Por otra parte, el Observatorio Laboral de Profesiones de Costa Rica, adscrito al Consejo Nacional de Rectores (CONARE), de Costa Rica, ha desarrollado un programa de la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) que tiene a su cargo la gestión, producción y difusión de la información de las principales variables universitarias relacionadas con la oferta académica, matrícula, diplomas y nivel de empleo, además de proveer

información oportuna y pertinente sobre el mercado de trabajo de las personas graduadas de la educación superior, la oferta académica y los contenidos curriculares de las carreras, las profesiones innovadoras y otros temas vinculados, con el propósito de orientar, en la toma de decisiones, a las autoridades, investigadores, comunidad universitaria, estudiantes, padres de familia, empleadores y la sociedad costarricense en general.

De igual modo, el Observatorio Laboral de Ecuador contribuye con la sistematización, difusión y análisis de la información estadística disponible sobre empleo, migraciones, seguridad social y capacitación. Además, procesa la información por sexo, edad y etnicidad. Toma como fuente las encuestas de hogares y de condiciones de vida, los censos y los registros administrativos de varias instituciones públicas y presenta documentos relacionados con enfoques conceptuales para la formulación de estrategias y políticas.

En el Observatorio Socio Económico Laboral (OSEL), de Perú, en el que intervienen el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (MTPE), el Programa de Lucha contra la pobreza en Lima Metropolitana (PROPOLI) y la Universidad Católica, se miden e investigan los principales indicadores sociales y económicos, en especial la situación del mercado de trabajo y formativo a nivel regional.

En relación con los estudios sobre inserción laboral en las universidades latinoamericanas, analizando su cronología, procedencia, metodología, actores y objetivos, detectamos que todas las instituciones de la Región están sensibilizadas ante la inserción laboral de sus graduados. Sin embargo, en ellas tarda en reconocerse la relevancia de la elaboración de este tipo de informes, lo que no impide el desarrollo de estudios de gran interés sobre esta temática:

Se considera que es sumamente interesante recabar la información, ya que sus respuestas aportan una visión más completa, tanto de las demandas del mercado laboral, como de la preparación de los egresados de cada universidad, pudiendo reforzar los conocimientos más valorados. Todos los proyectos mencionados anteriormente coinciden en que la inserción laboral no depende exclusivamente de la formación recibida. Factores económicos, sociales y políticos, condicionan las posibilidades de empleo y la calidad de este en todos los países.

Al conocer estas experiencias, se consideró oportuno realizar en Honduras una investigación de campo que nos permitiera tener evidencias de cruce de dos variables: desarrollo sostenible y empleabilidad. A tal efecto, nuestro proyecto incluyó la Escuela Agrícola Panamericana (EAP), la Universidad Nacional de Ciencias Forestales (UNACIFOR) y la Universidad Nacional de Agricultura (UNAG).

LA APLICABILIDAD DEL DESARROLLO SOSTENIBLE Y EMPLEABILIDAD: CASO HONDURAS

Es evidente que el sistema de educación superior tiene una oferta de carreras de corte tradicional. La estimación de la matrícula por disciplinas muestra una tendencia creciente en las ciencias sociales, áreas en que se concentra la mayoría de los estudiantes, con mayor énfasis en las universidades estatales. Por otra parte, lo económico-administrativo y lo tecnológico observan un incremento poblacional, en un intento de dar respuestas a las necesidades del sector productivo del país, siendo las universidades privadas las que más se inscriben en esta línea de desarrollo.

Cabe destacar que, según la normativa, es obligatoria la elaboración de un diagnóstico educativo que responda a las necesidades regionales, antes que determinada universidad implemente un plan de estudio o una carrera específica. Sin embargo, la experiencia nos lleva a concluir que los planes de estudios puestos en práctica, aun cuando fueron elaborados a partir de un diagnóstico, no responden a las necesidades regionales.

Las carreras del área físico-matemática tienen una tendencia hacia la disminución del número de alumnos en las principales universidades públicas; situación contraria es la observada por las universidades privadas, manteniendo una proporción significativa de estudiantes en las citadas disciplinas. Lo anterior se explica, en gran medida, por el hecho de que, en esta área, se incluyen las carreras asociadas al desarrollo de tecnologías como sistemas de cómputo, ingenierías y arquitectura que, en la actualidad, cuentan con una demanda considerable. La misma tendencia se ha observado recientemente en las carreras pertenecientes a las ciencias biológicas y de la salud.

Existen tres factores que explican la problemática de las universidades que atienden el sector agroforestal, en cuanto a su capacidad de garantizar un aprendizaje que en la práctica permita a los futuros profesionales hacer frente a los retos del desarrollo rural sostenible y que expresamos a continuación:

- **Docencia.** La limitada capacidad para desarrollar aprendizajes significativos que ayuden a una adecuada relación entre la actividad y el medio donde se desarrollarán los profesionales en todas sus ofertas académicas; es decir, hay mala ejecución en las prácticas pedagógicas en el aula de clase y en la aplicabilidad de conocimientos. Asimismo, resalta la limitada capacidad de los docentes de las carreras que tradicionalmente son consideradas sin relación con el de desarrollo, debido a que no introducen esta temática en su enseñanza. Tercero, circunscriben el tema del

desarrollo a algunas áreas del conocimiento como sociología, biología u otras ciencias naturales y sociales.

- **Investigación.** Existen limitadas capacidades para su implementación científica y dificultad para generar investigación multidisciplinaria, básica para los temas de desarrollo. Se une a esto la escasa relación científica con alto nivel de validez de la investigación con los problemas de país o del espacio local, y, en muchos casos, limitados mecanismos de incentivo a la investigación en temas de desarrollo.
- **Vinculación con la sociedad.** Hay limitaciones para la comprensión de la problemática del desarrollo sostenible, así como para la planificación sobre el tema de desarrollo rural sostenible. Esta problemática no permite a las instituciones educativas realizar un acompañamiento que facilite procesos de cambio en las zonas de influencia.

Tal como se visualiza la situación, en las universidades objeto de estudio y debido a la falta de planificación, conocimiento y aplicabilidad de la temática del desarrollo, las universidades del sector no están aportando lo suficiente al desarrollo sostenible.

Las universidades responsables de atender la formación de agroforestales en Honduras tendrían que formar a los profesionales que la sociedad hondureña necesita. Por consiguiente, los empleadores del sector están demandando eso, dado que los requieren para lograr un desarrollo con eficiencia, equidad y sostenibilidad.

De las universidades objeto de estudio, las tres tienen definidas las políticas de investigación y vinculación, pero, según la última publicación de *ranking* de universidades, SCIMAGO, la Escuela Agrícola Panamericana (EAP) sería, a la fecha, la única del área agronómica. Las otras están realizando algunos esfuerzos, aunque, debido a las exigencias de calidad planteadas en los postulados de la educación del siglo XXI, tendrán que replantear sus visiones y misiones estratégicas.

Vista como la forma en que las instituciones se relacionan con los demás sectores dinámicos de la sociedad, a vinculación universitaria es un campo donde la mayoría de las universidades presentan programas de vinculación, ya sea con el gobierno central, con organizaciones privadas de desarrollo, con comunidades, o con alcaldías municipales y otras instituciones y organizaciones de la sociedad.

Si la investigación es un punto todavía por desarrollar, la vinculación está un poco más avanzada, a través de los diferentes proyectos que implementan las universidades. Estos son impulsados normalmente por las tres

instituciones objeto de estudio y coordinados, a la vez, por direcciones de extensión creadas para tal efecto, a través de programas especiales que dan seguimiento al trabajo educativo social, o por las fundaciones que desarrollan vinculaciones con la empresa privada o el gobierno central.

La eficiencia interna se cataloga como la capacidad que tiene una universidad para cumplir con los requerimientos de dotar a la sociedad de los profesionales necesarios para hacer frente al reto del desarrollo sostenible. En relación con esto, se consideraron cuatro indicadores: matriculados y graduados en un decenio, promedio o índice global obtenido por los estudiantes, la relación alumno/docente y los niveles de repitencia.

En el decenio 2006-2016 se refleja un logro de graduación de un 8.11 %. Un dato revelador muestra que la matrícula tiende a aumentar en una tasa de crecimiento casi constante, en tanto la graduación tiende a bajar. En el año 2008, se identifica el porcentaje más bajo con 1.74 % y el año 2012 es el más alto, con un 6.16 % de graduados. El promedio es de 3.01% en todo el decenio.

Satisfacer las cambiantes necesidades de las áreas y economías rurales es una tarea compleja. En este contexto, la provisión de servicios educativos científicos es muy pequeña, a pesar de ser un importante foco de atención.

Realmente pocas universidades han implementado estrategias específicas para contribuir al desarrollo sostenible. Sus visiones y misiones han enfocado al mundo académico de imagen y prestigio, pero muy poco a los problemas más ingentes. Poco han traspasado su papel tradicional, relacionado con el mundo crítico y científico de la agricultura y el entorno de los recursos naturales desde una visión antropológica.

En este contexto, la relación entre educación superior y desarrollo sostenible no ha constituido una real preocupación de la política de desarrollo, especialmente en áreas en donde la inversión representa un imperativo de ejecución inmediata.

Además de sus papeles en el desarrollo específico de la educación y del currículo, las instituciones de educación superior pueden contribuir de muy diversas maneras a apoyar el desarrollo de las comunidades locales y las regiones, así como a respaldar iniciativas de desarrollo sostenible.

Para la realización de esta investigación y fortalecer la información actualizada sobre la realidad subyacente en las universidades que tienen entre sus objetivos principales las prácticas orientadas a la consecución del desarrollo sostenible, se hizo necesario conocer la opinión de:

- a) Los docentes, con el objetivo de constatar el grado de profundidad en los conocimientos acerca de los temas referentes al desarrollo

sostenible (forma en que transmiten los conocimientos y su aplicación práctica).

- b) Los estudiantes, con la finalidad de conocer las apreciaciones de los futuros profesionales en torno a los conocimientos adquiridos sobre la práctica del desarrollo sostenible.
- c) Los profesionales de las áreas agroforestales, para conocer si han aplicado los conocimientos adquiridos de forma práctica y constante, en la búsqueda del desarrollo rural sostenible.
- d) Los productores de las zonas en las que las universidades tienen influencia.

Las universidades encargadas de atender la formación agroforestal en Honduras tienen la responsabilidad de preparar a los profesionales que la sociedad hondureña, el agro y, por consiguiente, los empleadores del sector están demandando y que requieren, en consecuencia, para lograr un desarrollo con eficiencia, equidad y sostenibilidad. En esencia, la agricultura en Honduras se enfrenta a los siguientes desafíos:

- La eficiencia, que significa que la agricultura tendrá que volverse más eficiente a pesar de contar con menos crédito, insumos y equipos modernos.
- Con una menor cantidad de cada factor de producción, los agricultores tendrán que obtener una mayor cantidad de producto, que al mismo tiempo deberá ser de mejor calidad y obtenido a un costo unitario más bajo.
- Deberán volverse mucho más eficientes en la administración del negocio agrícola, con el fin de optimizar el uso de los recursos disponibles, reducir los precios de adquisición de los insumos e incrementar los precios de venta de los excedentes.
- Y para preservar el recurso, es necesario que las prácticas agrícolas puedan garantizar que los recursos agrícolas sean heredados a las futuras generaciones de forma sostenible.

Bajo este contexto, ¿cuál es el rol de las universidades en pro del desarrollo sostenible? La respuesta dependerá de la profundidad filosófica con que se la busque. En algunos casos, solo se establece que hay que producir para competir, sin importar que los recursos naturales sean destruidos o no regenerados, y, en otros casos, significa producir garantizando mejor calidad de los productos agrícolas y preservando nuestro medio ambiente para las futuras generaciones.

La última aseveración es difícil de demostrar pero no imposible; exige, como mínimo, la generación de tecnologías compatibles con los recursos que los agricultores realmente poseen y, especialmente, un gigantesco esfuerzo de capacitación y organización de ellos, para que se profesionalicen y se transformen en eficientes empresarios que puedan, sepan y quieran corregir las graves distorsiones tecnológicas, gerenciales y comerciales que actualmente ocurren en los distintos eslabones del negocio agrícola, desde que el insumo sale de la industria hasta que el alimento llega a la casa del consumidor.

La diversidad sobre la cual estamos hablando, no solo se refiere a la cultura. De lo que se trata es de formar profesionales de las ciencias agrarias con una mentalidad abierta. Los suelos son heterogéneos, los climas son diferentes, las formas de producir y las relaciones de producción son también distintas, aunque nos encontremos en el espacio geográfico de un solo país. Por lo tanto, se exige que nuestros profesionales estén preparados para trabajar en un ambiente que, de forma natural y social, se encuentra en constantes cambios.

El tema de moda es producir más con menos y lograr un desarrollo con equidad y sostenibilidad, por lo que es imprescindible formar profesionales de ciencias agrarias con nuevos conocimientos, habilidades y destrezas y sobre todo, con nuevas actitudes hacia el desarrollo sostenible, que impliquen, no solo producir más con menos, sino que debe garantizar que los recursos expuestos al desarrollo agrícola, sea preservado para ser utilizado por nuestras futuras generaciones.

Con la finalidad de obtener una respuesta adecuada, derivada de los conocimientos, se instruyó a los docentes para:

- Definir y analizar el enfoque institucional aplicado por ellos en lo que concierne al desarrollo sostenible.
- Determinar en qué medida las asignaturas recibidas han aportado en la transmisión de conocimientos destinados a dotar al estudiante de mayor conciencia ambiental y desarrollo rural sostenible.
- Conocer, en la práctica, el aporte real de los conocimientos del profesional de la agronomía y los instrumentos que utiliza para el mejoramiento del medio ambiente y el desarrollo sostenible.
- Analizar la cultura productiva de los pequeños productores y cómo afecta sus prácticas al medio ambiente, y por ende, al desarrollo sostenible.

Derivado de lo anterior, nos damos cuenta de que la mayoría de las universidades que en Honduras se dedican a la formación agroforestal se

preocupaban en gran medida por el aporte a la sociedad de profesionales que produjeran más, sin importar los medios que utilizaran para lograr el desarrollo productivo. Actualmente, y luego de las propuestas que dieron cabida a la revolución verde, las universidades han comenzado a preocuparse no solo por formar profesionales que apoyen el desarrollo productivo del agro, sino también por que garanticen la sostenibilidad de los recursos.

Por su lado, la EAP se ha enfocado en dirigir procesos que fortalezcan la protección del medio ambiente, explotando los recursos de forma sostenible. Esto se demuestra, primero, en forma directa y no de forma transversal, fortalecida por el desarrollo de proyectos y el involucramiento de técnicos, directores, docentes y alumnos en proyectos que tienen ese componente; segundo, con la creación de la carrera de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, el Programa de Zamorano verde y, en cierto grado, con la asistencia técnica que la misma EAP ofrece a los campesinos y comunidades, en manejo de agua, dendroenergía, manejo de bosques naturales, entre otros.

La Universidad Nacional de Ciencias Forestales (UNACIFOR) se inició con la finalidad de generar profesionales con conocimientos en el manejo sostenible y sus recursos (único con pensamiento de conservación y no de producción de las tres universidades estudiadas). Actualmente ha dado un pequeño giro, ya que la mayoría de los docentes entrevistados establecen que el objetivo consiste en garantizar profesionales capaces de afianzar el desarrollo sostenible y preservar el bosque, para así mejorar el medio ambiente. Se debe capacitar y orientar a estudiantes y comunidades en un cambio de actitud favorable para la protección del entorno y de los recursos naturales y formarlos en el manejo y desarrollo sostenible de los recursos naturales, así como en la mitigación de sus daños.

El enfoque de la Universidad Nacional de Agricultura (UNAG) está dirigido a preservar, conservar y producir con los recursos disponibles. Según los docentes, el desafío radica en lograr la sostenibilidad en el sector agrícola, cuestión que exige desarrollar labores con métodos que no comprometan los recursos naturales en su cantidad y calidad, que no contaminen, destruyan, ni agoten el suelo; que no erosionen los campos, no desperdicien el agua; ni agoten los mantos freáticos, no contaminen los ríos, los lagos, los mares; no destruyan los recursos naturales renovables y no renovables; todo en aras de garantizar a las futuras generaciones las mismas o mejores posibilidades de desarrollo de las que contamos actualmente.

Los conocimientos y habilidades que impulsan las diferentes universidades varían según la filosofía de la institución y su grado de compromisos con el desarrollo sostenible.

En este sentido, en la EAP, los conocimientos y habilidades que en la práctica favorecen el desarrollo sostenible se logran mediante la aplicación de modelos que impliquen aspectos técnicos y sociales y mediante la capacitación para desarrollar estrategias en campo que estimulen el control de emisiones aéreas, el manejo y reducción de desechos sólidos y líquidos, junto al mejoramiento de un proceso productivo que garantice el desarrollo productivo de forma eficiente y racional.

Por su lado, la UNACIFOR se limita a formar profesionales con criterio propio en las ciencias forestales (planes de manejo, extensión comunitaria, etc.), sin focalizar o priorizar el incremento de la producción forestal.

La Universidad Nacional Agrícola establece que los conocimientos tienen aplicabilidad práctica en la garantía de desarrollar actividades que, siendo potencialmente improductivas y contaminantes, se conviertan en productivas y sostenibles. De ese modo, estas prácticas crean una conciencia integral sobre la importancia de conservar el medio ambiente y de producir de forma sostenible.

OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Los grupos de trabajo científico estudiantil se llevan a cabo a través de las siguientes actividades, que resultan diferentes dependiendo de la universidad de que se trate.

En la EAP se realizan prioritariamente a través de las siguientes tareas: intercambio de ideas y creación de conciencia, prácticas semanales en las que se desarrollan trabajos específicos que en algún momento de su vida, pueden enfrentar, mediante la implementación de un pensum integral que forme al estudiante, no solo para el desarrollo profesional, sino también para su mejoramiento personal y social y la ampliación de su visión profesional, gracias al intercambio con otras universidades. Todas las prácticas están relacionadas con la profesión, lo que les permite tener un sentido crítico de situaciones, procesos, soluciones y consecuencias. Se les educa en la investigación, se les enseña a evaluar, discutir, razonar, a ver la situación actual y la de sus países y cómo ayudar a solucionar los problemas.

En la UNACIFOR se realizan trabajos de grupo científico-estudiantil, resaltando la importancia en el hecho de que, a través de estos espacios, los estudiantes observan y hacen experimentos sobre lo aprendido en las clases teóricas, foros, clases magistrales, entre otras. De la misma manera, se informa al estudiante sobre la importancia de desarrollar investigación práctica y el fomento de la objetividad. Ello permite planear retos y desafíos profesionales,

motivando a los alumnos para que ellos mismos creen las ideas y metodologías en el desarrollo de sus trabajos e investigaciones.

Para la UNAG, el desarrollo de los grupos de trabajo científico-estudiantil implica aplicar la teoría al campo real, por lo que se pueden ver resultados en el campo que jamás habían sido observados y aplicar esas prácticas en otros lugares del territorio nacional. De la misma manera, permite que, mediante sus conocimientos en el campo, el estudiante apoye al productor. Colaborando así con el desarrollo de la región, el estudiante comprende en profundidad la problemática, sin importar su área de trabajo, asumiendo una actitud crítica y fomentando su interés para continuar explorando, hasta llegar a una solución o una propuesta que resuelva el problema.

Schön afirma que «El dilema del profesional de hoy en día está en el hecho de que los dos extremos del vacío que espera llenar con su profesión están cambiando rápidamente: el cuerpo de conocimientos que debe utilizar y las expectativas de la sociedad a la que debe servir». Esta aguda percepción lo induce a formular algunas interrogantes dentro de lo que este autor denomina la epistemología de la práctica.

A partir de los años ochenta comienza desarrollarse una nueva forma de concebir el desarrollo profesional. Se establecen las diferencias básicas que se encuentran en los diseños expertos y las prácticas en las cuales los individuos están involucrados. La idea es que las prácticas generan particulares orientaciones cognitivas que se hacen recurrentes porque la gente vive en ellas. En otras palabras, las prácticas son dominios relativamente cerrados que proveen los significados con los cuales los individuos comprenden y otorgan legitimidad a lo que hacen en ellas y, por otro lado, comprenden y proyectan significado sobre lo que viene de fuera de ellas (conocimiento experto, tecnología etc.). En esta perspectiva la tradición de las prácticas no puede verse como un dominio de carencias, sino como un trasfondo de saberes activos que operan como interpretaciones y comprensiones, a través de las cuales se expresan los desempeños profesionales de las personas.

En la empleabilidad de los profesionales de las ciencias agroforestales, se ha tratado de obtener el apoyo de las organizaciones gremiales que los agrupan. Sin embargo, el apoyo mencionado ha sido limitado, para no decir insuficiente, por lo que se procedió al azar a hacer una serie de entrevistas a profesionales de las ciencias agrícolas. El 70 % de los entrevistados se desempeña actualmente en las labores de agroindustria y extensión agrícola, el 20 % no está trabajando, a pesar de que tienen un promedio de 3 años de haber egresado, y un 10 % está realizando estudios de posgrado. El 65 % tiene la percepción de que los contenidos recibidos en sus

estudios universitarios le permitieron adaptarse al trabajo recibido en un 35 %; lo demás se ha tenido que aprender en la práctica y luego de recibir ciertos cursos de actualización profesional.

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES ADQUIRIDAS. APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Todos los entrevistados están de acuerdo en que los conocimientos y habilidades adquiridos en su formación tienen aplicación práctica en la elaboración de estrategias para el desarrollo sostenible de manera complementaria, ya que sirven de base para desarrollar un mejor criterio junto con la experiencia laboral.

Según los mismos entrevistados, los conocimientos que más les han aportado para desenvolverse de mejor manera son los que tienen que ver con los aspectos técnicos, administrativos, la ayuda que aporta el uso de la informática, y los conocimientos didácticos adquiridos en la universidad. Estos les han permitido transferir sus conocimientos a las diferentes comunidades con mayor facilidad.

En promedio, el 100 % de los entrevistados piensa que los contenidos teóricos son dominados en un 69 %, producto, quizás, de una mejor conciencia hacia la lectura y actualización personal en nuevos temas sobre el desarrollo sostenible. En la práctica profesional, la forma de aplicar tales conocimientos se considera muy buena (83 %). Es importante señalar que los conocimientos prácticos sobre el desarrollo sostenible y el medio ambiente han sido adquiridos en el desarrollo profesional, ya sea mediante requerimientos de la institución o por un deseo personal individual de buscar información a través de la lectura o de cursos, seminarios e intercambio de experiencias con otros profesionales del sector.

RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Los encuestados creen que existe una relación directa de alrededor del 69 % entre las teorías de desarrollo sostenible y las prácticas actuales en el desarrollo de su profesión. Si bien es cierto que la enseñanza se está dirigiendo a la producción, teniendo en cuenta la conservación de los recursos naturales y su preservación para las futuras generaciones, también lo es que en nuestro país (Honduras) la enseñanza recibida dista mucho en lo que concierne a manejar sosteniblemente el recurso. Debido a eso, resulta necesaria la reactualización profesional, para lograr equilibrar los conocimientos que exige un

mundo globalizado con aquellos que tienen los profesionales de las ciencias agroforestales.

Las respuestas de los productores demuestran que no puede darse un cambio profundo en el desarrollo productivo, si no contamos con la participación de todos aquellos que de una u otra forma se verán afectados o que serán beneficiarios de él: las universidades, los estudiantes de estas, sus docentes y directivos, y, especialmente, los que tienen la capacidad de decisión en materia de cambio curricular.

SOBRE EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Las diferentes discusiones tienden a presentar propuestas sobre lo que debe ser el desarrollo sostenible, pero, en el fondo, lo que promueven es el crecimiento económico. Lo anterior encuentra su antítesis en el hecho de que la mayoría de los proponentes del desarrollo sostenible mantienen sus propuestas en el amplio mundo filosófico del desarrollo, en general, sin poder dar respuestas basadas en la práctica, ya que sus conocimientos todavía tienen sustento en el sistema capitalista de producción.

El giro hacia un modelo de desarrollo humano, ecológico y sostenible supone un cambio de mentalidad y una concienciación social de la necesidad de estos cambios. Para lograrlo, es imperativo iniciar la transformación a partir de una nueva estrategia formativa, desde la educación formal y no formal, que pasa también a través de una educación focalizada hacia ese desarrollo.

Un cambio de paradigma como el propuesto se torna lento y contra la corriente, ya que, aunque en términos teóricos la mayoría de las universidades fomenta una educación dirigida al desarrollo sostenible, en la práctica se quedan en el universo del desarrollo productivo *per se*. Así, para lograr el cambio de paradigma en ese aspecto, la concepción que debemos enfatizar y proteger es la que se refiere a un desarrollo humano con secuencia científica, uno que vincule de forma integral lo económico, sociológico, antropológico, político, ecológico, ético, cultural y étnico.

En definitiva, para apoyar nuestra visión, si construimos un proceso educativo dirigido al desarrollo sostenible desde los diferentes ámbitos y estamentos de intervención, estaremos cimentando las bases para un desarrollo más humano y equitativo. Respetando el medio ambiente, lograremos una educación para el futuro.

Con un conjunto de estrategias dirigidas a lograr el desarrollo humano sostenible, provocaremos una riqueza social, en la cual los criterios de privación y exclusión social serán temas del pasado, y en la que

se favorecerá notablemente el desarrollo de las potencialidades en salud, educación, medios materiales de vida, paz, libertad y tiempo disponible. Este argumento va más allá de lo conceptualizado como progreso y crecimiento económico.

Si planteamos un cambio de paradigma hacia la construcción de una vida digna, estaremos en capacidad de diseñar un desarrollo más humano, respetuoso con el medio ambiente, donde la equidad de género sea una de sus variables prioritarias. De esa manera, estamos construyendo una forma de desarrollo sostenible con visión de futuro y educando para mejorar la vida de las futuras generaciones. Por lo tanto, la educación dirigida al desarrollo humano sostenible es la que se encuentra tutelada por la identificación y comprensión de los problemas; implica además la capacidad práctica e intelectual suficiente para la solución de los mismos.

EN TORNO A LA PRÁCTICA DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

En la búsqueda del fortalecimiento y para definir si, en la práctica, las universidades que forman profesionales en el sector agroforestal han dirigido sus potencialidades académicas al logro del desarrollo sostenible, se levantó un instrumento-encuesta que arroja aspectos importantes: a pesar de que las universidades agroforestales tienen la responsabilidad insoslayable de impulsar a través de su oferta académica el enfoque del desarrollo sostenible, todavía no están preparadas para impulsar los cambios hacia ese fin. Se diría que es problema de calidad profesional o de propuesta curricular. Pareciera que la respuesta se encuentra en el hecho de que, al parecer, aún nuestras mentalidades no creen que existen alternativas viables hacia el desarrollo sostenible (se trata de cambiar la mentalidad). Se observa, además, cierto nivel de incompreensión de la lógica institucional. Hay que agregar a esto que cada especialista se preocupa por aplicar su propio enfoque, lo que provoca al final confusiones dentro del sistema sobre el tratamiento y concepción de desarrollo rural sostenible que debemos impulsar.

Las prácticas no las definen los planes de estudio, sino el profesional que debe hacer ajustes en las metodologías aprendidas, acordes a las exigencias de su empleador. Es evidente que las universidades cuentan con personal calificado para formar un tipo de profesional que proponga estrategias vinculadas al desarrollo sostenible. Sin embargo, su desarrollo curricular se encuentra empantanado en una encrucijada, al momento de formar profesionales para apoyar los requerimientos empresariales (producir al mínimo costo sin

importar lo que sucede con el recurso) o formar profesionales que ejecuten acciones para el desarrollo sostenible de su entorno.

SOBRE LA UNIVERSIDAD Y EL DESARROLLO

La universidad debe dirigir sus esfuerzos y acción transformadora en las dimensiones personal, política, cultural, tecnológica, económica y productiva. De lo que se trata es de potenciar las capacidades personales y sociales para asumir la rápida evolución de la tecnología, la producción y la cultura.

En aras de fortalecer lo anterior, debemos estar de acuerdo en que la educación se constituye en el instrumento decisivo para la comprensión de los problemas y proporcionar la solución de los mismos. Es así que la universidad, como catalizadora del conocimiento y la encargada de provocar el cambio de actitudes, con la finalidad de hacer frente a los retos del desarrollo humano sostenible, focaliza sus esfuerzos hacia una formación integral que debe traspasar el período reservado a una generación determinada: formar integralmente para el futuro de nuestros hijos y nietos.

LO EMPRESARIAL, LO CURRICULAR Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Las propuestas de reformas a los planes de estudio (estudios de casos) se encuentran influenciadas por los requerimientos y necesidades empresariales que, como es lógico, son los que dan impulso al crecimiento económico de la nación. No podemos hablar de desarrollo económico, ni mucho menos de lo sostenible, si, con estas prácticas, estamos dejando de lado temas como lo humano, ecológico, cultural y étnico, por citar los más importantes. Es innegable que, con la preparación de los profesionales actuales, contamos con personal humano capaz de dirigir el crecimiento económico a un costo muy alto, porque si están dirigiendo sus esfuerzos a la práctica del desarrollo rural sostenible, corremos el riesgo de crecer y, por ese camino, sacrificar los recursos naturales en detrimento de las futuras generaciones.

REFERENCIAS

- Apodaca, P. y Lobato, C. (Edits.). (1998). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona, España: Laertes.
- Banco Mundial (2002). *La enseñanza superior, las lecciones aprendidas derivadas de la experiencia*. Washington, D. C., EEUU: Autor. Recuperado de <http://>

- documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia
- Brunner, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Camarero, L. (2006). *Medio Ambiente y Sociedad. Elementos de Explicación Sociológica*. Madrid, España: Thomson.
- Cano García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Cebrián de la Serna, M. (Coord.) (1999). *Desarrollo profesional y docencia universitaria. Proyecto de innovación en la universidad*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Congreso Nacional (1989). *Ley de Educación Superior*. Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de <http://www.honduraslegal.com/legislacion/legi032.htm>
- Corredor, J. (1999). *Las metas de la Universidad. Una propuesta de transformación*. Caracas, Venezuela: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.
- Crosby, P. (1993). *Hablemos de calidad*. Madrid, España: McGraw Hill.
- De Miguel, M. (1991). *Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria*.
- De la Orden, A. (1981). *Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación*. En Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos (Ed.), *La Calidad de la educación: exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales* (pp. 111-129). Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas-Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.
- De La Orden, A. (1992). *Calidad y evaluación de la enseñanza universitaria*. Ponencia. Congreso Internacional de Universidades. Madrid, España.
- Del Cid, J. R. (2000). *Tendencias del Mercado Laboral en Honduras. Implicaciones*.
- Departamento de Desarrollo Sostenible, BID. (1997). *La Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Documento de Estrategia. Washington, EE.UU.: Autor.
- Dirección de Educación Superior, UNAH (1999-2010). *Estadísticas del nivel de Educación Superior, N° 3*. Tegucigalpa, Honduras. Ciudad Universitaria, Honduras C. A.
- Dirección de Educación Superior, UNAH. (1998). *Estadísticas del nivel de Educación Superior, N° 2*. Tegucigalpa, Honduras: Ciudad Universitaria, Honduras C. A.
- Escolano, A. (2006). *Educación Superior y Desarrollo Superior. Discursos y prácticas*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva, S. L.
- García Aretio, L. (Coord.) (1997). *Investigar para mejorar la calidad de la Universidad*. Madrid, España: UNED.

- Gento Palacio, S. (1999). *Autonomía del Centro educativo, impulsor de la calidad institucional*. Revista Acción Pedagógica, 8 (2), 30-45.
- IESALC/UNESCO. *Educación en Superior en América Latina*. Caracas, Venezuela: Ediciones.
- Maduro, R. (2004). *Plan de Políticas del Sector Agroalimentario, 2004-2021*. Tegucigalpa, Honduras.
- Nijad, H. (1997) *Hacia la universidad del siglo XXI. Nuevo modelo de gestión de la Educación Superior*. Caracas, Venezuela: Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela.
- Ortega y Gasset, J. (1977). «*Misión de la Universidad*». *La concepción de la Universidad en algunos autores clásicos*. Santiago de Compostela, España: CPU.
- Pérez Juste, R. (2000). *Hacia una educación de calidad gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid, España: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- PNUD (1998). *Informe Sobre Desarrollo Humano*. Tegucigalpa, Honduras: Autor.
- Tünnermann, C. (2011). *Lección inaugural del año académico*. Universidad Centroamericana. Managua, Nicaragua.
- UNAH (1994). *Ley de Educación Superior. Reglamento General de la Ley. Normas Académicas del Nivel de Educación Superior*.
- UNAH (1994). *Diagnóstico de la situación académica de la UNAH en el contexto de la realidad nacional*. Tegucigalpa, Honduras.
- UNDAF (2005). *Marco para el desarrollo de Honduras*. Tegucigalpa, Honduras: Autor.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*. París, Francia: Autor.
- UNESCO (2008). *Declaración mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI*. Cartagena, Colombia: Autor.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París, Francia: Autor.
- UNESCO/OREALC (1993). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín, 30, p. 11. Santiago, Chile: Autor.
- Universidad Jiao Tong (2007). *Ranking Académico de las Universidades del Mundo*. Shanghai, China: Institute of education.
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras (2005). *Ley Orgánica (reformas)*. Recuperado de <https://www.tsc.gob.hn/biblioteca/index.php/leyes/21ley-organica-de-la-unah>

**DINÁMICAS DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR A DISTANCIA Y VIRTUAL
EN AMÉRICA LATINA.
POLÍTICAS, TENSIONES Y TENDENCIAS DE
LA EDUCACIÓN Y LAS TECNOLOGÍAS
DE COMUNICACIÓN**

Claudio Rama

PREÁMBULO

En este apartado se presentan algunos ejes conceptuales que guían el trabajo de investigación vinculado a la educación y tecnologías de comunicación e información, así como el impacto de estas en la calidad de los aprendizajes y en los cambios pedagógicos y curriculares. Ellos refieren a la definición de algunos conceptos, a los marcos teóricos y supuestos de la investigación.

La dinámica de la educación superior, en general y también en América Latina y el Caribe, se desarrolla alrededor de unos ejes conceptuales que conforman los soportes del presente trabajo de investigación. Se considera como marco de referencia que la expansión de las demandas de acceso y de la cobertura de la educación superior impulsa el desarrollo de una amplia diversidad de procesos de diferenciación institucional, pedagógica y también de niveles, de localización y de modalidades. Para permitir responder a las múltiples demandas de acceso a la educación superior, las universidades, así como los sistemas de educación superior, tienden a diferenciarse. Es este un proceso que se ha realizado a través de varias formas, entre las cuales se destaca una diferenciación de sectores con la expansión de la educación privada; con la creación de instituciones tecnológicas, regionales, multiculturales, como mediante la diferenciación de niveles en la expansión de diversos posgrados. Hay también procesos de diferenciación relacionados con la ubicación local, nacional, regional o internacional de las instituciones. Además, este amplio proceso de diferenciación está asociado a la expansión del conocimiento y al desarrollo de nuevos campos de demandas laborales. Adicionalmente, se produce una diferenciación a través de la incorporación de nuevas pedagogías y modelos curriculares, que se ha expresado en la creación de la educación a distancia, o de modelos duales estructurados con una particular articulación entre teoría y práctica en las empresas.

Con la expansión de las tecnologías de comunicación e información, la diferenciación de pedagogías que significó la educación a distancia se ha ampliado, creando una mayor diversidad de dicha modalidad no presencial, gracias a los procesos de enseñanza a distancia de segunda generación (radio y televisión) o virtuales (plataformas LMS o MOOCs).

Se parte del siguiente presupuesto: a medida que los sistemas se hacen más grandes y complejos, la diferenciación se conforma como el mecanismo para dar cabida a las diversidades de públicos estudiantiles y de espacios de trabajos y tareas. Constituye esta una tendencia innata de las instituciones para diferenciarse incrementando su diversidad (Parsons y Platt, 1973; Clark, 1983) y ofreciendo un rango de ofertas mayores (Teixeira et al., 2012).

Esta diferenciación está dada por múltiples determinantes, entre los cuales destacan la expansión de los conocimientos, la divergencia de las demandas de formación y las particularidades de los estudiantes, la propia especificidad de las instituciones para ajustarse a ello, como también por las múltiples articulaciones entre los espacios laborales y las ofertas institucionales. La diferenciación en todas sus variantes está asociada también al aumento de la división social y técnica del trabajo, resultado de las oportunidades de mercado, de los diversos desarrollos sociales y de los cambios e innovaciones tecnológicas. En este sentido, la irrupción y expansión de la educación no presencial, con sus diversas expresiones, constituye una derivación de esos procesos referidos. La educación a distancia se constituye en un mecanismo de primera importancia en la democratización del acceso y de la formación profesional, gracias a sus estructuras de costos y la amplia cobertura regional y social que ella permite.

El segundo marco conceptual que guía este trabajo de investigación se refiere a la relación entre el desarrollo de las tecnologías de comunicación e información y las ofertas educativas. Dichas tecnologías constituyen la base de las transformaciones de la educación a distancia, en lo que se ha llamado «las generaciones de la educación a distancia», y que evidencia el desarrollo de una amplia diversidad de ofertas asociadas a los tipos de envases, plataformas o soportes derivados de la innovación de los mecanismos de transmisión de la información. (Bates, 2001). La educación a distancia apoyada en el libro, la radio, la televisión o las plataformas virtuales LMS ha constituido un relativo camino de desarrollo de la educación mediada por tecnologías, por lo que las oportunidades de la diferenciación institucional y de la ampliación de las capacidades de oferta se vinculan a esos desarrollos de las TIC. Sin duda, estos desarrollos tecnológicos, no solo determinan las diversas modalidades de la oferta educativa, sino que ellos impactan en las estructuras de costos, en el alcance territorial de los accesos a la educación, así como en las pedagogías de enseñanza, las características de los recursos de aprendizaje y el rol de los tutores, profesores, autores o técnicos de soporte.

El tercer marco conceptual que soporta la investigación es la hipótesis según la cual toda la educación se mueve históricamente desde modelos de enseñanza exclusivamente presenciales, soportados en el trabajo docente, hacia procesos de aprendizaje que se apoyan en los recursos de aprendizaje, y que podríamos llamar trabajos muertos (pasados) realizados por docentes o autores. En los aprendizajes, vistos en el largo plazo, se ha pasado de una enseñanza apoyada únicamente en el trabajo docente a dinámicas educativas que tienden a aumentar el peso de los recursos (libros, videos,

plataformas, etc.) en el aprendizaje. Es este un proceso de largo plazo asociado a la tendencia al aumento de los costos de las actividades presenciales y a la búsqueda de mecanismos para la reducción unitaria de esos costos, mediante la incorporación de las tecnologías de comunicación y del desarrollo de formas de envolver o envasar el conocimiento en soportes no humanos.

Esta dinámica histórica de sustitución o complementación del trabajo directo por herramientas es diferenciada para los distintos sectores técnicos y económicos. Por ejemplo, ello se expresó en la irrupción de las llamadas industrias culturales, gracias a las cuales el acceso a la cultura dejó de ser exclusivamente presencial y pasó a estar mediado por aquellas. En la educación actual, y especialmente en la educación superior, el avance de los accesos en red, las plataformas virtuales o los recursos de aprendizaje digitales, así como los múltiples *software* de enseñanza, se constituyen en las bases de la educación a distancia y en la incorporación de tecnologías en la enseñanza, asociados a estructuras de menores costos, mayores escalas de la cobertura y mejores niveles de calidad de los aprendizajes.

LA GÉNESIS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA REGIÓN

En los años 70, se produjo a escala global un cambio significativo en la educación a distancia al habilitarse esta como una educación formal para el nivel superior (García Aretio, 2007). Si bien ya existían experiencias, fundamentalmente en Estados Unidos al interior de las universidades, el ingreso de la educación a distancia en la educación superior fue tardío y recién se consolidó y legitimó con el nacimiento de la Open University en Inglaterra y de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España. Con ellas se conforma una dinámica bimodal –presencial y a distancia– con sus propias características y especificidades diferenciadas. Este ingreso de la educación a distancia en el nivel superior fue parte de políticas de flexibilización de los accesos y de diferenciación institucional, y creó una modalidad nueva con su propia especificidad curricular y pedagógica, así como también económica y social.

En América Latina, el inicio de la educación a distancia fue contemporáneo de esos procesos referidos, pero se limitó a unos pocos países como correlato del aumento de las demandas de acceso a la educación superior pública y del establecimiento de selecciones para el acceso en algunas instituciones, como resultado de limitaciones financieras. Tal proceso fue acompañado por

el reconocimiento de la importancia de una mayor diferenciación institucional y de modalidades educativas.

La expansión de las mayores demandas de acceso se produjo en un contexto de autonomía y de cogobierno en el sector público y de mantenimiento de la gratuidad, lo que derivó en una relativa introducción de sistemas selectivos de ingreso en algunas universidades públicas. La diferenciación institucional fue el acompañamiento de esas estrecheces, que se expresó en nuevas ofertas de la educación a distancia en algunos países y mayoritariamente de la educación privada, orientadas ambas a la absorción de demandas excedentes.

El eje fundamental del desarrollo de la educación a distancia estuvo en la diferenciación tanto del sector público como privado. En el primer caso, a través de la creación de algunas universidades públicas, en general con menos autonomía, recursos y niveles de calidad, como en Venezuela, a través de la creación de la Universidad Nacional Abierta (UNA), en Costa Rica, con la creación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y en Colombia, a través de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). En el segundo caso se dio en el sector privado mediante la apertura de formas de competencia institucional con menores costos como la UTPL (Ecuador); la UNOPAR (Brasil) o el TEC de Monterrey (México). Muchas de estas instituciones construyeron ofertas desde el interior de los países, las cuales constituían mecanismos para aumentar su matrícula fuera de sus estrechos mercados locales, gracias a estas nuevas modalidades.

La educación a distancia nació en el sector universitario, en su mayoría, bajo un modelo semipresencial, con complemento de materiales didácticos escritos, tutores para atención personal o colectiva, durante los fines de semana, con apoyo en pequeñas sedes distribuidas en el país, en las cuales también se realizaban las evaluaciones presenciales de los aprendizajes. A diferencia de México y Brasil, se ofrecieron también cursos a distancia bajo un modelo de teleeducación, con clases vía satélite complementadas por kits de materiales impresos.

Eran en general modelos educativos de acceso libre, sin pruebas selectivas, y cuyos destinatarios eran estudiantes excluidos del acceso público, de regiones con menos recursos para trasladarse, de adultos que buscaban concluir estudios abandonados o de egresados de formaciones técnicas terminales, fundamentalmente docentes, que buscaban acceder a una certificación de nivel universitario. Correspondió a sectores de menos ingresos económicos y de menores capitales culturales que no lograban superar las barreras selectivas del modelo dual, con un sector público con examen de ingreso y un sector privado con matrícula arancelada. El mayor impacto de la educación a

distancia fue inicialmente en términos de regionalización universitaria, ya que estas instituciones dispersaron su oferta en territorios nacionales y captaron matrícula fuera de los lugares tradicionales de las capitales o de las grandes ciudades. El modelo de funcionamiento en sedes de apoyo con algunas pocas actividades presenciales fue la base de esta regionalización.

En tal sentido, la educación superior a distancia en América Latina se inició muy tardíamente y limitada a unos pocos países desde mediados y finales de la década del 70, en el contexto de la expansión de las demandas de acceso en el sector público, y como parte de un conjunto de políticas de diferenciación institucional del sector de educación superior pública. Inicialmente, la gestación de unas pocas instituciones de educación a distancia fue parte de la diferenciación institucional con diverso nivel de desarrollo y posteriormente se fue ampliando a más países, sectores y modelos.

La diferenciación institucional ha sido diversa y, de hecho, se dio en todos los países, pero no siempre incluyó a la educación a distancia. En los casos de Argentina o Perú, por ejemplo, dichas dinámicas solo se focalizaron en la regionalización pública y en la educación privada.

En algunos casos, la oferta de educación a distancia se produjo como diferenciación al interior de una universidad: al tiempo que establecía un nivel selectivo para la enseñanza presencial, también habilitaba el acceso a la modalidad abierta en forma no selectiva. Ello se produjo en la UNAM como resultado de sus políticas propias con la creación del Sistema de Universidad Abierta (SUA) y posteriormente en muchas otras universidades de la región, tales como la UNAH (Honduras) y la UCV (Venezuela), entre otras, que desarrollaron políticas de diferenciación interna bajo un modelo dual de modalidades. En otros casos, la diferenciación como irrupción de una oferta a distancia, se produjo bajo un enfoque sistémico con la aparición de ofertas privadas, como en Ecuador con la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), la UNOPAR, en Brasil, o el Tecnológico de Monterrey, en México.

En la Región, el modelo dominante fue el semipresencial, con apoyo de materiales didácticos escritos, tutores con atención personalizada a través de múltiples sedes distribuidas, en las cuales se realizaban, además, las evaluaciones presenciales de los aprendizajes.

En general, todas las ofertas públicas de educación a distancia, bien fuese al interior de las instituciones o como ofertas de nuevas instituciones públicas o privadas, tuvieron menos presupuestos por alumnos.¹ Estas diferencias

1 En Venezuela la UNA tenía para el 2004 un costo por alumno de 1,14 millones de bolívares, mientras que la universidad más costosa, la Simón Bolívar, tenía un costo por alumno de 12,89 millones de bolívares, con una media nacional del sector público de 5,39 millones de bolívares. En Colombia, el costo por

en recursos derivaron en inferiores niveles de calidad, de infraestructura y de formación de sus docentes. Ello se expresó, además, en menores niveles de autonomía de las nuevas instituciones, lo que marcó una dinámica política posterior, orientada a la obtención de más autonomía para asimilarse al resto de las universidades: la UNED la obtuvo a los cinco años de su creación, la UNAD en el 2005 y la UNA aún carece de ella, al estar regida por la Ley de Universidades de 1971, en Venezuela, que establece una menor autonomía para las universidades experimentales. Si bien, allí, en 1999 se estableció la autonomía con rango constitucional y que ella se alcanzaría para estas universidades por ley específica, aún no se ha reglamentado dicho artículo constitucional.

La modalidad tuvo un aporte importante en la cobertura general. En Colombia, por ejemplo, para 1997 la matrícula total de la educación a distancia era ya de 77 933 alumnos, lo que representaba el 10 % del total de matriculados en la educación superior del país, en su casi totalidad a nivel de pregrado y de la UNAD.

La expansión de la educación superior no presencial se expresó tanto a través de estas nuevas instituciones orientadas a la oferta de modalidades educativas a distancia, como en programas a distancia dentro de instituciones presenciales, en varios de los otros países. En el primer caso se fundaron instituciones públicas que contribuyeron a diferenciar el sistema, al nacer con la exclusiva misión de desarrollar ofertas bajo la modalidad a distancia. En el segundo caso, la expansión de la educación a distancia se expresó en la conformación de esquemas bimodales de educación superior al interior de las instituciones que, en diversa proporción, utilizaban y mezclaban ofertas presenciales y ofertas a distancia, a la vez, que reforzaron el aumento de las escalas institucionales y el crecimiento de estas instituciones y un relativo bimetalismo interno.

En México, Honduras y Venezuela, donde se desarrollaron ofertas de educación a distancia al interior de las universidades autónomas, se estructuraron esquemas bimodales en términos pedagógicos, organizativos y tecnológicos. Casi todas las grandes universidades autónomas de México, como la UNAM, la Universidad de Guadalajara, la de Veracruz o la de Puebla,

alumno de la UNAD para el 2006 era de 0,626 millones de pesos, mientras que la institución más costosa presencial, la Universidad Nacional de Colombia, tenía un costo por alumno de 11,494 millones de pesos, con una media nacional del costo por alumno en la educación superior pública de 5,007 millones de pesos. Mientras que en Venezuela la diferencia entre la más cara y la UNA era 11,30 veces mayor, en Colombia, la diferencia alcanzó a 21,12 veces. Fuente: Para Venezuela, Universidad Nacional Abierta. Plan Estratégico, Caracas, 2005. Para Colombia Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), Observatorio de la Universidad Colombiana, 2008.

comenzaron a ofertar, en el marco de sus políticas de regionalización y de restricciones al acceso presencial abierto, programas de educación a distancia. La UNAM, como en muchos otros temas, abrió un camino en la región, al establecer en forma autónoma, al tiempo que la prueba selectiva al acceso bajo gratuidad, una oferta educativa semipresencial, sobre los mismos niveles y estándares de calidad que la educación presencial universitaria. Allí, en 1974 se creó el Sistema de Universidad Abierta (SUA), que propendía a ofrecer oportunidades de acceso a la institución, ante el establecimiento de cupos y exámenes en la educación presencial. Desde los 70, la Universidad Central de Venezuela (UCV), asociado al establecimiento de restricciones de acceso, también propendió, aunque en menor proporción, a desarrollar modalidades de educación a distancia para quienes no podían acceder a su oferta presencial. Esta menor intensidad estuvo asociada a la presencia de la Universidad Nacional Abierta (UNA) en el país. Así, la creación o no de instituciones a distancia, marcó las pautas de las ofertas semipresenciales de las universidades autónomas, así como también el grado de diferenciación y de expansión posterior de la oferta privada a distancia.

En algunos ámbitos, la oferta pública de educación a distancia no estuvo asociada a la selectividad de acceso sino a la diferenciación. En esta línea, un modelo de expansión de la educación a distancia al interior de las universidades públicas se dio en Honduras, desde 1985, en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), y posteriormente en la Universidad Nacional Pedagógica (UNPFM), que impulsaron una lógica bimodal (presencial-a distancia), pero cuyas diferencias eran solo de metodología de enseñanza y no por el acceso, por carecer de este también en la educación presencial. En este caso, la educación a distancia se viabilizaba fundamentalmente para cubrir demandas en parte del territorio nacional en el cual no hubiera sedes regionales que ofrecieran educación superior en forma presencial y por una oferta altamente flexible con menores niveles de exigencias. En algunos países como Uruguay y Argentina, ello se expresó en los llamados «estudios libres», que constituían ofertas en las que no se requería ni exigía presencia física en las aulas. Era una forma de educación a distancia caracterizada por la realización de los mismos programas y exámenes de los cursos presenciales pero sin asistir a las clases. Con el tiempo, ambos modelos, aun siendo de acceso libre y sin sistemas de evaluación, se diferenciaron ampliamente en la calidad, el tipo de estudiante, el tipo de oferta disciplinaria y la flexibilidad de la titulación.

Ello se expresó dentro de estas universidades autónomas de ofertas bimodales no a nivel de toda la institución, sino de las unidades académicas

de base, como las facultades, escuelas o carreras, creando un sistema de educación más diferenciado, flexible y confuso que fue borrando las fronteras entre ambas modalidades. La educación a distancia se asoció al nombre de «estudios libres» y tuvo sus ejemplos en la Universidad de Buenos Aires (así como varias de las grandes públicas de Argentina) y en la Universidad de la República en el Uruguay (UDELAR), que en el marco de modelos de acceso abiertos y gratuitos, y dada la saturación de las aulas y las limitaciones físicas de espacio, propendieron a facilitar el acceso al establecer modalidades de educación a distancia de tipo semipresencial, donde algunos estudiantes eran autorizados u obligados a llevar algunas asignaturas en forma semipresencial y se les obligaba a rendir los exámenes finales presencialmente, junto a aquellos que seguían los cursos regulares. En estos casos, el carácter fragmentado de las universidades públicas con fuerte peso de las facultades llevó al desarrollo de estas modalidades de oferta a distancia y a formas bimodales, no a nivel central, sino independientemente por parte de las distintas facultades, en función de sus diferenciadas presiones de cobertura y de problemas locativos, con muy distintas expresiones y modelos pedagógicos. Posteriormente, ello facilitó el desarrollo de plataformas virtuales diferenciadas por facultades, que también constituyeron dinámicas educativas de apoyo para el modelo presencial.

Aunque el modelo dominante fue de carácter nacional, gratuito, público y de menor calidad por los recursos, soportado en guías didácticas y libros, y orientado a sectores de menos ingresos, también se intentó conformar modelos privados basados en el uso de la televisión con acceso satelital o codificado, de acceso arancelado y de mayor calidad por parte del Instituto Tecnológico de Monterrey a escala regional inclusive, y de la Universidad del Norte de Paraná (UNOPAR) (1972) que hoy se constituyen en las instituciones a distancia privadas más grandes de la región, con más de 200 mil estudiantes cada una.

El Tecnológico de Monterrey (TEC), institución sin fines de lucro nacida en el año 1943 y muy vinculado a sectores empresariales de México, se focalizó en estudiantes de altos ingresos y un modelo educativo a escala regional basado en la 2a generación —a través de televisión satelital— de la educación a distancia. Tal modelo fracasó fundamentalmente por el elevado nivel de inversión y debido a que, para entonces, las familias no estaban dispuestas a pagar altos costos por una educación a distancia que visualizaban de inferior calidad. Posteriormente, el TEC se reorientó diferenciando un modelo presencial de elites con alta incorporación de tecnologías de comunicación e información y un modelo virtual masivo de bajos costos y altas escalas, que

asumió el nombre de TEC Virtual, para sectores de menos ingresos y sobre la base de apoyos financieros del sector público (Rangel, 2014).

LA PRIMERA REFORMA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA: LA IRRUPCIÓN DEL SECTOR PRIVADO

La expansión del modelo pedagógico a distancia, carente de tecnologías interactivas de tipo semipresencial y apoyado en guías didácticas, se dinamizó lentamente desde los 90 del siglo pasado con el ingreso de nuevos proveedores locales, fundamentalmente privados. La ampliación de la oferta privada en toda la región desde fines de los 80 y los 90, en lo que se ha definido como una nueva oleada de absorción de la demanda excedente y que en general se produjo bajo los mismos modelos educativos de la educación presencial (Levy, 1986), derivó también en que las instituciones de algunos países se orientaran desde el inicio, o posteriormente, a ofertar bajo la educación a distancia. Ello contribuyó a un leve aumento de la diferenciación de los sistemas terciarios y, asociado a ello, impulsó un aumento de la cobertura de la educación superior a distancia, y también de la educación superior en general. La modalidad facilitó el ingreso a la educación superior de personas de mayor edad que pudieron regresar a las aulas, de personas del interior de los países e incluso de personas de menos recursos. La oferta a distancia se orientó en general hacia modelos pedagógicos tutoriales, con guías didácticas y actividades de fin de semana o nocturnas, y apoyados en sedes; aunque algunas de las instituciones utilizaron también libros de mercado o videos que permitieron costos menores.

La educación a distancia permitió mayor viabilidad a nuevos competidores. Muchas veces incluso los bajos costos salariales del interior del país o la ausencia de regulaciones que favorecieron mayores escalas y superiores niveles de crecimiento de la matrícula de estas instituciones. Fue un movimiento de universidades privadas que ingresaron como nuevos proveedores en esta modalidad en casi toda la Región. Entre ellas se destacaron, en República Dominicana, la Universidad del Caribe (UC) (1995) y la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) (1995); en Argentina, la Universidad Católica de Salta (fundada en 1963 y que inició educación a distancia en 1992) y la Universidad Blas Pascal (de 1990, que inició la oferta de educación a distancia en el 2000); en Venezuela, la Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín (1989), además de la Universidad de Bucaramanga (Colombia). En Brasil, también la expansión privada fue importante desde ciudades del

interior, tales como UNISUL (Santa Catarina), que se constituyó en una de las primeras instituciones con peso significativo en educación a distancia.

Todos estos movimientos que atravesaron algunos países de la región con diversa intensidad y lentamente fueron produciendo una expansión de la matrícula a distancia y una diferenciación institucional, fundamentalmente apoyados por unos pocos oferentes públicos y una creciente presencia de oferentes privados sin fines de lucro.

La mayoría de las universidades a distancia del sector privado correspondieron a instituciones del interior de los países que se expandieron en sus ciudades con formatos totalmente presenciales y que posteriormente desarrollaron formatos semipresenciales fuera de sus limitadas regiones. La expansión de la educación a distancia vista regionalmente era muy escasa, con poca información real de su matrícula, sin normas de regulación y con baja supervisión pública. Desde los años 2000, con la digitalización, el crecimiento de las demandas de acceso y el aumento de las regulaciones, se inicia una nueva fase de la educación a distancia en la Región.

LA NUEVA FASE DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA: LA VIRTUALIZACIÓN

La virtualización de la educación constituye la mayor innovación actual de los procesos educativos y una de las tendencias más fuertes a escala global. (Rama, 2007, 2010).² Ella remite a cambios tecnológicos en los modelos societarios, con nuevas formas de gestionar y procesar la información y nuevas concepciones del aprendizaje, centradas en la construcción de competencias. Los factores tecnológicos se han constituido en los componentes más dinámicos del cambio en la educación a distancia tradicional y de las transformaciones de los sistemas universitarios, con nuevos paradigmas educativos, instituciones, actores, formas de gestión y lógicas económicas. La

2 La sola revisión de las revistas dedicadas a la educación a distancia confirma esta realidad a través de muchísimos trabajos y análisis descriptivos de su incorporación. Al respecto pueden verse los diversos trabajos de la Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED) (AIESAD) (<http://ried.utpl.edu.ec/es/node/464>), de la Revista Argumentos, de la Universidad Virtual de Guadalajara (<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/index>), de Revista Mexicana del Bachillerato, en línea (<http://www.journals.unam.mx/index.php/rmbd>) de la Revista Educación Siglo XXI, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (<http://www.rerce.es/>). Para ver el impacto estadístico y educativo en un caso, Brasil, ver Censo EAD. Brasil (2016), ABED, Pearson, Secretaria de Educacao a Distancia. Para ver el impacto nacional, Litto, Fredric y Formiga, Marcos (2009). Educaçao a distancia o estado da arte. ABED, Pearson: SP. Para impactos en diversos países y temas, ver los 20 informes del Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe de Virtual Educa, desde 2008 (<http://virtualeduca.org/observatorio.htm>).

virtualización ha transformado especialmente las modalidades tradicionales de la educación a distancia (Bates, 2001; Daniel, 2007; Areitio, 2007; Tiffin & Rajasingham, 2007). A la par, también están cambiando las aulas y la dinámica de enseñanza y aprendizaje presencial, gracias a la introducción de las computadoras, las pizarras electrónicas y las plataformas interactivas virtuales o ambientes virtuales de aprendizaje, más conocidas por sus siglas del inglés como LMS (*Learning Management System*), o de otras aplicaciones informáticas de aprendizaje mediante la realidad virtual simulada de la práctica profesional. También se destaca el uso de ambientes virtuales a través de una evaluación automatizada de los aprendizajes y, sobre todo, mediante la digitalización de los recursos de aprendizaje y el acceso en red a través de internet. Constituyen procesos de innovaciones que modifican la educación presencial tradicional y que impulsan a la educación a distancia, sobre la base de facilitar la convergencia de las modalidades presencial y a distancia.

Desde los 2000, acorde con estas nuevas realidades tecnológicas, se ha producido una virtualización de los modelos semipresenciales de educación a distancia y la irrupción de nuevas ofertas 100 % virtuales. El uso de plataformas de tipo LMS, en tanto ambientes de aprendizaje, entre los cuales destaca especialmente Moodle de fuente abierta, se han generalizado rápidamente tanto en las instituciones semipresenciales como en las ofertas presenciales. También aparecieron múltiples plataformas de fuente propietaria, especialmente en el sector privado, como parte de la rápida conformación de un mercado global tecnológico de apoyo a los procesos educativos.

Acompañando estas reingenierías y nuevas ofertas, se ha ido estableciendo un nuevo marco de regulación de los ofrecimientos a distancia. Estas, además, han propendido a limitar tanto el ingreso de nuevos proveedores privados locales como de proveedores transfronterizos. Este aumento de la regulación, más el crecimiento de las demandas, los mayores recursos públicos y de las familias, así como la generalización de las TIC y el aumento de la conectividad, constituyeron las claves de la expansión de la matrícula y de las ofertas a distancia de las instituciones existentes. Todo ello confluyó en el crecimiento de la matrícula a distancia virtual. La virtualización impulsó reingenierías organizacionales de las tradicionales instituciones a distancia y su consolidación como el modelo dominante de la oferta universitaria a distancia (Rama, 2010).

Sin embargo, la virtualización no sustituyó totalmente a los modelos semipresenciales tradicionales con apoyo en guías didácticas de papel, sino que promovió una diferenciación de modalidades y la conformación de una

compleja multimodalidad de la educación a distancia en la cual convivieron modelos semipresenciales, semivirtuales o los llamados *blended learning*, junto a nuevos modelos 100 % virtuales y donde casi se realizaban solamente actividades pedagógicas presenciales en los procesos de evaluación de los aprendizajes (Silvio, 1998, 2000). Hubo sí un corrimiento de las demandas y de la oferta hacia modelos que incorporaban plataformas virtuales interactivas. Esta virtualización de las interacciones mediadas por plataformas incrementó los niveles de calidad y estandarización y legitimó el crecimiento de la cobertura.

Para el año 2000 la educación a distancia tenía 168 mil estudiantes universitarios de la Región bajo modelos pedagógicos a distancia o semipresenciales, que representaban el 1,3 % de la matrícula regional (IESALC, 2004). A partir de entonces se produjo un salto con un crecimiento interanual del 24 % entre el 2000 y el 2010 para alcanzar una matrícula de 1,5 millones de estudiantes que representaban el 7 % de la cobertura regional, con un predominio de modelos semipresenciales, una notable presencia privada y una tasa superior de crecimiento de la educación semivirtual respecto a la tradicional de educación a distancia (Rama, 2011). Se calculaba que para el año 2015, la matrícula de educación a distancia estaría entre 2,5 y 2,8 millones de estudiantes, representando entre cerca del 10 y del 12 % de la matrícula total de educación superior.

Esta tasa anual de aumento permitió que la educación a distancia se constituyese a escala regional, variando en los diversos países su incidencia, en uno de los sectores más dinámicos de la formación profesional en el ámbito universitario. Cada vez más universidades e instituciones de educación superior incursionaron en la incorporación de tecnologías de comunicación, construyendo modelos educativos mixtos, híbridos o semipresenciales, o totalmente virtuales o a distancia. La virtualización incluso tornó más borrosas las fronteras entre las modalidades, haciendo difícil medir el tamaño real del sector. Los sistemas de recolección de la información son aún muy débiles para precisar correctamente estas nuevas realidades. El tradicional corte abrupto entre las instituciones a distancia y presenciales, así como entre las diversas modalidades, comenzó a difuminarse en una nueva educación crecientemente integrada de pedagogías y modalidades de aprendizaje, con fuerte apoyo de aulas virtuales de aprendizaje virtuales e interacciones docentes al interior de las plataformas, recursos de aprendizaje digitales, internet como biblioteca digital y evaluaciones automatizadas en red.

La irrupción de las tecnologías de comunicación e información desde fines de los 90 no solo ha planteado un nuevo paradigma instrumental de

formación profesional y la transformación en las instituciones con ofertas presenciales, aumentando la diversificación de las ofertas, sino también la superación de las fronteras del modelo dual fragmentado entre unas instituciones nacionales a distancia y otras presenciales, para complejizarse con múltiples ofertas y modalidades a distancia por parte de las tradicionales instituciones presenciales.

Esta fase de virtualización de la educación a distancia desde los 2000, estuvo asociada a una nueva expansión de la educación pública, especialmente en México, Brasil, Venezuela, Argentina y Perú, y fue acompañada también por la irrupción de una nueva oleada de creación de instituciones públicas a distancia. Entre ellas destacan la creación de la Universidade Aberta do Brasil, la Universidad Nacional a Distancia de México (UNaDM), o el programa Universidad en Línea Educación a Distancia de El Salvador. En México, además, se crearon múltiples universidades virtuales públicas de los Estados (como en Ciudad de México, Guanajuato o Michoacán), creándose de hecho un sistema regional de educación virtual público, articulado a la UNaDM y al Espacio Común de la Educación Superior a Distancia (ECOESAD).

La digitalización significó la transformación de la tradicional educación a distancia semipresencial, basada en recursos de aprendizaje en papel, con la incorporación de plataformas LMS de aprendizaje, entre las cuales domina Moodle, como aplicación de fuente abierta. También se han consolidado las plataformas de fuente propietaria, como Blackboard, en las instituciones con altas escalas, ya que logran soportar elevados volúmenes de estudiantes. El ingreso de las tecnologías digitales inició una nueva fase en la educación a distancia en América Latina, con un aumento de proveedores, de la matrícula y una mayor diferenciación curricular y pedagógica, con nuevas tipologías de instituciones dadas por ofertas 100 % virtuales (Rama, 2008).

Algunos han considerado que es el inicio de una nueva generación de la educación a distancia, con pluralidad de instituciones y con mayores niveles de control de la calidad, y cambios en los modelos pedagógicos, tanto presenciales como semipresenciales (Montoya, 2004). Las nuevas tecnologías facilitaron reestructuras y reingenierías en las tradicionales ofertas a distancia, con el paso de modelos semipresenciales a un *blended learning* o esquema semivirtual. Fueron dinámicas que estuvieron ajustadas a marcos normativos que se han ido desarrollando, que impusieron un modelo semipresencial y que limitaron la total virtualización (Mena, 2006; Rama, 2010; UTPL, 2012). La virtualización también facilitó la tercerización de los servicios y el ingreso de cientos de proveedores informáticos y de equipamientos que han

contribuido a expandir los eventos académicos como ferias de productos y servicios que como Virtual Educa, ABED, UdG, Positivo, UNED, etc., han sido centros de referencia regionales en la socialización de estas modalidades terciarias.

En este contexto, las tradicionales instituciones y unidades a distancia que marcaron el inicial panorama latinoamericano, como la UNED (Costa Rica), la UNA (Venezuela), la UNAD (Colombia), el SUA (UNAM-México), la UTPL (Ecuador), la UNOPAR (Brasil) y el TEC (México), o bajo la educación abierta típica de algunas universidades públicas de masas (Universidad de Buenos Aires, UBA, de Argentina; la Universidad de Panamá o la Universidad Nacional de Honduras, UNAH), emprendieron una transformación desde los modelos educativos tradicionales a distancia, que se apoyaban en modalidades semipresenciales, el libro y otros materiales instruccionales impresos como determinantes de la enseñanza junto a un docente tutor. La virtualización permitió la irrupción de pedagogías informáticas diversas: desde modelos híbridos, que combinan elementos abiertos (libros) y analógicos (medios hertzianos), junto a ambientes digitales como Internet, bajo una convergencia, o con modelos totalmente virtuales. La incorporación de las tecnologías de comunicación e información abrió también una amplia discusión alrededor de los enfoques deterministas en materia tecnológica, con distintas visiones sobre el grado de incidencia de los componentes tecnológicos en los procesos educativos (G, 2008) y sobre los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Un nuevo contexto de demandas sociales de acceso, el cambio en la política pública, el aumento de controles de calidad y el relativo abaratamiento de los costos de los equipamientos, impulsaron el aumento de las instituciones que brindaban ofertas de educación a distancia. Ello se dio fundamentalmente mediante diversas reingenierías organizacionales por las instituciones existentes que pasaron a ofrecer educación a distancia.

Sin embargo, en algunos países, la virtualización significó también un incentivo al ingreso de nuevos proveedores, tanto locales como internacionales, en el campo de la educación superior en la Región, aumentando la diversidad institucional y la competencia. En un inicio, la educación a distancia estuvo limitada a modelos semipresenciales. No obstante, acompañando a las oportunidades tecnológicas y pedagógicas, las normativas han ido variando para incorporar la habilitación de ofertas 100 % virtuales en cada vez más países. En la mayor parte de la región se otorgan actualmente autorizaciones para realizar ofertas tanto semipresenciales como virtuales. Ello ha ido introduciendo al mismo tiempo múltiples y complejas alianzas, directamente o

mediante el establecimiento de centros de apoyo locales que han permitido el aumento de una oferta transfronteriza, fundamentalmente procedente de España.

La expansión de la oferta y la demanda, también plantea la superación de las regulaciones fragmentadas (públicas y privadas), como existen por ejemplo en Uruguay, El Salvador, Guatemala, Bolivia, o incluso las estaduales (México), fortaleciendo las regulaciones nacionales (Argentina, Brasil, Ecuador, Perú, etc.) como parte de un proceso que ha implicado tanto el aumento de la matrícula, como una mayor diversificación de estudiantes, tutores, instituciones, empoderamientos regionales y recursos de aprendizaje con nuevas regulaciones.

En este escenario, la educación a distancia en la Región, antes vista con resistencia por los cuerpos académicos y políticos, comenzó a ser vista –lentamente y a partir de la acción de especialistas y del impulso de las instituciones a distancia existentes– como parte de un enfoque más eficiente y de calidad, con base en las teorías interactivistas y conectivistas, otorgando una mayor flexibilidad y el mayor acceso de personas antes marginadas de la educación superior (García Aretio, 2009).

EL ROL DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA REGIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

La educación a distancia fue el camino para el acceso a la educación superior en las regiones que carecían de ofertas y cuyos estudiantes tenían que emigrar. Constituyó uno de los ejes fundamentales de la regionalización de la educación superior, así como de empoderamiento, mediante una dinámica de tipo semipresencial que se expandió a través de múltiples sedes al interior de los países y que promovió la construcción de diferentes comunidades locales de aprendizaje con docentes, bibliotecas, estructuras administrativas y articulaciones sociales locales de apoyo a la expansión de la cobertura. Ello no se ha limitado a la educación a distancia, sino que también la educación virtual se ha expandido gracias al apoyo de centros a los procesos administrativos y académicos. La existencia de sedes y centros de apoyo a la educación a distancia se constituyen en expresiones de la regionalización y del empoderamiento de la educación superior en el continente. Ello se ha dado con muy diverso rol, desde inscripciones, cobros, trabajo tutorial, espacios de video conferencia, exámenes o clases y de acuerdo al modelo específico a distancia y de la regulación.

Cuadro 1.
Sedes de apoyo a la educación a distancia y en línea de algunas universidades de América Latina (2014) (excluye privadas de Brasil)

UNIVERSIDAD	PAÍS	SEDES
Universidad Católica de Salta	Argentina	92
Universidad Siglo XXI	Argentina	250
Universidad Blas Pascal	Argentina	90
Universidad de Buenos Aires (UBA) – Siglo XXI)	Argentina	22
Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)	Brasil	77
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)	Colombia	53
Uniminuto	Colombia	107
Fundación Universitaria del Área Andina	Colombia	20
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Colombia	23
Universidad de Pamplona	Colombia	17
Universidad Nacional Estatal a Distancia	Costa Rica	45
Universidad Abierta para Adultos (UAPA)	Dominicana	3
Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)	Ecuador	87
TECMilenio	México	31
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-SUAYED)	México	37
Universidad Mexicana de Educación en Línea (UMED)	México	10
Universidad Abierta a Distancia (UAD)	Panamá	3
Universidad Católica de Los Ángeles de Chimbote	Perú	35
Universidad Inca Garcilazo de la Vega	Perú	40
Universidad Peruana de los Andes	Perú	9
Universidad del Señor de Sipán	Perú	9
Universidad Alas Peruanas	Perú	74
Universidad Nacional a Distancia (UNA)	Venezuela	56
Total		1190

Fuente: Páginas web de las universidades

La estadística en esta materia es aún débil, pero se puede suponer que en la región son más de 7 500. En Brasil se ha calculado en 5 386 la cantidad de sedes o polos universitarios (Lupion, 2008). Posteriormente, en ese país, con la política de mayor regulación y cierre se han reducido a unos 4 000, con los que se ha alcanzado una matrícula de la educación a distancia de 1,6 millones de estudiantes. Aunque allí los estándares de las sedes han sido un tema polémico, ya que son todos iguales, el modelo de sedes ha limitado la oferta nueva y ha permitido conformar grandes grupos de educación a distancia. Con la política de regulación más flexible de apertura de polos en el 2017, se dio una nueva expansión de estos centros de atención. Las universidades «credenciadas» para ofertar en educación a distancia están ahora en posibilidad de crear polos autónomamente, en función de la evaluación expresada en su nota institucional. Con ello se tenderá a reducir la alta concentración institucional que está asociada a la existencia de polos de las universidades como se ve a continuación, en el Cuadro 2:

Cuadro 2.
Sedes de apoyo a la educación a distancia privada en Brasil (2013)

NOMBRE	INSTITUCIÓN (NOMBRE/SIGLA)	POLOS	MATRÍCULA	MATRÍCULA POR POLO	CUOTA DE MERCADO
1	UNOPAR	395	254.893	645	25.5 %
2	UNIDERP	203	107.909	531	10.8 %
3	UNIRITER	397	98.727	248	9.9 %
4	UNIP	481	87.803	182	8,8 %
5	UNIASSELVI	48	81.717	1702	8,2 %
6	U. Estacio de Sa	30	45.732	1524	4,6 %
7	UNISEB	108	35.750	331	3,6 %
8	UNILESUMAR	53	31.377	593	3,1 %
9	UNIMES	34	36.905	791	2,7 %
10	UNIUBE	53	19.877	375	2,0 %
11	UNISA	48	19.023	396	1,9 %
12	CEUCLAR	34	17.126	503	1,7 %
13	ULBRA	218	16.763	76	1,7 %
14	UNICIO	29	13.248	456	1,3 %

15	FAEL	127	12.332	97	1,2 %
16	UNIGRAN	35	10.529	300	1,1 %
17	UNINOVE	5	10.378	2075	1,1 %
18	FTC	177	10.122	57	1,0 %
19	UNIT	24	9.469	394	0,9 %
20	UMELP	36	9.236	256	0,9 %
	Total 20 mayores	2535	918.916	362	92 %
	Total privado	3085	999.019	323	100 %

Fuente: INEP. Cálculos propios

Esta dinámica en Brasil es resultado de los cambios en los años 2000, que hicieron más rígida la creación de polos, llevaron al cierre de algunos de ellos y a la concentración institucional. En el actual contexto, 7 universidades privadas con más de 100 polos cada una reúnen un total de 1929, o sea el 62,5 % de ellos, con 614 000 estudiantes que representan el 61,4 % de la matrícula privada. La concentración es aún mayor, ya que tres universidades (UNOPAR, UNIDERP y UNIASSELVI, localizadas en el *ranking* con los números 1, 2 y 5, respectivamente) pertenecen al del Grupo Kroton, con lo cual este emporio empresarial universitario concentra el 44,5 % de los estudiantes a distancia del sector privado, con 444 519 estudiantes en el país. El grado de concentración es mayor en la educación a distancia que en la educación presencial. La concentración actual es tal que, en junio del 2017, el *Tribunal do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade)*, que regula la competencia en Brasil, prohibió la compra por *Kroton Educacional S.A. de Estácio Participações S.A.* dado el grado de concentración que se produciría con la existencia de 1.5 millones de estudiantes en ambas modalidades. Y esto debido a que entre los 2 grupos superan el 50 % de la matrícula de los 10 grupos más grandes del país.³

Los estudiantes por polo también muestran una concentración. Mientras que la media por estudiantes por polo es de 323, entre las primeras 20 universidades del sector privado ellos alcanzan a 362.

Las sedes, polos, filiales o centros de apoyo son la base de la cobertura regional de estas instituciones y programas a distancia, permitiendo que ellas sean, salvo algunas pocas excepciones públicas, las instituciones más grandes

3 <https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/cade-reprova-compra-da-estacio-pela-kroton-educacional.ghtml>

de sus países. Al acercarse a las demandas de acceso a través de una regionalización, viabilizaron sus altas escalas y a la vez, al acercarse a los estudiantes permitiendo más pertinencia y seguimiento, se contribuye a reducir la alta deserción de la modalidad. La alta presencia de sedes se ha expandido a medida que se han incorporado las TIC. Estas por su parte han sido la base de un mayor control de la gestión académica y administrativa, como de recursos de aprendizaje en red en plataformas y mecanismos de control de exámenes presenciales en tiempo real y diferido. En algunos casos ello se ha apoyado en emisiones satelitales como es el caso del TEC de Monterrey y de UNOPAR en Brasil, que facilitaron con ello su internacionalización. En el primer caso, focalizando directamente a los estudiantes y, en el segundo, ofreciendo su enlaces e infraestructuras satelitales de ancho de banda a otras instituciones de la región tal como se dio con la Universidad Autónoma de Manizales (Colombia). Esta modalidad de venta de servicios constituyó una de las primeras expresiones de un funcionamiento jerarquizado de las universidades, en la que UNOPAR funcionaba como prestadora de servicios o universidad de segundo piso.

LÍNEAS DE REFLEXIONES DE POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA. LAS POSICIONES EN LAS CONFERENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En la Declaración final de la *Conferencia Regional de Educación Superior de 1996 (CRES96)* se afirmaba que las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) constituían un instrumento capaz de modernizar amplios sectores de la educación superior en la Región y se proponía facilitar la utilización de ellas en los programas de educación a distancia, mediante la creación de las capacidades locales correspondientes. Se visualizaba a los centros de apoyo, al empoderamiento y a las incipientes tecnologías digitales como ejes de la dinámica de la educación a distancia. En tal sentido, se proponía que los gobiernos destinasen apoyos financieros para el desarrollo de la educación a distancia con uso de NTIC, pero manteniendo, en primer lugar, el componente humano como factor fundamental. Las tecnologías eran vistas como un complemento para el aprendizaje.

De acuerdo con ello, en el 2003, el IESALC realizó una amplia investigación sobre el estado de la educación a distancia y virtual en los diversos países de la Región y realizó la primera reunión técnica sobre la educación a distancia a escala regional, con miras a analizar los reportes sobre

el estado de la modalidad en cada uno de los países y de estructurar un análisis comparativo regional. Estos primeros diagnósticos y el análisis comparativo mostraron que era un fenómeno reciente y marginal en la educación superior, pero que estaba en rápido crecimiento, que podía constituirse en un factor de creciente importancia y que podía ser un eje de la política para lograr alcanzar una mayor cobertura.

En la Declaración final de este *Seminario sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe*, (Quito, Ecuador, 13 y 14 de febrero de 2003), se expresó que las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) estaban influyendo de manera significativa en la educación superior en todas sus funciones y áreas de gestión, y que se estaba frente a un proceso fermental donde irrumpían múltiples programas académicos que incorporaban en diversos grados componentes a distancia y virtuales. La Declaración refería que en la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES)*, celebrada en París en 1998 bajo los auspicios de la UNESCO, se reconocía ampliamente la contribución de las tecnologías de información y comunicación a la calidad y pertinencia de la gestión de la educación superior. En concordancia con ello y para coadyuvar al impulso y consolidación de la educación virtual, se sugería apoyar la modernización de la educación superior, promoviendo cambios de los paradigmas de pensamiento y acción, para lograr un mayor y mejor acceso al conocimiento, así como una mayor cobertura con equidad, calidad y pertinencia social, valorizando para ello el potencial de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones para la educación superior. Se consideraba pertinente socializar la tecnología aplicada a la educación, a efectos de reducir costos que permitieran trasladar esos beneficios al estudiante como sujeto activo del proceso educativo, al tiempo que se reafirmaba que la educación superior es única, con matices, metodologías e instrumentos diversos y que los criterios y estándares de acreditación deben ser comunes, más allá de la especificidad, de la presencialidad y de la virtualidad.

Asimismo, se sugería identificar reformas e innovaciones en los modelos educativos, incluyendo la aplicación y desarrollo de las NTIC que permitiesen contribuir con la educación virtual y a distancia, así como acciones de investigación que conduzcan a la apropiación crítica y la aplicación de las NTIC, a la educación internacional y al desarrollo de la sociedad de la información, entre otros.

En esta línea de reflexión se planteaba profundizar en el análisis y en la identificación de las bases de una pedagogía acorde con el nuevo paradigma de la educación virtual. Se reclamaba la necesidad de contar con normas regulatorias facilitadoras y comprensivas de los recaudos para la acreditación

nacional e internacional y atender la contribución de las NTIC en la democratización del conocimiento. Se reclamaba la necesidad de promover un incremento de los niveles de conectividad, mediante el desarrollo de la infraestructura técnica y un esquema de tarifas comunicacionales especiales para el sector educativo. En materia de internacionalización, se propendía a su desarrollo, salvaguardando la multiculturalidad y la diversidad.

En el año 2003 se realizó en París la *Conferencia Mundial de Educación Superior + 5*, auspiciada por la UNESCO con la finalidad de darle un seguimiento y actualización a la CMES de 1998. Allí, la UNESCO, en el marco de las conclusiones, en lo atinente a la educación a distancia y virtual, encaró la formulación de unos lineamientos, a fin de ayudar a los Estados miembros a evaluar la calidad y pertinencia de la educación superior transfronteriza y proteger a los estudiantes y demás partes interesadas contra una educación superior de mala calidad.

Los lineamientos, que asumieron la forma de «Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras», fueron elaborados por la UNESCO en cooperación con la OECD y, aunque no eran jurídicamente vinculantes, se esperaba que los Estados Miembros los aplicasen en sus contextos nacionales específicos. La educación transfronteriza se constituía crecientemente en una de las cuatro expresiones de la educación internacional (junto con la movilidad estudiantil, docente y de las instituciones) e implicaba espacios de potencial competencia y de presencia de nuevas instituciones en los países y, por ende, se constituía en un tema de polémica internacional, en relación con los reales beneficios y posibles riesgos que implicaba para los sistemas locales. Más allá de los problemas de una educación mala, por falta de efectivos controles y sistemas de aseguramiento de la calidad, se observaban los impactos de la educación transfronteriza, respecto de la pertinencia y el bajo uso de recursos humanos locales. Por su parte, en los aspectos positivos, se analizaban sus potencialidades en términos del aumento de la cobertura, dentro de un contexto de fuerte crítica a la baja cobertura de la educación superior en muchos de los países de la Región.

La educación internacional se estaba constituyendo en el sector más dinámico de la educación superior y se conformaba como un ámbito especialmente complejo y polémico, por su potencial inclusión en las negociaciones de la Organización Mundial del Comercio (OMC) respecto a los sectores a ser incluidos para las listas de apertura y negociación al comercio internacional. En tal situación, la resistencia de muchas universidades y de diversos países de la Región a la incorporación de los temas de educación en las negociaciones comerciales al interior de la OMC, derivó al mismo tiempo en un cambio en

las prioridades de la educación superior en la Región, también en relación con la educación a distancia, por su vínculo con la educación transfronteriza y la potencial competencia en los mercados locales de educación superior.

En esta línea, en la Declaración final de la *Conferencia Regional de Educación Superior*, de 2008 (CRES2008), a pesar de su creciente importancia en la dinámica universitaria, la educación a distancia no fue analizada profunda y ponderadamente en su diversas dimensiones. En la Declaración se consideró que la educación suministrada por proveedores transnacionales, exenta de control y orientación por parte de los Estados, favorecía una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad quedaban desplazados. En este contexto, el documento no incluyó la educación a distancia, aun cuando se reconocía que la virtualización de los medios educativos y su uso intensivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje tenderían a crecer aceleradamente en los próximos años, tal como efectivamente ocurrió en los últimos diez años, durante los que la educación a distancia, en sus diversas modalidades, se fue consolidando con una creciente regulación.

LA REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA

La regulación, como obligación o prohibición de hacer o de límites en la libertad de hacer, tiene múltiples causas históricas, políticas, legales y culturales. Y también diversos soportes conceptuales, desde la ética del accionar de las personas e instituciones; el establecimiento de estándares mínimos para proteger al consumidor; el fijar linderos para limitar el ingreso ante «problemas del polizón»; la protección social o de los ciudadanos o consumidores. También uno de sus roles es orientar las actividades públicas o privadas hacia determinada orientación de las ofertas, impulsando o limitando ciertas orientaciones. En general, uno de sus basamentos más profundos es el económico, en tanto que algún oferente puede ser deshonesto en la competencia y no siempre los consumidores están completamente informados o, incluso, capacitados para acceder a manejar la información o reducir las asimetrías informacionales. Es en este sentido una de las funciones más importantes de la regulación en dinámicas donde hay múltiples actores de mercado. De ese modo, la regulación se asocia a la existencia de «fallas de mercado» que requieren ser subsanadas, lo cual lleva a los gobiernos a plantear la necesidad de la intervención pública en la educación superior, con el objetivo de establecer criterios y limitaciones a la prestación de determinados servicios.

En el caso de la regulación de la educación a distancia, lo dominante, sin embargo, ha sido la limitación y el acotamiento de las posibilidades tecnológicas, atendiendo a temas de calidad y a temas de resguardo de los mercados docentes, de profesionales o de las instituciones, fundamentalmente presenciales. En tal sentido, la normativa de la educación a distancia ha sido en general limitativa. A ello se han agregado paradigmas sobre la calidad de los aprendizajes bajo la modalidad, muchas veces correctamente sustentados en los niveles de calidad durante los inicios de la educación a distancia. No obstante, esta normativa ha sido a la vez evolutiva, asociada al propio desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, a la comprensión de las potencialidades de su aprovechamiento en términos educativos, al aumento del conocimiento sobre las dinámicas educativas a distancia y al cambio de los paradigmas tradicionales que visualizaban una asociación directa entre calidad y presencialidad.

En general, en educación superior, la regulación se ha posicionado fundamentalmente en los siguientes ejes:

- a) Establecimiento de estándares mínimos de calidad de la oferta, asociados preferentemente con los oferentes no públicos
- b) Ofrecimiento directo de los servicios educativos en forma gratuita o subsidiada
- c) Creación de incentivos a la oferta privada en los aspectos de calidad, cobertura y equidad

Generalmente, los estándares mínimos de funcionamiento y de oferta se estructuran sobre la base de la protección del interés público y del usuario de los servicios públicos. Ello se ha analizado en América Latina asociado a un relativo pasaje desde un Estado educador hacia un Estado evaluador (Rodríguez Ostría, 2000). También se ha considerado que esta dinámica es resultado de la diferenciación institucional pública, y de una expansión de la oferta privada que facilita el establecimiento de políticas sistémicas de aseguramiento de la calidad (Lemaitre, 2005).

El establecimiento de un nivel mínimo de estándares obligatorios de la oferta de educación superior (tanto en educación a distancia o presencial), en condiciones de mercados competitivos, tiende a ser sistémico y a descansar en la búsqueda de una igualdad en la que los distintos oferentes compitan y ofrezcan servicios bajo patrones mínimos comunes. Es una política pública que se asocia a un universalismo básico en la oferta. En la Región, sin embargo, por la autonomía de la primera reforma universitaria y la diferenciación privada de la segunda reforma, se ha conformado, en general, un esquema bimodal de regulación público-privado, en el cual no siempre

los estándares son comunes. Estos además, se han ido modificando hacia mayores exigencias, a medida que la sociedad se democratiza, que aumenta su complejidad y sus demandas sociales, y que las propias dinámicas de la política pública aumentan el protagonismo fiscalizador del Estado (Rama, 2006). Al mismo tiempo, el aumento de estos estándares se constituye en uno de los determinantes de la lógica de la competencia entre los diversos oferentes y se retroalimenta directamente con los precios de las matrículas. Los estándares mínimos fungen, en tal sentido, tanto cuales barreras de entrada a nuevos competidores –anulando sus ingresos de tipo «polizonte», aumentando las exigencias y restringiendo el mercado a los actores ya consolidados–, como también inversamente, en cuanto que mecanismo que impulsa la salida de aquellos competidores que no tienen capacidad de asumir los nuevos costos y requisitos impuestos por los estándares elevados.

La regulación mediante el establecimiento de indicadores mínimos de cumplimiento obligatorio se asocia a la construcción de las competencias básicas que debe adquirir cada persona en términos de saber hacer y de su ciclo escolar respectivo. Ellas se caracterizan generalmente por ser mínimos curriculares, académicos institucionales, de infraestructuras o de aprendizajes esperados. Son regulaciones que, más allá de sus características específicas, tienden a imponer determinados modelos educativos, al fijar las variables mínimas de docentes, infraestructura, currículos, cargas académicas, perfiles de egreso, tipos de evaluaciones, sedes de apoyo, relación de tutores por estudiantes, áreas en las cuales se puede ofertar, y de los aprendizajes. En esta lógica gubernamental del aseguramiento de la calidad, que se ha conformado desde mediados de los 90 en toda la Región, marcada por la tendencia a la regulación, se soportan los diversos modelos educativos a distancia en la región con sus propias diferenciaciones y tipologías (Rama, 2008).

La primera generación de políticas normativas en educación a distancia estuvo marcada por las leyes de creación de las universidades a distancia en los años 70 y 80 en Costa Rica (UNED), Venezuela (UNA) y Colombia (UNAD). Posteriormente se establecieron los marcos normativos de la educación a distancia, que se caracterizaron de hecho por imponer el modelo semipresencial, a través de unos criterios mínimos de una oferta que obligaba a momentos presenciales, presencia de tutores y sedes de apoyo. Fueron políticas de regulación de la educación a distancia de segunda generación que impusieron criterios mínimos de prestación del servicio y que no solo establecían los límites de la libertad de innovar, sino que, de hecho, fijaban las formas de funcionamiento de la modalidad. Eran criterios que limitaban algunas ofertas de carreras, imponían la existencia de centros

de apoyo presenciales, determinaban un porcentaje de actividades también presenciales y fijaban que los exámenes o defensas tenían que igualmente realizarse en forma presencial. Estas normas implicaron un modelo de prestación del servicio educativo unimodal a distancia, con limitaciones de oferta, y permitieron además la existencia de un sistema bimodal: presencial y a distancia (semipresencial) que limitó por normatividad la competencia y la innovación.

La educación superior en América Latina fue en su totalidad unimodal de tipo presencial, hasta muy recientemente. Apenas a inicios de los años 80 como parte de un proceso tardío y exclusivamente en pocos países, tales como Colombia, Venezuela, Costa Rica y México, se comenzaron a introducir ofertas públicas de educación a distancia sobre la base fundamentalmente de la creación de instituciones orientadas a ello, que definimos como de primera generación. Al tiempo, fue parte de un proceso más amplio de diferenciación de modalidades de enseñanza y de la propia educación superior. Ello fue acompañado posteriormente, en los años 90, por el ingreso de instituciones privadas orientadas a ofertar educación a distancia bajo modelos semipresenciales, así como del aumento de estas ofertas por parte de instituciones tradicionales presenciales. En esos contextos se aprobaron normas de regulación en diversos países, consolidando el modelo semipresencial. Finalmente, desde los años 2000, con la digitalización, se inició un mayor crecimiento de estas ofertas semipresenciales, mediante la inclusión de componentes virtuales con uso de plataformas tipo LMS.

Lo anterior ha ido favoreciendo en algunos países la diferenciación al interior de la modalidad a distancia y ha permitido una transición, que se hizo bastante generalizada, de ofertas semipresenciales a semivirtuales. En tal contexto tecnológico (y también educativo y normativo), se produjo el inicio de ofertas 100 % virtuales, con profesores interactuando en plataformas y no presencialmente, lo que ha facilitado el corrimiento de la matrícula. Ello comenzó a impulsar un cambio en la regulación y una presión para la habilitación de la modalidad totalmente virtual, así como formas híbridas o mixtas (*blended learning*) en la oferta a distancia.

En México y Colombia, por ejemplo, se produjeron tempranamente políticas de habilitación de ofertas virtuales: el RVOE (Registro de Validez Oficial de Estudios) en México y el Registro Calificado en Colombia, que establecen las características que deben tener los programas para ser autorizados en las distintas modalidades; se habilitan diversas tipologías o modelos de educación a distancia con sus propios estándares diferenciados de licenciamiento. En Colombia, por ejemplo, mientras que los programas a distancia

eran el 5,2 % del total de programas en el 2010, para el 2016 se habían reducido a 4.14 %; mientras que los programas virtuales, que eran apenas el 2,46 % del total de programas, en el 2016, alcanzaron a 4,97 % de los 13 398 programas existentes, superando a los de distancia.

La habilitación de la oferta a distancia virtual, que se está introduciendo crecientemente en varios países de la Región, ha permitido también la oferta de multimodalidades. Nuevos marcos normativos permiten ofertas virtuales y con ello el pasaje desde un esquema bimodal (presencial y semipresencial a distancia) hacia dinámicas multimodales entre las cuales se incluye una diversidad de combinatorias entre ofertas virtuales y presenciales y, entre ellas, ofertas 100 % virtuales, sin actividades presenciales. En este contexto, ya se visualiza la incorporación de ofertas incluso tipo MOOCs (cursos masivos abiertos en línea), sin tutores, al interior de las propias ofertas de programas a distancia.

Analizaremos a continuación algunas normativas de la educación a distancia en la Región que permiten visualizar estos avances hacia la educación virtual y sus propias diferenciaciones.

LAS NUEVAS NORMATIVAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA

En los últimos años está irrumpiendo un conjunto de nuevas regulaciones de educación a distancia que se pueden definir como una tercera generación de las regulaciones en este sector, y que están habilitando ofertas 100 % virtuales con mayores niveles de flexibilidad, sin apoyos presenciales obligatorios. Es este un resultado del avance de la programación informática y de las tecnologías de comunicación e información digitales, pero también se asocia a nuevos paradigmas conceptuales sobre la expansión de esta modalidad y a menores niveles de resistencia. Esto se vincula además con el aumento de la demanda por este tipo de estudio, sus menores costos y la búsqueda de mecanismos que permitan continuar las dinámicas de aumento de la cobertura que se han desacelerado. Finalmente es de destacar la existencia de mayores niveles de conectividad y del acceso a las redes digitales, así como una nueva generación de estudiantes no migrantes digitales. La tercera generación de políticas de regulación de la educación a distancia en educación superior habilita diversidad de tipos de ofertas y conforma una realidad de la oferta con base en «multimodalidades» por parte de los sistemas de educación superior locales. Representan un aumento de la diferenciación de los sistemas de educación superior y, específicamente, de la educación a distancia.

Como se ha dicho, esta nueva normatividad representa una tercera generación de políticas de regulación de la educación no presencial o a distancia, que incorpora la oferta virtual. Esto permite también una mayor diferenciación institucional en la educación a distancia. Sin embargo, una mirada más profunda, nos permite verificar la diversidad de estas distintas regulaciones nacionales, su dispersión y dificultad de convergencia, su entonación diferenciada, así como sus particularismos, más allá de que ellas habiliten ofertas de educación superior totalmente virtuales.

Realizaremos a continuación un análisis de la situación de la educación a distancia en diversos países y, específicamente, de la evaluación de las nuevas normativas de educación superior a distancia en Argentina, Brasil, Ecuador, Perú, Paraguay y El Salvador, para realizar posteriormente un análisis comparativo.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SU REGULACIÓN EN ECUADOR

En Ecuador, la educación a distancia tiene un largo recorrido, fundamentalmente por el aporte de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), expandida bajo un modelo semipresencial de primera generación (Correa, 2013). La incidencia de la matrícula bajo la modalidad a distancia se distribuye entre el posgrado y el grado, y para el 2013 representaba el 11,34 % de la matrícula superior en el país. En la cobertura de educación a distancia, el sector privado es altamente dominante: mientras el sector público para el 2013 cubría el 10,85 % de la matrícula, el sector privado cubría el restante 89,15 %. Tal situación muestra una alta concentración institucional, tanto en el grado como en el posgrado. Para el 2012, la matrícula de posgrado a distancia era de 5 947 estudiantes y se concentraba en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), el 86,7 % de los estudiantes; en tanto que la matrícula de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES) alcanzaba al 4,18 % y en UNIANDES era el 9,08 %. Para ese año, la concentración de la UTPL en el mercado a distancia a nivel del grado, era el 74,76 % de la matrícula.

Impulsando un cambio del modelo unimodal a distancia, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del año 2010 estableció la existencia de las multimodalidades, al disponer en el artículo 169 que el Consejo de Educación Superior (CES) deberá aprobar el reglamento de «De régimen académico y títulos, y de régimen de posgrado; y de las modalidades de estudios: presencial, semipresencial, a distancia, en línea y otros». (SENESCYT, 2010). Ello fue un cambio por cuanto la norma anterior del Consejo

Nacional de Educación Superior (CONESUP) solo autorizaba ofertas presenciales, semipresenciales y a distancia (Rubio y Morocho, 2014). La nueva LOES estableció claramente, a través del artículo 122, la diferenciación en el otorgamiento de los Títulos, al disponer que en éstos se deberá «establecer la modalidad de los estudios realizados». En esa línea, posteriormente, en el 2013, el Reglamento de Régimen Académico (RRA) aprobado por el nuevo órgano de regulación, el Consejo de Educación Superior (CES), estableció en su artículo 39 un carácter más amplio al señalar que las instituciones de educación superior podrán impartir sus carreras y programas bajo las modalidades de estudios o aprendizaje presencial, semipresencial, dual, en línea y a distancia.

Finalmente, en el 2015, el CES aprobó un reglamento específico de educación a distancia, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) y el Reglamento de Régimen Académico (2013). Este continúa las líneas trazadas por los marcos normativos referidos y, en tal sentido, modifica la norma anterior de educación a distancia del año 2009, de cuando existía el CONESUP y que solo habilitaba la tradicional educación a distancia.

La nueva norma establece en los aspectos de gobernanza del sistema, la habilitación de diversas modalidades sobre parámetros comunes y a la vez diferenciados de aseguramiento de la calidad. Precisa mínimos niveles de funcionamiento para la modalidad, así como específicamente para las distintas tipologías (a distancia y virtual). Dispuso la existencia de una unidad administrativa y académica de gestión en un nivel elevado de la estructura institucional y que tanto la gestión académica como tecnológica estén a cargo de unidades especializadas, con personal formado en la modalidad, y conformado el equipo académico en forma articulada entre profesores, profesores instructores, tutores y técnicos, y donde el profesor es el responsable académico del curso.

Se establece que la oferta de educación a distancia se debe realizar con apoyos tutoriales locales, a través de centros de apoyo y actividades presenciales, en tanto que la oferta de educación en línea se debe sustentar en recursos de aprendizaje digitales e interactivos y prácticas pre profesionales presenciales, a cargo de tutores especiales. La norma establece una cantidad de tutores, profesores y estudiantes por curso, en el caso de los tutores, uno por cada 50 estudiantes, adicionando un monto asociado a la tasa de deserción existente. Sin embargo, la norma incluye la posibilidad de utilizar MOOCs hasta el 15 % de los cursos, sujetos a evaluaciones presenciales. Es esta la primera norma de la región que incorpora la modalidad de educación automatizada de

los cursos en línea. La norma habilita la posibilidad de periodos académicos flexibles, con tiempos diversos de estudios, pero fija un mínimo de 8 semanas por curso y propende a la articulación de las asignaturas entre las diversas modalidades, para facilitar trayectorias continuas entre ellas. Se dispone que los estudios de grado requieran de la existencia de exámenes finales de conocimiento o de habilitación profesional

En relación con las estrategias de aprendizaje, se establece la necesidad de mecanismos de acceso flexibles y, en el caso del sector público, nivelación para los estudiantes de menos formación, a cargo de una unidad curricular donde se documenten las formas de evaluación del ingreso y los cursos de nivelación y de formación de capacidades en autoaprendizaje y en el aprendizaje bajo estas modalidades. Para garantizar los aprendizajes, estos cursos propedéuticos de nivelación pudieran ser continuos durante los recorridos académicos, y no solo al inicio.

Los centros de apoyo requeridos para ofertar bajo la modalidad de educación a distancia deben ser autorizados por separado de los programas. La norma dispone finalmente que no se puedan ofertar carreras o programas en línea o a distancia, en Ciencias Biológicas y afines, Medio Ambiente, Ciencias Físicas, Ingeniería y profesiones afines, Industria y Producción, Arquitectura y Construcción, Agricultura, Silvicultura, Pesca, Veterinaria y Salud (RRA). Ello está además en concordancia con la estratificación que se ha realizado en el sistema por parte del CEAACES. En tal sentido, se dispone que las carreras de licenciatura y posgrado de especialización y maestría podrán ser ofrecidas en línea por las IES que han tenido Categoría A y B, en una o dos de las últimas dos evaluaciones.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SU REGULACIÓN EN ARGENTINA

La estructura legal de soporte de la educación a distancia en Argentina se apoya en la Ley Federal de Educación N° 24 195 del año 1993, cuyo artículo 24, expresa que «la organización y autorización de Universidades alternativas, experimentales, de postgrado, abiertas, a distancia, institutos universitarios tecnológicos, pedagógicos y otros creados libremente por iniciativa comunitaria, se registrarán por una ley específica». Ello derivó en la Ley Educación Superior N° 24 521, del año 1995, que autorizó la creación y el funcionamiento de las diversas modalidades a distancia, previa evaluación de su factibilidad y de la calidad de su oferta académica, y sujetas a la reglamentación del Poder Ejecutivo.

A partir de allí, el marco de funcionamiento de la educación a distancia se realizó por normas inferiores, al tener los gobiernos esta facultad de regulación. Ello se dio por el Decreto 81 de 1998 y la Resolución Ministerial N° 1717 del año 2004. Ellas fueron de tipo restrictivo a su expansión (Santángelo, 2008). En el 2011 se aprobó la Resolución N° 160, de regulación de todos los posgrados, donde se establecen los criterios específicos para la oferta a distancia en este nivel.

La Resolución del año 2004 estructura un sistema a distancia de tipo semipresencial, al obligar a la existencia de centros de apoyo para la oferta del servicio en esta modalidad. Esta Resolución profundiza en los requisitos de 1998, que fue la primera que se aprobó por el Ministerio de Educación, de acuerdo con las disposiciones y restricciones existentes en la Ley de Educación Superior 24 521, del año 1995, y sus decretos reglamentarios. La normativa establece los requerimientos y características que deben tener las ofertas universitarias para obtener el reconocimiento oficial y la validez nacional de sus títulos y carreras a distancia.

Esta Resolución Ministerial N° 1717 establece una jerarquía de requisitos asociados a los niveles de enseñanza, con un mayor nivel de regulación en los posgrados. Asume que a un mayor nivel de formación se requieren mayores estándares y controles de la oferta. Así, se estableció una escala de exigencias desde el primer nivel de doctorado, maestrías y especialidades; un segundo nivel, representado para las carreras de grado como licenciaturas, ingenierías y demás títulos mayores; y un tercer nivel más flexible, constituido por las carreras universitarias menores, tales como las tecnicaturas y títulos intermedios, que en Argentina se denominan pregrados. Se establece que a mayor nivel de formación ofrecida, se demanden mayores exigencias en los componentes principales para autorizar la oferta a distancia. Ello ha determinado una expansión distorsionada de la educación a distancia.

Los ejes de la regulación y funcionamiento de la oferta a distancia fueron la explicitación documental y práctica de la existencia de un modelo educativo, una efectiva dinámica de interacción docentes / estudiantes y estudiantes entre sí; materiales especiales para la enseñanza; requisitos mínimos de niveles de formación docente; tecnologías digitales de información y comunicación; un formato de evaluación y el funcionamiento de sedes de apoyo. Ello conformó, en síntesis, un modelo de educación a distancia con apoyo de sedes y plataformas, sujeto a autorizaciones centrales del Gobierno, altamente documentales de insumos y procesos. Bajo este modelo se expandió una oferta de pregrado y, en menor proporción, de posgrados con apoyo de sedes. Los centros de apoyo para las diferentes

actividades presenciales o mediadas tecnológicamente, de las carreras o programas bajo la modalidad de educación a distancia, debían tener requisitos mínimos de funcionamiento; estos podían ser establecidos mediante acuerdos con instituciones educativas y debían ser autorizados por la Secretaría de Políticas Universitarias.

En el 2007, se estableció un acuerdo entre el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Federal de Educación, la Secretaría General del Consejo Federal de Educación, la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las Ofertas de Educación a Distancia, que estableció una gestión y administración federal de las ofertas formativas de educación a distancia, posibilitando una articulación intra e interjurisdiccional para la gestión federal y provincial de los estudios a distancia. Ello permitió que las ofertas de educación a distancia –más allá de trámites y requisitos– tuvieran cobertura nacional, a diferencia de las ofertas presenciales que son casi exclusivamente provinciales. Ese escenario configuró un espacio potencial de crecimiento especial para las instituciones con ofertas a distancia.

El aseguramiento de la calidad de la educación a distancia es diferenciado a nivel del grado y del posgrado. Para ofertarla en el grado, el programa debe obtener el reconocimiento oficial y la consecuente validez nacional por parte del Ministerio de Educación. Sin embargo, si la carrera ha sido declarada de interés público, debe ser acreditada por la CONEAU. Para ello, se evalúan diversos componentes, tales como carga horaria, contenidos curriculares e intensidad de la práctica prevista en la carrera, de acuerdo con diversos estándares de calidad propuestos por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y aprobados por el Ministerio. En el área de posgrado, para todas las ofertas de especialización, maestría y doctorado, la acreditación por parte de la CONEAU es obligatoria. En estos casos, y recién en segunda instancia, el Ministerio de Educación otorga reconocimiento, sujeto a si el programa ha sido acreditado previamente.

El haber establecido la acreditación obligatoria para los tres niveles de posgrado y para las carreras de interés social, que a la fecha son 13, ha llevado a una diferenciación de la acreditación como proceso obligatorio, hacia una nueva figura llamada categorización, que es voluntaria en el marco de la presentación a la acreditación. En este sentido, la acreditación refiere a los estándares mínimos, en tanto que la categorización refiere a estándares superiores de calidad y que, con base en determinados estándares, asigna las letras A, B o C, como niveles de calidad del programa. En ello se incluyen tanto aspectos académicos como organizacionales e institucionales. La vigencia de los procesos de acreditación es de tres o seis años, siendo la

primera vez que se presenta una carrera ante CONEAU de un máximo de tres años.

Las políticas de acreditación de CONEAU han ayudado a detener la aparición de instituciones extranjeras y programas académicos externos que ofrezcan directamente o a través de convenios con universidades locales.

TERCERA GENERACIÓN DE POLÍTICAS DE REGULACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

La regulación inicial tuvo su primer cambio y su flexibilización en el área de posgrado, con la aprobación de la Resolución N° 160, del 29 de diciembre del 2011, que estableció nuevos ejes de la oferta de posgrados en el país, al cambiar la norma anterior de regulación de los mismos, dada por la Resolución 1168, de 1997, e imponiendo también nuevos criterios para los posgrados a distancia. La nueva normativa de posgrado del 2011 introdujo una mayor flexibilidad y nuevas oportunidades para la educación a distancia en este nivel, al permitir una oferta totalmente virtual. La norma establece que los posgrados pudieran ser tanto presenciales como a distancia, y mantiene el criterio de la norma del 2004, que engloba en esta categoría todas las propuestas educativas, tales como educación virtual, *e-learning*, semipresencial, asistida, *blended learning*, etc.

En tal sentido, la nueva norma no establece la obligatoriedad de sedes para realizar las ofertas a distancia. Con este escenario, el sistema a nivel de posgrado pasó a tener una mayor flexibilidad que el grado, al poder habilitar todos los niveles a distancia, incluyendo la oferta virtual, sujeta a la aprobación por parte de CONEAU.

Este marco normativo otorga más flexibilidad a la oferta de posgrados, en tanto determina tres tipos: estructurados, semiestructurados y personalizados. Tal flexibilidad tiene algunas limitaciones, en tanto se dispone que la habilitación de la oferta a distancia sea para los cursos, con excepción de las prácticas que hubiera en dichas carreras, y a la obligatoriedad de presencialidad en el momento de defensa o presentación de las tesis, cuando corresponda. Se establece que tanto las maestrías como los doctorados deberán tener una defensa oral y pública, en una sede física de la institución universitaria, preferentemente donde la carrera ha sido dictada.

La regulación de los procesos de oferta a distancia dispone la obligatoriedad de reglamentos, plataforma, formas en que se proponga la evaluación, carácter presencial de la práctica cuando se incluya en el programa académico y las características de las unidades de apoyo

(tecnológicas y académicas), cuando así se prevean. Se dispone que se deban presentar totalmente los recursos de aprendizaje de la carrera que requieran los estudiantes durante el primer semestre, en el momento de la solicitud de autorización de oferta.

Un nuevo cambio se produjo en el 2017, mediante la Resolución N° 2 641, que modificó la normativa de regulación de la educación a distancia en el nivel superior del año 2004 en los aspectos específicos de la oferta de grado y pregrado. La nueva normativa fue resultado de un amplio consenso y discusión entre la Secretaria de Políticas Universitarias, el Consejo Nacional de Universidades y la agencia de acreditación CONEAU.

El eje de la nueva norma plantea una mayor flexibilización, con aumento de la diversidad de tipologías en la oferta de educación a distancia, incorporando la oferta virtual que pasa a habilitarse para el grado, sujeta a diversos criterios. Entre ellos, se establece que la educación a distancia, sea semipresencial o virtual, siempre tendrá un profesor designado que dicte clases o realice seguimiento de los docentes auxiliares (tutores).

La norma dispone el fin del modelo separado de lo presencial y la distancia, disponiendo que en las carreras presenciales hasta el 50 % de la carga horaria se pueda realizar mediante su dictado a distancia. En esta línea, dispone que, cuando entre el 30 % y el 50 % sea realizado a distancia en la oferta presencial, esta deba someter a evaluación su sistema de educación a distancia. También en los casos de carreras presenciales intensivas se deberán hacer explícitos los modelos de apoyo a distancia. La educación no presencial se define cuando la modalidad presencial sea menos del 50 % y, bajo la modalidad a distancia, se pueda ofertar desde pregrado a posgrado.

El sistema argentino constituye un modelo de regulación en el cual el licenciamiento y la acreditación se han articulado conjuntamente a cargo de la CONEAU. Actualmente se ha incorporado una categorización donde, mientras el primer nivel de la acreditación (A) es obligatorio, las categorizaciones de mayor calidad (B y C) son optativas. Las carreras de riesgo social tienen que alcanzar el nivel de obligatoriedad.

La reglamentación establece que la educación a distancia tendrá los mismos estándares de evaluación que la educación presencial y sus sistemas deberán pasar por procesos de evaluación. En tal sentido, se avanza hacia una evaluación obligatoria, específica de los procesos internos de gestión de la educación a distancia en los niveles mínimos de estándares requeridos. La normativa no obliga a la existencia de unidades de apoyo, que se diferencian entre aquellas para las actividades académicas y aquellas para las actividades tecnológicas. Se establece que las actividades académicas serán las clases

presenciales, tutoriales, prácticas o evaluaciones incluidas en ellas. Podrán existir también unidades de apoyo mixtas. Esas unidades pueden ser figuras jurídicas externas, permitiendo por ende la terciarización o franquicia.

La reglamentación establece que, cuando sean carreras de grado de interés social, serán obligatorias las prácticas presenciales y que, además, lo establezcan los estándares de acreditación. Es, en este sentido, una regulación con alta variabilidad, sujeta a lo que resuelva la agencia de acreditación CONEAU.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SU REGULACIÓN EN PERÚ

Como en la mayoría de los países de la Región, los datos de la educación a distancia en Perú son escasos y poco actualizados. Sin embargo, para el 2010, se registraba en sus diversas modalidades una matrícula de 60 882 estudiantes, que representaban el 7 % de la matrícula. Esta incidencia es inferior a los indicadores de la Región y corresponde a un escenario cuantitativo de países con escasa regulación. La participación de la matrícula a distancia en el país se distribuía en 35 089 estudiantes en la modalidad semipresencial y 24 793 en la modalidad no presencial, que correspondían respectivamente al 4 % y 3 % de la educación superior. Ello mostraba la existencia de multimodalidades, amparadas por la autonomía de las universidades, y no en un marco de regulación específico. Tal oferta a distancia estaba concentrada en una cantidad pequeña de las 137 universidades existentes y, especialmente, en algunas de las 86 universidades privadas para ese momento, a nivel de grado. En ese mismo nivel, en el sector privado, el 10 % de los estudiantes realizaba sus estudios a distancia o de manera semipresencial. A diferencia del sector público, también a nivel de grado, con 51 universidades, la matrícula a distancia y semipresencial, solo alcanzaba al 4 % del total de los estudiantes.

En el sector de posgrado, la matrícula semipresencial y a distancia alcanzaba a 9 790 estudiantes y representaba el 17 %. El 14 %, o sea 8 062 estudiantes, estaban bajo ofertas semipresenciales y el 3 % restante en ofertas a distancia. A diferencia de esto, el sector público solo tiene el 7 % de sus estudiantes bajo estas modalidades, por lo que es en el sector privado y en el nivel de posgrado donde se han expandido los modelos semipresenciales y a distancia en el país.

Este modelo a distancia semipresencial de tipo *blended learning* se ha expresado en una red de centros de apoyo o filiales para colaborar con las actividades, con tan diverso grado de desarrollo y funcionamiento que algunas

veces era más educación intensiva de fin de semana que educación a distancia. La muy irregular composición de muchas de estas sedes ha sido un foco de fuerte crítica por parte de los organismos públicos que han buscado limitar su crecimiento.

La Ley de Educación Superior de 1983 no habilitaba la existencia de ofertas de educación superior a distancia, pero, al amparo de la autonomía de las universidades y de la Ley General de Educación de 2003 (N° 28 044) que definió esta modalidad, año a año han ido aumentando el número de universidades, la cantidad de programas a distancia y la matrícula, en el marco de una confusa legislación, ya que no se podían autorizar programas a distancia, al no existir un basamento en la ley universitaria. (Rodríguez, 2012).

Esta ausencia de un marco de regulación para la educación a distancia en el Perú ha determinado que esta modalidad haya tenido una expansión marginal y con baja aceptación, comparativamente con los restantes países de la Región. La ausencia de claros estándares de regulación, en tanto sus ofertas respondían a diferentes estándares, dada la autonomía de las universidades, le otorgó una fuerte diferenciación y una competencia por precios. La existencia de su baja oferta se verifica, por ejemplo, en la alta cobertura en la capital y la escasa cobertura del interior, donde debiera haber tenido más oferta. A pesar de que Lima contaba con aproximadamente el 27 % de la población del Perú, cifras del INEI señalan que para el 2012 el 41,7 % de la población de estudiantes de pregrado estudiaba en la capital. La concentración allí era elevada, al tener la capital el 39 % de las universidades existentes.

La educación superior en Perú inició un nuevo ciclo, como resultado del cambio de su marco legal, con la aprobación de nuevas leyes de regulación, dadas por la Ley Universitaria N° 30 220, del año 2014, y la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior N° 29 394, del 2015. Estas reconfiguran el sistema de educación superior en el país y cierran el largo ciclo de apertura que facilitó la diferenciación surgida de la Ley de Universidades N° 27 733, de 1983, y apoyada, además, por diversas normas posteriores que conformaron una dinámica universitaria centrada en la autonomía pública, la libertad de mercado privado, la autorregulación sistémica entre las universidades públicas y privadas, a través de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), un escaso financiamiento público y una prevalencia de lógicas de mercado, incluidas ofertas con fines de lucro.

La aprobación de este nuevo marco de regulación marca el pasaje de la diferenciación a la regulación, de la segunda a la tercera fase de la educación superior en América Latina, y abre un ciclo más centrado en un mayor control de la oferta (Rama, 2006). Ella se inició muy tibiamente con la Ley de

Creación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), en el 2006, que consagró la potestad de autorizar y evaluar la creación y funcionamiento de filiales universitarias a través del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU). Sin embargo, su carácter voluntario y la continuación de la creación de universidades, programas, sedes y filiales, no permitió que se cumplieran sus fines. También la Ley de SINEACE tuvo lentitud en su instrumentación, lo que llevó finalmente a que, en diciembre del 2012, se aprobara una Ley de Moratoria, que impedía la creación de nuevas universidades y filiales por un periodo de cinco años y cuyo mantenimiento está actualmente en discusión.

La educación a distancia se expandió predominantemente como educación semipresencial, con apoyo de sedes y filiales en el interior, con algunos apoyos en recursos de aprendizajes y/o plataformas, pero sin un marco de referencia. Hubo varias iniciativas de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) que inclusive presentó un anteproyecto de ley al parlamento, aunque sin éxito.

La nueva Ley Universitaria N° 30 220, aprobada en el 2014, suprimió la Asamblea Nacional de Rectores y creó la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), como organismo público técnico especializado, adscrito al Ministerio de Educación, con autonomía técnica, funcional, económica, presupuestal y administrativa, y con naturaleza jurídica de derecho público interno y pliego presupuestal. La Ley establece un marco de regulación altamente simplificado y restrictivo de la oferta de la educación a distancia, con un perfil homogéneo de la oferta universitaria, y con prohibiciones de oferta en los niveles de posgrado. En general, el enfoque de la Ley se apoya en un paradigma según el que la calidad de la oferta universitaria se asocia a su carácter presencial, con escasa diferenciación de tipologías, limitante de la diversidad institucional y sin valorización de la innovación tecnológica en el funcionamiento de la oferta universitaria. Se podría sostener que este marco legal, corresponde a la primera generación de regulación de la educación a distancia, vista regionalmente, pero que tiene su basamento en la inexistencia de regulaciones anteriores.

La Ley promueve un tipo de educación superior presencial, catedrática y de investigación. Los elementos referidos destacan en relación con el tratamiento dado a la educación a distancia, la innovación pedagógica, el uso de las tecnologías de comunicación e información. En tal sentido, la norma de esos componentes fue claramente restrictiva y estableció un marco regulador que no permitirá un uso eficiente de los avances de las tecnologías de comunicación e información. La norma principal no excluye la

educación a distancia, sino que establece que la modalidad la puede definir la universidad y que puede ser presencial, semipresencial y a distancia. Sin embargo, a la par, se define un modelo de regulación y de exigencias específicas para la educación a distancia que limita fuertemente la modalidad virtual e impone el modelo semipresencial. En tal sentido, el artículo N° 47 de la nueva Ley expresa que los estudios de pregrado de educación a distancia no pueden superar el 50 % de los créditos totales de la carrera bajo esta modalidad.

El artículo central de la regulación de la educación a distancia en la nueva Ley establece:

Artículo 47. Educación a distancia. Las universidades pueden desarrollar programas de educación a distancia, basados en entornos virtuales de aprendizaje. Los programas de educación a distancia deben tener los mismos estándares de calidad que las modalidades presenciales de formación. Para fines de homologación o revalidación en la modalidad de educación a distancia, los títulos o grados académicos otorgados por universidades o escuelas de educación superior extranjeras se rigen por lo dispuesto en la presente Ley. Los estudios de pregrado de educación a distancia no pueden superar el 50 % de créditos del total de la carrera bajo esta modalidad. Los estudios de maestría y doctorado no podrán ser dictados exclusivamente bajo esta modalidad. La SUNEDU autoriza la oferta educativa en esta modalidad para cada universidad cuando conduce a grado académico.

Aunque la forma en la cual está redactado permitiría que algunos cursos puntuales pudieran ser 100 % virtuales y otros 100 % presenciales, si se cumpliera que en total se está por encima del 50 % de presencialidad. Sin embargo, ella facilitará un modelo semipresencial del 50 % como modalidad de oferta de la educación a distancia. Muy rápidamente hubo un proceso de desaparición de múltiples ofertas de acceso a distancia que se transformaron en semipresenciales, ya que las instituciones que, de acuerdo a la nueva ley, han sometido sus cursos al licenciamiento por el SUNEDU, muestran que los programas a distancia o semipresenciales están perdiendo sus características, aumentando las horas de tutorías o de aulas presenciales para ajustarse a la norma del 50/50.

El impacto mayor de la nueva regulación incide en el sector de posgrado, ya que la norma dispone que los estudios de maestría y de doctorado no pueden ser ofrecidos bajo la modalidad a distancia, sino que deben ser semipresenciales o presenciales. En tanto la Ley define las limitaciones de las maestrías, tanto profesionales como de investigación, en educación a

distancia solo puede ofrecerse a nivel de los diplomados, que es el primer escalón del posgrado y que corresponde a estudios cortos de perfeccionamiento profesional, en áreas específicas y para las cuales se debe completar un mínimo de veinticuatro (24) créditos

Esta regulación no resuelve la situación confusa de la normativa anterior; limitará la expansión de la cobertura y restringirá la innovación pedagógica en la oferta universitaria, dificultando el acceso fuera de las grandes ciudades. A estas limitaciones se agregan otras de tipo tecnológico y de conectividad para facilitar ofertas a distancia, ya que, para el 2015, aunque el 79,7 % de los hogares contaba con telefonía móvil, solamente el 20,2 % tenía acceso a Internet.

Hay además en el cuerpo normativo de la Ley de Universidades del 2014, una visión claramente negativa respecto a la educación a distancia. En tal sentido, en los artículos que establecen los requisitos para las diversas autoridades (del SUNEDU, (art 17) y para la dirección de las universidades, se dispone que el doctorado como exigencia académica deba ser presencial.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SU REGULACIÓN EN BRASIL

Brasil ha tenido una destacada normativa y regulación de la educación a distancia apoyada en el artículo 80 de la Ley 9 394, del año 1996 (LDB), que habilitó la modalidad y cuya reglamentación a través del Decreto 9 057 (2006) impuso un sistema semipresencial, basado en la existencia de polos de las universidades con altos requisitos, y estableció un marco de funcionamiento limitado. (Lupion et al, 2010). Ello correspondió a una primera fase caracterizada por una oferta semivirtual con apoyo de polos, fuertes requisitos para su autorización y lentos en la tramitación burocrática, al estar sujetos a evaluación *in situ* por pares. Aunque el modelo estaba altamente asociado a enfoques presencialistas, creció fuertemente, debido a una estructura de precios muy inferior a la de la educación presencial, una fuerte selectividad pública y una alta regionalización de la oferta a distancia en un contexto de muy fuerte crecimiento de las demandas de acceso, derivando en una fuerte concentración de los proveedores. Con áreas limitadas de oferta, costos bajos por la alta concentración y una amplia cantidad de polos, la cobertura alcanzó en pocos años cerca del 20 % de la matrícula, constituyéndose en el factor más dinámico del enorme crecimiento de la educación superior del Brasil desde la década pasada

Esta normativa de la educación a distancia tuvo un cambio con la aprobación del Decreto 9 057, del 26 de mayo del 2017 y la Portería N°

11, que buscaban flexibilizar los accesos y reducir los monopolios en la oferta. Las nuevas normas modifican fuertemente el marco de regulación anterior, del año 2006, que había sido la base del fuerte proceso de expansión de la modalidad, bajo un formato semipresencial y que había producido un crecimiento importante y con una concentración de la oferta en pocos grupos.

La nueva norma permitió la inclusión de la oferta 100 % virtual, al pasar de una modalidad única a un formato multimodal que abría un nuevo escenario en el país. Legaliza incluso la existencia de polos fuera del país. No se constriñe a habilitar ofertas en educación superior, sino que hace posible la oferta a distancia en otros niveles, sujeta a las autorizaciones de esos ámbitos. Además, promueve el acceso para las personas con trastornos de salud que les impidan movilizarse y para aquellas radicadas en el exterior, privadas de libertad o residentes en regiones que carezcan de ofertas presenciales. También dispone la autorización de ofertas a distancia para grado y posgrado, *latu sensu*, y deja a resolución de CAPES la aprobación específica en los niveles de maestría y doctorado.

En los procesos administrativos de autorización, la norma dispone que solo se evaluarán las sedes a través de diversos parámetros centrales de la institución y no individualmente. Aparte de que autoriza la realización de actividades académicas, no solo en las sedes y centros de apoyo, sino también en ambientes profesionales, a través de lo cual facilitará una alta descentralización de las oferta a distancia, con múltiples alianzas o acuerdos de tercerización. Facilita incluso que las actividades de los polos se puedan articular autónomamente entre varias instituciones mediante acuerdos.

El marco conceptual de la nueva norma consiste en asociar la libertad de creación de polos a la calidad de las instituciones, a través del concepto institucional de estas. A mayor calidad de la institución, dada por su «nota institucional», más libertad tiene para la creación de centros de apoyo, los cuales, a su vez, pueden ser propios o ajenos, pero bajo acuerdos de responsabilidad. La nueva norma amplía las modalidades, flexibiliza los controles, asocia la oferta a la calidad de la institución, donde a más calidad más libertad de ofrecer servicios sin mecanismos de control previo y, además, pone foco en los resultados y los compromisos de las instituciones.

En este marco de nuevas políticas de flexibilización y diferenciación de modalidades, y dada ya la alta escala de la cobertura, es de suponer que la educación superior a distancia continuará creciendo fuertemente y permitirá a Brasil seguir constituyéndose en el país con el sector de educación superior más grande y con mayor incidencia.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SU REGULACIÓN EN EL SALVADOR

La oferta de educación a distancia en El Salvador es escasa, dadas las dimensiones del país, la alta cantidad de instituciones existentes en el sector privado que a su vez tiene una importante regionalización, favorecido esto por el alto porcentaje de población rural. El eje central de la cobertura de la educación superior a distancia descansa en la alta emigración poblacional. Ello ha promovido una oferta transfronteriza virtual que representa menos del 1 % de la matrícula y que en su mayoría atiende a personas que emigraron fuera del país.

En el año 2012, a través del Decreto N° 19, el Ministerio de Educación aprobó el Reglamento Especial de la Educación no Presencial en Educación Superior. Aunque en esta materia se trata de la primera norma aprobada en el país, por su contemporaneidad y por incorporar la educación 100 % virtual, se puede considerar como una norma de tercera generación de la educación a distancia. El eje integrador de la norma es su amplia definición de la educación a distancia por su carácter no presencial y la articulación entre las dos modalidades. Ella define dos dimensiones: la relación no presencial sin obligación de presencia física y aquella con alguna presencia. La diferenciación está dada por la ausencia total o parcial de los estudiantes, docentes o tutores. En tal sentido, se distingue entre modalidad no presencial y modalidad mixta-semipresencial.

La norma habilita el tránsito entre ambas modalidades, pero restringe en cuanto que no se puedan cursar a la vez. Sin embargo, establece que los programas de educación a distancia deben tener equivalencias con las ofertas presenciales mediante un sistema preestablecido. Igualmente, dispone que se puedan realizar equivalencias con pruebas. Se autorizan las ofertas tanto a nivel del grado como del posgrado y queda establecido que los cursos deben ser anuales o semestrales, con un mínimo de 16 semanas para cada curso. En tal sentido, no favorece la confluencia de intensidad de enseñanza y distancia.

Las instituciones deben garantizar que quienes ingresan al campus virtual sean las personas a las que corresponde, pero se dispone que la evaluación puede ser virtual y, solo en caso necesario, presencial. La asesoría, la tutoría e incluso el diseño son susceptibles de ser realizados por la misma persona, permitiendo modelos no presenciales menos complejos, probablemente de acuerdo con la dimensión del mercado. Se dispone finalmente de un tutor por cada dos grupos de 15 personas en cada programa.

El marco normativo fue el eje para impulsar la conformación de un programa de Universidad en Línea de Educación a Distancia, un sistema de

educación superior a través de las modalidades en línea y a distancia, entre la única universidad pública y el Gobierno, desde 2016, y que espera aumentar la cobertura pública por medio de 16 sedes equipadas, 12 de las instalaciones del MINED y 4 en la Universidad de El Salvador. Para el 2016, el sector público cubría el 27.5 % de la matrícula total de 168 016 estudiantes de educación superior.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA REGULACIÓN EN PARAGUAY

Paraguay aprobó la Ley de Educación Superior, N° 4 995, en el año 2013. Esta favoreció la habilitación de la educación a distancia y condujo a la resolución del Consejo de Educación Superior (CONES) N° 63, de febrero del 2016, según la cual se aprobó el Reglamento de la Educación Superior a Distancia y Semipresencial.

La nueva reglamentación dispone que los programas a distancia puedan ofrecerse en instituciones legalmente habilitadas que cuenten con infraestructura, equipamiento y profesores capacitados, y que sus programas de pregrado, grado y posgrado (incluyendo doctorado) sean autorizados, diferenciando entre una modalidad *e-learning* (virtual) y una *b-learning* (semipresencial). Sin embargo, indica que al menos un examen debe ser presencial, aun cuando permite que en casos especiales pueda ser a distancia. También se autoriza la existencia de instituciones a distancia siempre que se atengan a los requerimientos de docencia, investigación y extensión. Concibe un equipo de trabajo y diferencia tareas entre docentes especialistas, tutores o asesores, especialistas en diseño instruccional y soporte tecnológico. No regula las características de los centros de apoyo, y promueve ofertas interuniversitarias e incluso alianzas entre instituciones extranjeras y nacionales.

No se diferencian los títulos entre las distintas modalidades y se determina que el CONES establezca las áreas en las que se pueda implementar la modalidad a distancia. De acuerdo a la Ley de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), algunos programas deben estar acreditados para su oferta.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SU REGULACIÓN EN COSTA RICA

Costa Rica tiene un sistema de regulación dual, por lo que existen dos normativas: una de tipo autónomo por las universidades públicas, que se articula

en estándares del Consejo Nacional de Rectores (CONARE), y otra que impacta sobre el sistema de educación superior privada, a cargo del Consejo de Educación Superior Privada (CONESUP), de 1981. La Ley de creación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de 1977 constituyó por mucho tiempo el marco de referencia para la regulación de la educación privada en materia de educación a distancia. Hasta que apareció el Decreto Ejecutivo N° 35 810, del 20 de enero de 2010, que incorporó los «Lineamientos por seguir en materia de Educación Universitaria Virtual», con la incorporación de cinco artículos incorporados al Reglamento del CONESUP, según los cuales se habilita la nueva modalidad (Rodríguez, 2017).

En esta regulación sobre el sector privado se aceptan todas las propuestas: enseñanza semipresencial, no presencial, abierta, educación en línea, aprendizaje electrónico (*e-learning*), aprendizaje combinado (*b-learning*), aprendizaje en red (*networklearning*), aprendizaje o comunicación mediada por computadora (CMC), cibereducación, teleformación y otras. Se dispone que las instituciones de educación superior deban disponer de una organización académica de gestión, seguimiento y evaluación específica para la modalidad. Debe haber programas de capacitación docente en las tecnologías y las metodologías pertinentes.

Queda establecido que si se tiene aprobada una carrera presencial, solo debe hacerse una ampliación en los aspectos relacionados con la modalidad virtual. Para su aprobación, el CONESUP exige que, para ofertar por parte de las universidades, se requiera la existencia de: a) organización virtual, b) infraestructura y equipamiento, c) soporte tecnológico y funcionalidad, d) disponibilidad y plan de producción de recursos de mediación educativa, e) estimación cuantitativa de los tiempos de las actividades, f) normativas de interés para los estudiantes, g) perfiles de los docentes y sus responsabilidades académicas; incluyendo capacitación y h) evaluación del aprendizaje, condiciones de seguridad y confiabilidad de las pruebas. Más allá de estos requisitos, existe una supervisión continua de la modalidad virtual. Los primeros programas fueron aprobados en el 2017 para la oferta virtual en el sector privado. La oferta a distancia en el país fundamentalmente pública, a cargo de la UNED, aunque la matrícula privada en el sector de educación superior supera el 52 %. A pesar de la sobreoferta institucional, la educación a distancia privada es marginal, frente a la oferta de la UNED, que ha pasado de un esquema unimodal a incorporar la virtualidad (Torres, Castillo, 2009).

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN ALGUNOS PAÍSES SELECCIONADOS DE LA REGIÓN

Los casos analizados se deben ver primero en el contexto de las evoluciones particulares de las dinámicas locales y de las demandas nacionales de diferenciación y facilitación de las oportunidades de acceso para aumentar la cobertura a distancia. Pero al tiempo, ellas muestran también una convergencia relativa asociada a la habilitación de la educación virtual, facilitando una transición de la educación a distancia tradicional hacia la virtualización. Se verifica la existencia de multimodalidades en la educación a distancia, como parte de una mayor diferenciación institucional de la educación superior en general. En la norma de Paraguay, por ejemplo, se habilita expresamente la existencia de instituciones a distancia y no solo de programas, como en muchas de las restantes. Es este un proceso general de aumento de la diversidad, más allá de la existencia de particularismos, como es el caso de Perú, que a diferencia de los otros se destaca por políticas de educación a distancia restrictivas y limitadas a modelos semipresenciales.

La Región se caracterizó por el desarrollo inicial de una oferta especializada de educación a distancia semipresencial, y en los últimos años se constata el inicio una nueva oleada de política pública que llamamos de tercera generación. Esta habilita a las instituciones de educación superior a ofertar también en forma totalmente virtual. Ello introduce nuevas tipologías de modelos educativos a distancia, con compleja convivencia de políticas, tipologías, modelos y hasta culturas y formas de competencia institucionales. Esta dinámica puede ser vista como parte del propio proceso de diferenciación institucional (Clark, 1991) o de innovación de las universidades (Clark, 2000), en su desarrollo competitivo, al tiempo que contribuye al aumento de la cobertura.

La lógica bimodal—presencial/a distancia—y actualmente multimodal, al agregar la educación virtual, marca desafíos para una regulación que se ha expresado en el establecimiento de estándares mínimos de funcionamiento para una de las distintas modalidades, junto con criterios obligatorios para todas.

La existencia de multimodalidades en la oferta a distancia es una derivación del pasaje desde las regulaciones exclusivas para la educación semipresencial, típica de la primera y segunda generación de la educación a distancia, hacia la habilitación de ofertas virtuales. De hecho, las multimodalidades son resultado de la existencia de marcos normativos que

han permitido la educación virtual en diversos países de la región, y de una conceptualización más flexible de las oportunidades de la educación a distancia.

Lo anterior es resultado de que las normativas se están flexibilizando para ajustarse a las nuevas realidades tecnológicas y demandas de mercado. Esta regulación bajo tipologías distintas es más compleja, al no ser fácilmente diferenciables las diferentes modalidades. Incluso, ello plantea límites para regular el pasaje entre modalidades. Tal es el caso de la legislación argentina y la peruana, que se diferencian en función de mínimos de presencialidad como parte de la cantidad de horas estándar de los cursos presenciales.

Con la habilitación de la educación virtual se comenzó a producir un lento y persistente corrimiento de parte de la demanda estudiantil de educación a distancia a la modalidad virtual, así como el ingreso de un nuevo perfil de estudiantes. Ello tiende a cambiar las tradicionales resistencias e impulsa un pasaje entre modalidades. Este corrimiento de la demanda se asocia también a la conectividad, el costo de los equipamientos, la diversidad de ofertas, la caída de los precios de las matrículas y la desaparición de costos de traslado. Sin embargo, también se mantienen nichos de demandas educativas que se articulan más eficientemente a unas modalidades de educación a distancia que a otras. La diferenciación de la educación a distancia está facilitando el aumento de la cobertura de la modalidad y de su mayor aporte a la matrícula en general.

Las normativas tienden a diferenciar con diversa intensidad en los estándares de habilitación para las dos modalidades a distancia. En Argentina y Ecuador están más detalladas, en tanto que las fronteras son más borrosas en El Salvador, Paraguay y Brasil. Ello también se da en las normativas anteriores de Colombia y México respectivamente. En Argentina, Perú y El Salvador, la educación a distancia propende a una orientación –aun cuando no exclusiva– hacia una articulación con la educación presencial, donde los estudiantes realizan asignaturas a distancia o virtuales, que a su vez se correlacionan con las presenciales. Esta dinámica de hibridación, que no se devela fácilmente en las estadísticas, constituye una práctica creciente en muchas universidades que están reduciendo costos y aumentando flexibilidad, gracias a los instrumentos de la educación a distancia. Hay, en tal sentido, una fuerte expansión de una educación híbrida (o también llamada educación semivirtual, mixta, combinada o *blended learning*) dentro de formatos tradicionalmente y estructuralmente presenciales. La mayor hibridación, articulación o movilidad es uno de los ejes

de las nuevas normas. En Brasil, hasta el 20 % de la carga docente puede ser sustituido por el uso de NTIC interactivas. Varios países han ido permitiendo estas dinámicas educativas, las cuales se están produciendo con intensidad en múltiples universidades de la Región. (Bartolomé, García y Aguaded, 2018).

Ello lo que vemos, por ejemplo, en el caso del Ecuador, cuyo Reglamento de Régimen Académico (RRA), del 2015, expresa en su artículo 46 que «Los estudiantes podrán tomar hasta un 15 %, en grado, y hasta un 20 %, en posgrado, de las asignaturas, cursos o sus equivalentes de la correspondiente carrera o programa en otras modalidades de aprendizaje, en tanto exista la oferta en la misma u otra institución de educación superior, siguiendo los procedimientos establecidos por cada IES, y siempre que la carrera o programa estén acreditados por el CEAACES en la misma o superior categoría». (CES, 2013). A fin de promover la multimodalidad, en el RRA se dispone adicionalmente que las IES puedan planificar el proceso de aprendizaje de una carrera o programa académico con este mismo o inferior porcentaje en otras modalidades de aprendizaje.

En las diversas normativas analizadas, no se establecen diferencias en las certificaciones que aclaren que los estudios corresponden a una modalidad específica, salvo Ecuador, que estipula que las certificaciones son diferenciadas y deben tener aclaratoria en el título de la modalidad específica en la cual fue aprobado por el Consejo de Educación Superior.

La complejidad de crear diferenciaciones de las regulaciones para la diversidad de modalidades en ese continuo infinito en evolución, desde dinámicas presenciales a virtuales, parecería facilitar el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad que incorporen la medición de los resultados de los aprendizajes, más allá de la modalidad bajo la cual se adquirieron las competencias. Ello solo se aprecia en la normativa de Ecuador, donde la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) dispone en su artículo 103 la creación de un examen nacional de evaluación de carreras y programas académicos, al aclarar que «Para efectos de evaluación se deberá establecer un examen para los estudiantes de último año de los programas o carreras. El examen será complementario a otros mecanismos de evaluación y medición de la calidad disponer». Además de ello, la evaluación de los aprendizajes cumple el rol de validar el propio licenciamiento del programa, en tanto la norma establece que «en el caso de que un porcentaje mayor del 60 % de los estudiantes de un programa o carrera no logre aprobar el examen durante dos años consecutivos, el mencionado programa o carrera será automáticamente suprimido por el Consejo Nacional de

Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad...». Se precisa, además, que «en el caso de que se suprima una carrera o programa, la institución de educación superior no podrá abrir en el transcurso de 10 años nuevas promociones de estas carreras o programas».

Como referimos, la flexibilización de los procesos de enseñanza a distancia y también de la educación presencial con multimodalidades (semipresencial y virtual) parece correlacionarse con nuevos mecanismos de aseguramiento de la calidad que no solo realizan la evaluación de los insumos y procesos, sino que incorporan también la evaluación de los resultados de los aprendizajes, como eje para evaluar y validar a los propios programas educativos. Brasil lo incorpora en la determinación del concepto institucional, en el cual un componente de la definición está asociado a los resultados de los aprendizajes entre el ENEN y el ENADE y otro componente a la evaluación documental de insumos y procesos. En El Salvador, Costa Rica, Argentina, Perú y Paraguay, ello está ausente. En Colombia y México, que tienen normativas anteriores de habilitación de la educación virtual, sí están presentes en la existencia de los Exámenes de Estado del ICFES (Colombia) y en las pruebas de CENEVAL (México), en este caso incluso como mecanismo de egreso específico alternativo.

Las regulaciones de tercera generación de la educación a distancia se caracterizan por la inclusión de la educación virtual. Sin embargo, al mismo tiempo, se constata el inicio de referencias reguladoras sobre la educación automatizada (MOOCs), como en Ecuador, donde se autoriza la realización de cursos MOOCs en la malla curricular de los cursos virtuales, hasta un determinado porcentaje, sujetos a la evaluación de esos aprendizajes y competencias por las instituciones. En tal sentido, aunque la Región está frente a una transformación normativa, pasando de regulaciones que habilitaron formatos semi presenciales, correspondientes a una etapa inicial en el desarrollo de la educación a distancia, a una segunda fase en la regulación, según la cual se habilitan ofertas 100 % virtuales, es dable suponer y proyectar futuras etapas de regulación. Las primeras dos generaciones de regulación incluyen la presencia directa de los profesores y tutores, en tanto que los MOOCs son ofertas sin existencia de apoyo docente directo. El caso de Ecuador pudiera ser visto como la génesis de una evolución normativa futura que pudiera ser la quinta generación de la regulación como sugerimos más adelante.

Un intento de clasificación comparativo de las fases de las normativas de regulación de la educación a distancia nos pudiera llevar a proyectar el siguiente escenario pasado y futuro (Cuadro 3).

Cuadro 3.
Fases de la evolución de la educación a distancia en América Latina

1	Creación de universidades públicas en América Latina: Colombia, Venezuela y Costa Rica (primera generación). Habilitación institucional y de la modalidad a distancia de tipo semipresencial.
2	Regulación de modelos semipresenciales (segunda generación). Habilitación generalizada de un tipo de oferta en la modalidad con sedes y docentes o tutores.
3	Normativas de habilitación de la oferta 100% virtual (tercera generación). Habilitación de tipo de oferta en la modalidad. Docentes y tutores.
4	Habilitación de ofertas transfronterizas (cuarta generación). Convenios internacionales, acuerdos de integración o normas nacionales. Apertura de mercado.
5	Habilitación de ofertas MOOCs (quinta generación). Habilitación de tipo de oferta en la modalidad. Sin sedes ni docentes.

Lo esquematizado en el Cuadro 3 no corresponde a etapas, sino a categorías centrales de la habilitación y de la orientación de la política pública, solamente referenciales, no necesariamente sucesivas ni en evolución obligatoria.

La diversidad de modelos y tipologías en la educación a distancia y el funcionamiento bajo multimodalidades, y más intensamente cuando se habilitan recorridos articulados donde los estudiantes pueden pasar fácilmente de una modalidad a otra, establece más complejidades de la regulación, sobre la base de estándares mínimos. Ello debido a que las multimodalidades imponen estándares diferentes de regulación de la oferta y de los criterios de habilitación.

Las ofertas virtuales, entre las cuales están las MOOCs, en todos los casos se acompañan con ofertas semipresenciales, aumentando la diferenciación institucional y pedagógica de la educación a distancia, y concomitantemente constituyen una de las bases que facilita el aumento del acceso y de la cobertura a distancia. La continua expansión de la educación a distancia en la Región se asocia en uno de sus componentes a esta diferenciación institucional y pedagógica. Así, a medida que aumenten las aprobaciones de marcos de políticas de regulación más flexibles y que habilitan la diferenciación de modalidades, se alcanzarán mayores niveles de cobertura de la educación a distancia.

Los análisis de las normas muestran habilitaciones diferenciales por áreas de conocimiento y de trabajo, que de hecho imponen reservas de mercado para las ofertas de educación presencial. Esta situación se constata fundamentalmente en las áreas de salud o ingeniería. En algún caso, las limitaciones son por área de conocimiento, para lo que se utiliza la Clasificación Internacional Normativa de Educación (CINE). Hay también escenarios

confusos de limitaciones, como en Brasil, donde la Orden de Abogados de Brasil no habilitaba a presentarse a los exámenes de certificación y habilitación profesional a egresados de programas a distancia, ni tampoco el Ministerio reconocía programas a distancia en el área de derecho, aun cuando ello no estaba en la norma. Actualmente hay procesos en trámite de habilitación para ofertas a distancia. Es claro que no todas las limitaciones son siempre normativas; también hay múltiples resistencias políticas e ideológicas.

El avance normativo que hemos analizado desde la habilitación de la oferta semipresencial hacia ofertas 100 % virtuales está cambiando el panorama regional de la educación superior a distancia, que actualmente tendría configuración recogida en el Cuadro 4.

Cuadro 4
Normas de licenciamiento de la educación a distancia en América Latina

HABILITACIÓN DE OFERTAS SOLO SEMI-VIRTUALES. SEGUNDA GENERACIÓN DE REGULACIONES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA	HABILITACIÓN DE OFERTAS 100 % VIRTUALES. TERCERA GENERACIÓN DE REGULACIONES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
Bolivia (privadas) Rep. Dominicana (privadas) Uruguay (privadas) Perú Panamá	Brasil (desde el 2017) Argentina (desde el 2017 y parcialmente) México Guatemala El Salvador (privadas desde el 2012) Costa Rica (privadas desde el 2010) Paraguay (desde 2016) Ecuador (Desde el 2013) Rep. Dominicana (pública)

Sin embargo, en materia de las normativas específicas, no todos los países siguen los mismos derroteros, sino que, como hemos analizado comparativamente, hay caminos fuertemente diferenciados. Incluso, destaca el caso de Perú que marcharía a contra tendencia, al incorporar un modelo semipresencial con un máximo de 50 %, así como modelos de regulación con alta libertad de oferta de las universidades, caso de Guatemala.

Los nuevos marcos normativos destacan también particularmente, por cuanto dan mayor flexibilidad en la gestión y facilitan la estructuración de acuerdos de tercerización y de alianzas entre las instituciones, especialmente en la gestión de los centros de apoyo. Las rígidas políticas de regulación y de funcionamiento de la educación a distancia que se establecieron en los inicios, parecen abandonarse hacia modelos más flexibles. En esta orientación,

los centros de apoyo de la educación a distancia se van diferenciando, ajustados a los tipos de ofertas disciplinarias y profesionales. Los modelos de franquicias en la gestión de los centros de apoyo se verifican en las legislaciones de Brasil, Argentina y Colombia, por ejemplo. A medida que se habilita la oferta virtual, y, por lo tanto, se facilitan ofertas transregionales e incluso transfronterizas, se flexibiliza la localización de los centros de apoyo y de sus formas de fiscalización. En tal sentido, se destaca en algunos de los nuevos marcos, especialmente en Ecuador y Brasil, la incorporación de componentes internacionales en la regulación, y especialmente en lo referido a la apertura de sedes fuera del país. Esta es, a su vez, la génesis de políticas normativas en materia de educación transfronteriza, que definimos como de cuarta generación, y que marginalmente comienza a manifestarse en la Región.

LA EXPANSIÓN DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación a distancia en todas sus modalidades en América Latina y el Caribe ha estado creciendo en dimensiones importantes y ha pasado de representar una cobertura de elite inferior al 5 % a considerarse una cobertura de minorías (entre el 5 y el 15 %) al interior de la matrícula superior total. La propia educación superior ha alcanzado altos niveles de cobertura, en parte gracias al impulso de la educación a distancia en varios países en la Región. En Brasil, en el 2002, la matrícula a distancia fue de 84 713 en 60 cursos (2,79 %) (Vianney & Torres, 2003); para el 2007 alcanzó a 339 000 alumnos universitarios, lo que representaba el 7% de la cobertura, y para el 2012 llegó al 15,8 % de las matrículas totales de educación superior. Las perspectivas futuras proyectan un fuerte crecimiento, ya que el 31 % de los nuevos ingresantes se inscribe en programas a distancia (Hoper, 2014). Para el 2014, la matrícula de esta modalidad semipresencial llegó en ese país a 1 113 850 estudiantes y la proyección oficial espera que en el 2020 se alcance una matrícula de 2 millones. Ello significó un crecimiento anual del orden del 12 %, entre el 2002 y el 2004, con un mercado crecientemente competitivo y concentrado, con baja diferenciación de precios y productos, con mayor aceptación de la modalidad, con un perfil similar de los alumnos y convergencia de las metodologías entre los distintos competidores (Hoper, 2014). Persisten, sin embargo, resistencias respecto al reconocimiento de los mercados de trabajo y las efectivas competencias. Durante estos años, ha habido, además, limitaciones de ofertas en algunos campos, como en abogacía, por las reticencias de la Orden de Abogados de Brasil (OAB).

El crecimiento del sector privado en educación a distancia es superior al del sector público en general. En Brasil, entre el 2009 y el 2012, el crecimiento total de la matrícula fue de 33 %, de lo cual 40,2 % fue en la red de instituciones privadas y apenas el 5,4 % en la red pública (SEMESP, 2014). Pero aún se manifiesta, sin embargo, una baja titulación: mientras la tasa de deserción presencial es en Brasil de 38 % en la red privada y 21 % en la pública, en la educación a distancia, la deserción privada era de 41,4 %, en tanto que en el sector público era 29.1 % (SEMESP, 2014).

La educación a distancia tiene una cobertura diferenciada, tanto a escala de la Región como al interior de los países. En México, por ejemplo, la cobertura de educación a distancia (llamada no escolarizada) alcanzó en el 2008 el 8,3 % a escala nacional; en el 2010 pasó al 11.6 % de la matrícula y en el 2016 alcanzó el 12,9 % de la matrícula en el grado, con fuerte diferenciación en las regiones, pero se advertía que, mientras en algunos estados la matrícula no escolarizada en el nivel superior alcanzaba a guarismos superiores (23,1 % en Veracruz; 22 % en Chiapas 14 % en Guerrero; 13,2 % en Nayarit y 11,3 % en Guanajuato), en los restantes estaban por debajo de la media nacional referida (SEP, SES, 2009). La diferenciación se refiere también al peso diferenciado dentro del sector público, con el 9,1 %, y en el sector privado, donde llegó a 21,8 % en el 2016. Con 595 456 estudiantes en el sector no escolarizado, el sector privado es el 51,3 %, siendo un guarismo muy superior a la incidencia total del sector privado en la educación superior, que es del 32 %. En el posgrado, el peso privado es aún mayor: 57,6 % de la matrícula de este subsector.

En Argentina, por su parte, la educación a distancia tiene un largo desarrollo y la Red Rueda, que nuclea a las universidades e instituciones universitarias con programas de educación a distancia, se formó desde el año 1990, pero su matrícula aún es relativamente escasa. Estudios realizados muestran el continuo avance de instituciones con ofertas de educación a distancia. En 1993 eran apenas 6 universidades, 2 públicas y 4 privadas —que constituían el 8 % de las instituciones universitarias existentes—, ofrecían educación a distancia. En el 2000 eran 25 instituciones, que para ese momento constituían el 27 %. Para el 2006, la matrícula de grado a distancia alcanzó a 40 495 estudiantes: 4,8 % de la matrícula total de grado de ese momento. En ese año, la oferta privada a distancia de 20 786 estudiantes superó levemente a la del sector público, que fue de 19 709 estudiantes. Desde ese momento, la oferta de educación a distancia se expandió en forma significativa, y, especialmente, la del sector privado. Gracias al mayor peso de este sector en la oferta a distancia, la incidencia del sector

privado en la educación superior pasó del 20 al 25 % de la cobertura.⁴ Para el 2015, había 540 carreras a distancia, de las cuales el 51 % era del sector público, correspondientes a 22 % a posgrado, 47 % a grado y el restante a pregrado. En el posgrado, el sector privado tiene mayor peso en la oferta de diplomados (90 %), que aminora a medida que aumentan los niveles: 32 % en las especializaciones y 25 % en las maestrías. Las ofertas, por su parte, están limitadas a unos campos disciplinarios, ya que en las ciencias sociales y humanas son el 43 % de los programas y las ciencias económicas acaparan la mayoría de la cobertura, con el 37 %. (Rueda, 2016).

Es de destacar en este proceso que, si bien son muchas las instituciones con alguna oferta de programas a distancia, en general son muy pocas las que se especializan en este tipo de modalidad. Destacan especialmente en el sector privado las universidades siglo XXI, con una matrícula de más de 50 mil estudiantes a distancia, ampliamente extendidas en todo el territorio nacional, la Universidad Católica de Salta, la Universidad Blas Pascal. Todas son instituciones expandidas desde el interior del país.

El país no tiene datos estadísticos oficiales de educación superior a distancia, lo cual hace complejo su análisis. Este se concentra en la matrícula de las instituciones de educación con fuerte oferta a distancia y en datos dispersos de otras. Ello permite suponer que, para el momento actual, la oferta a distancia, tanto pública como privada, pudiera considerarse que está cerca del 7 % de la matrícula, o sea en el entorno de los 130 mil estudiantes, con una participación del sector privado del 35 %, que es un porcentaje superior al que tiene el sector respecto a la matrícula superior. Un peso destacado de la matrícula privada a distancia está en el pregrado y el posgrado.

Colombia, por su parte, que ingresó desde los 70 en el modelo semipresencial gracias a la creación de la UNAD, muestra un crecimiento importante con los mismos ejes regionales de evolución. Entre el 2002 y el 2010, la educación a distancia pasó del 9,1 % al 11,7 % de la cobertura, y la incidencia de la modalidad en los nuevos inscritos en el año pasó del 4 % al 12 % en el mismo período. La matrícula de educación virtual respecto a la tradicional a distancia pasó apenas del 3,2 % al 5,6 % en el 2010. Los graduados pasaron de 11,2 % en el 2003 al 12,5 %. Los programas a distancia tradicionales y virtuales pasaron de 4,8 % del total en el 2006 al 6,3 % en el 2010. (Alvarado & Calderón, 2013).

Sin embargo, no todos los países tienen el mismo empuje en la modalidad a distancia, sino que se observan fuertes diferencias regionales. La

4 Diario Clarín 2/6/2013. «La educación a distancia, a paso lento entre los universitarios». https://www.clarin.com/economia/economia/educacion-distancia-paso-lento-universitarios_0_BkgbScDovXI.html

matrícula es más elevada en los países que tienen instituciones públicas y privadas dedicadas a educación a distancia, ya que los modelos bimodales al interior de las universidades no han mostrado incidencias significativas en la cobertura. Igualmente, dentro de estos países, es más marcada la cobertura y la expansión de la educación a distancia donde ha habido el ingreso de grupos internacionales especializados en esta modalidad y que actúan en estos mercados.

Se constata también un relativo reconocimiento de sus certificaciones y un sistema más regulado, con múltiples criterios e indicadores de aseguramiento de calidad con controles y estándares más legitimados, a la vez que instituciones con escalas más elevadas y fundamentalmente vinculadas a grupos internacionales. Como resultado de la evolución histórica referida, la educación a distancia en América Latina alcanza actualmente una dimensión creciente de cerca del 12 % de la cobertura, con un fuerte peso del sector privado, con instituciones con altas escalas de cobertura, bajo modelos semi-presenciales apoyados en plataformas virtuales y con un corrimiento de la demanda hacia dinámicas cada vez más virtuales. Igualmente se aprecia una importante gestión de los procesos educativos, en alianzas con instituciones y universidades externas que han ingresado a través de acuerdos de tercerización de los servicios o por compra total o parcial del paquete accionario de las universidades regidas por sociedades anónimas.

NUEVOS ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN AMÉRICA LATINA: LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES A DISTANCIA

En los últimos años, acompañando el proceso de virtualización, y como derivación de ello, se inició una nueva fase de la educación a distancia, caracterizada por su internacionalización (Vincent-Lancrin, 2011). Si bien toda la educación superior latinoamericana está inserta en una rápida internacionalización, más allá de la presencia o no de marcos institucionales de integración o de políticas específicas a favor, o inclusive de resistencia, la educación a distancia tiene sus particularismos, en tanto educación transfronteriza.

LA EDUCACIÓN TRANSFRONTERIZA

La educación transfronteriza, en tanto prestación del servicio educativo desde una institución radicada en un país a un estudiante residente en otro, ha estado creciendo a escala mundial, en tanto se han expandiendo

las redes digitales, con aumento de la cobertura de la educación virtual, y se han establecido estándares globales de la modalidad. A medida que aumenta la matrícula de la educación a distancia, se constata un aumento y diferenciación de sus niveles y de la internacionalización, más allá de la falta de información comparable (Rama, 2013).

En cuanto a educación transfronteriza extrarregional, en América Latina y el Caribe dominan en español la Universidad Oberta de Cataluña (UOC) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de España –que incluso han abierto oficinas en México como plataforma para comercializar sus servicios regionales. Desde 2008, cuando fue aprobada oficialmente en España, irrumpió en la Región la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), que actualmente tiene 26 000 estudiantes, de los cuales 7 000 están fuera de España y en su mayoría en la Región. Como consorcios, varias universidades ofrecen educación en línea en la Región. En Colombia, Ecuador y Perú destaca la presencia de la Agencia Universitaria para la Gestión del Conocimiento (AUGE), sociedad constituida por las universidades públicas españolas de Castilla-La Mancha, La Rioja, Rey Juan Carlos, Salamanca y Valladolid; por la Universidad del Rosario (de Colombia), por la Oficina de Cooperación Universitaria y por la Academia para Médicos Internos Residentes (AMIR). En el Caribe, el impacto dominante ha sido de universidades a distancia de Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, dado el peso de la lengua y la existencia de mercados muy pequeños para la oferta local.

Las múltiples limitaciones a los procesos de reconocimiento de las certificaciones virtuales han determinado que la internacionalización de la educación a distancia no se expresara en forma dominante como educación transfronteriza, o sea, como prestación de una educación virtual desde los países de origen, sino como resultado del traslado de estudiantes, docentes e instituciones, siguiendo el modelo de la Organización Mundial del Comercio (OMC) de las tipologías de la internacionalización. Muchas de las instituciones transfronterizas han tenido que instalarse localmente, comprar instituciones del lugar o aliarse con otras para ofertar en algunos mercados de la Región. En El Salvador se aprobó una normativa que obliga a estos proveedores transnacionales a aliarse con universidades del país. En otros países la oferta está restringida o prohibida.

También se ha impulsado en la Región una educación transfronteriza de egreso, gracias a una oferta internacional de las instituciones a distancia. Ello, igualmente que las otras, se ha realizado a través de múltiples formas, una de las cuales ha sido la creación de nodos fuera de sus países de origen, tanto a nivel regional como extra regional. Ha sido este un proceso realizado

a través de sedes propias, en asociación, franquicias o alianzas de trabajo más o menos laxas. Estas sedes se han instalado para apoyar la enseñanza o reclutar estudiantes en esos mercados. Entre esas destacan el TEC (Monterrey, México), con sedes en diversos países; la Universidad Técnica Particular de Loja (Loja, Ecuador), que tiene sedes en Milán, Madrid y Roma; así como la Universidad Alas Peruanas (Lima, Perú), con múltiples sedes en el exterior; o la UNAD, de Colombia, que ha sido la primera universidad a distancia en crear una sede fuera del país, al instalarse en el Estado de Florida (Estados Unidos). Algunas universidades a distancia de Brasil han instalado sedes en el extranjero.

La educación transfronteriza se torna crecientemente necesaria para algunas instituciones locales, a fin de alcanzar los escalas necesarias en la viabilidad económica de la oferta de sus cursos, tanto presenciales como a distancia. La escalabilidad de su oferta que pudieran permitir los mercados regionales o internacionales, facilitarían tener ecuaciones de costos para alcanzar precios más competitivos. Lo mismo ocurre a los proveedores internacionales en la Región. Se carece aún de ámbitos de negociación o de políticas regionales comunes en la materia.

En algunos casos, las sedes se asocian tanto a las corrientes migratorias de esos países como al volumen de los estudiantes captados previamente. En el caso del TEC, se ha focalizado en la oferta de postgrados virtuales en la Región con apoyos presenciales. El volumen de estudiantes es la variable que determina las formas de radicación y menores cantidades de estudiantes se asocian a formas más simplificadas de acción, a través de franquicias u otros contratos puntuales.

Estas dinámicas acompañan otras formas de internacionalización como el intercambio de recursos de aprendizaje, la incorporación de empresas proveedoras de apoyo al proceso educativo y de tutores de otros países, más la propia internacionalización del proceso de enseñanza. La dinámica en curso de virtualización de la tradicional educación a distancia retroalimenta estas formas de cooperación internacional, en tanto ayuda a brindar servicios educativos fuera del país.

EL INGRESO DE GRUPOS INTERNACIONALES EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Las formas dominantes que está asumiendo la internacionalización no son predominantemente como educación transfronteriza, como analizamos anteriormente, sino que hay una diferenciación de tales formas. Entre ellas

destaca también el traslado de instituciones orientadas a ofertar educación a distancia y virtual, dadas las dificultades de los procesos de reconocimiento de la educación transfronteriza. Ello se ha realizado en dos orientaciones:

- i. A través de alianzas entre instituciones locales e internacionales con distribución de funciones y roles. Ello tiende a formalizarse en países cuyo régimen de prestación es sin fines de lucro y con dificultades de procesos de reválida.
- ii. A través de la instalación local de instituciones y otros proveedores externos que, vía compra o integración de instituciones locales, ofrecen servicios educativos superiores. Ello tiende a producirse cuando el régimen de prestación universitario admite la oferta mediante sociedades anónimas.

i. ALIANZAS INTERNACIONALES

La articulación mediante alianzas internacionales constituye una de las formas que está asumiendo la internacionalización de la educación a distancia en América Latina, asociada a la división de tareas, la especialización y la tercerización de los servicios educativos y de apoyo. Esta dinámica de alianza adquiere mayor intensidad cuando las instituciones globales no pueden instalarse localmente como universidades y cuando los mercados son reducidos. El apoyo de servicios externos tiene más impulso en la prestación de servicios de apoyo informático, de plataformas, de recursos de aprendizaje, de software, de procesos de evaluación y de seguimiento estudiantil y docente. Es parte de un proceso de tercerización que se expande a escala global como base del funcionamiento de las organizaciones y que permite lograr mayores niveles de eficiencia y eficacia gracias a la fragmentación de tareas y la especialización.

En este contexto, se están conformando de hecho universidades de segundo nivel o de segundo piso a escala internacional, las cuales brindan servicios académicos o de apoyo a las universidades que a su vez prestan servicios educativos directamente a los estudiantes a escala nacional. Esta dinámica de servicio está ampliamente desarrollada; uno de los mayores prestadores es la red ILUMNO, que ya nuclea a 17 universidades y da apoyo a 270 mil estudiantes (1,2 % de la matrícula regional). Dicha red brinda una gestión colectiva a escala regional a las instituciones asociadas o miembros mediante un centro (*call center*) exclusivo de atención al alumno, con estrategias integradas de *remarketing*, de inducción a la virtualidad, de *marketing cloud*, de procesos alineados de CRM, con herramientas de gestión y de seguimientos comunes. Igualmente provee un campus virtual (LMS), un sistema de información

académico, de producción de contenidos y de gestión administrativo, así como un banco de recursos de aprendizajes compartidos, creando altas sinergias regionales. Ello permite alcanzar escalas significativas para ofertar competitivamente y alcanzar estándares superiores.

La conformación de estas alianzas con diversa intensidad constituye una de las tendencias crecientes de las redes y de la educación superior, y destacadamente en educación a distancia. El Espacio Común de Educación Superior en Línea (ECESELI), que es un esfuerzo de la UDUAL, la Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia de la UNAM (CUAED- UNAM) y la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM), entre otras instituciones de educación superior, se insertan en estas tendencias. Constituyen un espacio para mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior en línea e involucran a comunidades virtuales en un ámbito mayor de integración, como es el espacio latinoamericano y caribeño de educación superior, a la vez que buscan expandir la educación virtual, ofreciendo estudios universitarios con carácter de «bien público compartible», inscritos en la agenda social de desarrollo para la Región.

Los objetivos del ECESELI son ofrecer posgrados compartidos, con la posibilidad de una doble titulación; impulsar la movilidad virtual de estudiantes y de profesores entre los posgrados participantes; promover una red de investigadores, tutores, proyectos de investigación y publicaciones conjuntas y, finalmente, desarrollar esquemas novedosos de formación y gestión de educación en ambientes virtuales.

Estos procesos que están en línea con la conformación de una educación globalizada que abre escenarios de división internacional del trabajo académico e institucional en educación superior, con funciones y cometidos diferenciados y articulados entre las instituciones.

ii. INSTALACIÓN LOCAL DE NUEVOS PROVEEDORES GLOBALES

El ingreso de grupos internacionales por compra en las universidades como modalidad de internacionalización de la educación superior ha sido altamente significativo en varios países donde se admite la figura de gestión bajo sociedades anónimas, como México, Honduras, Costa Rica, Panamá, Perú y Brasil, cuyos sistemas universitarios juntos representan el 65 % de la cobertura regional. En el caso de Brasil, el ingreso mediante adquisición ha sido la forma mediante la cual se han internacionalizado también algunas instituciones de educación a distancia existentes. Tal ha sido el caso de la compra de la institución de educación a distancia más grande de la Región, la

Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) (1972), con aproximadamente 162 mil alumnos, de los cuales 146 mil, están inscritos en cursos no presenciales. UNOPAR cuenta con una red de 469 polos de educación a distancia autorizados por el Ministerio de Educación, localizados en 422 municipios en todos los estados del país y cinco unidades de enseñanza superior presencial en el Estado de Paraná. El 100 % de su capital fue adquirido por Kroton Educacional, por US\$ 698,8 millones de dólares.⁵

La adquisición de UNOPAR es uno de los hechos más relevantes en la evolución de Kroton y está alineado con la estrategia de crecimiento de su presencia en el segmento de educación a distancia, como fue señalado en la oferta pública de acciones que se realizó en 2011 para recoger fondos de la Bolsa de Valores de San Pablo. El paquete accionario de control de Kroton Educacional es ejercido, a través de distintos vehículos societarios (Pitágoras Administração e Participações, Neiva Participações, Samos Participações, Júlio Fernando Cabizuca y Citissimo Participações) en partes iguales por los accionistas originales de la sociedad Pitágoras y el Fondo de Inversiones Brasil Gestão e Participação, una entidad inversora internacional administrada por Advent International Corporation. Esta ingresó en la sociedad en 2009, a través de un aumento de capital, accediendo al 50 % del capital de Pitágoras, que le permitió a la empresa no solo disponer de mayores recursos financieros, sino también incorporar una nueva gestión más profesional e inversores internacionales.⁶ Con la adquisición de UNOPAR, y con la posterior fusión con Ananhueira, Kroton se consolidó como la principal organización educativa del mundo, con cerca de un millón de alumnos en enseñanza superior y decenas de campus distribuidos en todas las regiones del país. Antes de la fusión con Ananhueira, en el 2013, KROTON tenía una oferta distribuida en 55 % en educación superior presencial, 33 % en educación a distancia y 12 % en educación básica (Reis, 2012). En el 2016, el grupo Kroton presentó la propuesta de adquirir el grupo Estacio de Sa, pero en junio del 2017 el Tribunal del Consejo Administrativo de Defensa Económica (CADE) de Brasil rechazó la compra por motivos de la legislación *anti-trust* y de defensa de la competencia. El CADE, en términos de órgano *anti-trust* registró entre el 2011 y el 2016 más de 4500 operaciones de fusiones y adquisiciones, muchas de ellas en educación, y solo 8 de ellas no fueron autorizadas por

5 http://www.diariodefusiones.com/?Kroton_Educacional_de_Brasil_compra_la_universidad_Unopar_en_US_698%2C7_millones&page=ampliada&id=427&_s=&_page=tags

6 Laureate Education Inc. es una empresa estadounidense que posee una red de 67 universidades presenciales acreditadas y varias universidades distancia que ofrecen cursos de graduación y de postgrado con una cobertura de más de 675 000 estudiantes alrededor del mundo (Rama, 2012).

afectar la competencia y establecer monopolios en mercados significativos del país.

Se destacan en este mismo modelo de negocio y de internacionalización de la educación a distancia varios grupos más, con especial protagonismo en Brasil. Entre ellos sobresale el segundo grupo universitario de educación superior de Brasil, la Universidade Anhembi Morumbi, propiedad 100 % de Laureate Education, que ofrece educación a distancia en 64 polos distribuidos en 17 ciudades de los Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná y Rio Grande do Sul. El otro proveedor transnacional presente en la Región es el grupo Apollo, una corporación listada entre las 500 empresas más grandes de Estados Unidos por Standard & Poor, propietaria de la Universidad de Phoenix, una institución con fines de lucro, con 42 sedes en los Estados Unidos y líder en la oferta de programas en línea. A través de Apollo Group Inc., es propietaria de varias instituciones educativas *for profit* a escala global, con presencia en Chile y México. También destacan entre otros el grupo Pearson, de origen inglés, dedicado al sector editorial, con creciente papel en la venta de servicios, en alianzas de tercerización de las universidades de los recursos de aprendizaje que ha comprado de instituciones, con miras a su utilización como plataformas para expandir la educación virtual en México y Brasil (Rama, 2012).

Los grupos internacionales son responsables de un porcentaje elevado de la cobertura de la educación superior a distancia en forma muy superior a su incidencia en la cobertura de la educación presencial. Mientras que en educación a distancia su cobertura ronda cerca de 800 mil estudiantes, el 30 % del total de la matrícula a distancia regional, en relación a la matrícula total, tanto presencial como a distancia; representa cerca del 3 al 4 % de la educación superior total de la región y del 7 al 8 % de la matrícula privada total.

LA NUEVA MODALIDAD DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL: LOS MOOCs

La evolución tecnológica, a través de la inclusión de componentes digitales y la propia complejización de la virtualización y de las plataformas digitales, está llevando a la educación virtual a una nueva fase, marcada por los cursos masivos abiertos y en línea (MOOCs por sus siglas en inglés) (Siemens, 2012).

Esta nueva modalidad educativa en muy rápida construcción incluye una lógica educativa de negocios distinta y de certificación diferenciada, junto con cambios en la estructura de insumos y costos, y una cobertura global

a través de redes. Es este un camino previsto por Vilches (2001), quien sostenía anticipadamente que el uso frecuente y constantemente actualizado de *hardware* y *software* supondrá una nueva economía basada en la educación en red. Los MOOCs representan la cuarta generación de la educación a distancia y el inicio de una educación automática y empaquetada. Es, sin duda, una evolución de la digitalización (diversidad y convergencia de recursos de aprendizajes digitales en red, plataformas digitales y sistemas de evaluación automatizadas de los aprendizajes) y su característica educativa está apoyada en la programación informática.

Es la continua incorporación del uso de TIC digitales lo que deriva en esta educación automatizada, suministrada al interior de plataformas sin tutores, más bien de tipo colaborativas entre los participantes, altamente estructurada y cuya dinámica del aprendizaje está previamente planificada y programada en sistemas informáticos y basada en recursos de aprendizaje, entre los cuales destacan los microvideos (Rama, 2012). En ella el proceso docente es construido previamente, conjuntamente con los recursos de aprendizaje y los sistemas de evaluación automatizados. Igualmente acontece con las formas de interacción y el desarrollo del proceso de aprendizaje. En el ámbito de la educación presencial, los MOOCs también irrumpen como recursos de aprendizaje de apoyo a la actividad docente, junto a otra diversidad de recursos de aprendizaje, así como de las prácticas de laboratorios para autoaprendizaje, mediante aplicaciones informáticas y la realización de las prácticas educativas en forma digital.

Estos cursos a distancia son el resultado de una planificación curricular y de producción previa y, sean formales (parte de una carrera credenciada) o informales, tienen un diseño instruccional y curricular centrado en el aprendizaje. Son masivos por su estructura de costos y el modelo de escalabilidad; abiertos, debido a un acceso libre, basado en recursos de aprendizaje y su financiamiento asociado a la certificación; en línea, porque se soportan en la red. Constituyen la prestación de un servicio de enseñanza a distancia, fuertemente programado, apoyado en recursos de aprendizaje altamente organizados y articulados, e incluyen sistemas de evaluación. Constituye una educación empaquetada, automática, sin tutores y suministrada en plataformas, con una enseñanza previamente programada y altamente orientada. Se podría definir también como un producto de la industria educativa que integra componentes de la industria cultural por el peso de los microvideos, junto a una fuerte planificación educativa y donde, adicionalmente, se produce una alta separación de la certificación respecto a los procesos de enseñanza.

Constituye un modelo de enseñanza a distancia con una alta intensidad de la programación informática en las interacciones del proceso de enseñanza y aprendizaje y están apoyados fundamentalmente en videos cortos segmentados, correspondientes a las diversas unidades temáticas. Al mismo tiempo están acompañados con materiales de apoyo diseñados especialmente. La irrupción de los MOOCs, choca aún contra las estructuras tradicionales de las IES y de la educación a distancia, así como con los marcos de regulación y los paradigmas intelectuales, pero ellos están en un crecimiento muy rápido. Los MOOCs representan un cambio en los sistemas de educación superior y una nueva estructuración de la división internacional del trabajo universitario. En tanto educación transfronteriza, impulsa además un cambio en la división internacional del trabajo académico en la docencia, a través de franquicias, sub sedes o directamente a través del procedimiento conocido como B2C (*Business to consumer*). Ellos facilitan incluso una nueva distribución de tareas entre los países, superando la práctica de una docencia solo nacional, pues con ellos se expande una lógica global. Así, los MOOCs impulsan alianzas y una división internacional del trabajo académico entre proveedores locales y suministradores globales.

Los MOOCs constituyen de hecho un escenario de «creación destructiva» que incorpora dinámicas de alta innovación, porque transforma los modos tradicionales de trabajo docente, de certificación de los aprendizajes y del financiamiento de los procesos educativos. Aún tienen baja incidencia, pero su crecimiento es significativo a escala global. Para el 2015 las cuatro plataformas más grandes alcanzaban a 15,5 millones de inscritos: Coursera con 7,2 millones, Edx con 4 millones; Udemy con 2 millones y MiriadaX con 3 mil.

Cuadro 5.
Mercado de plataformas de los MOOCs



La irrupción de los MOOCs (como innovación pedagógica y como tecnologías de comunicación), abre la oportunidad de crear nuevas ofertas de enseñanza y cubrir demandas de mercado en forma más eficiente y barata. Ellos representan además novedosos modelos de negocios, con nuevas escalas y articulaciones entre las instituciones educativas a escala global.

Es un proceso que está en un rápido inicio y cuyas dinámicas futuras de organización son aún indefinidas. Puede ser visto como una nueva generación de la educación a distancia que ha recorrido el apoyo del libro, la radio, la televisión, las plataformas de LMS y que alcanza ahora un desarrollo donde los diversos recursos de aprendizaje se articulan y organizan curricularmente como unidades de aprendizaje integradas como MOOCs. También pueden ser vistos estos productos de la industria educativa como una segunda etapa de la educación a distancia virtual y una evolución de las LMS de carácter global, en la que los docentes se integran con otros equipos técnicos y asumen las tareas de la programación educativa, la preparación de los recursos de aprendizaje y el diseño de los sistemas de evaluación. El seguimiento de los estudiantes pasa también a ser realizado a través de la programación informática y la inteligencia artificial, con algoritmos de respuestas individualizadas para los distintos estudiantes.

Sin duda, son la nueva frontera de la educación a distancia y, como tal, requieren ser analizados desde múltiples perspectivas, como, por ejemplo, su impacto en la cobertura, la pertinencia, la internacionalización y el trabajo docente (Valles, 2016). Vista en forma general, constituye una oferta educativa empaquetada, automatizada, estructurada en forma altamente programada, con sistemas de seguimiento robotizados y procesos de evaluación estandarizados, que se apoyan en el uso exclusivo de las redes y propenden a un autoaprendizaje altamente dirigido, con un peso destacado de microvídeos, donde el docente, los esquemas, láminas u otros contenidos se funden en una nueva narrativa educativa cinematográfica.

Una de las características especiales de los MOOCs es que expresan un aumento de la división técnica y social del trabajo docente y técnico, asociado con una mayor complejización de las tareas para su producción. Se organiza en torno a un tipo de trabajo docente, técnico, administrativo, planificado previamente y operativizado por múltiples equipos especializados.

Los MOOCs constituyen además un nuevo modelo de negocios, por su acceso abierto y su financiamiento asociado a diversos sistemas de certificación, acreditación u homologación de los aprendizajes. Sus funciones pueden ser múltiples. Desde educación continua, hasta apoyo a los procesos de

enseñanza para los estudiantes que desertan o se retrasan. Ellos permiten flexibilidad de recorridos e individualización de los aprendizajes a través de una educación empaquetada, centrada en recursos de aprendizaje activos.

Se considera, además, que es una de las formas que asume la educación transfronteriza por su potencial carácter global y su integración a grandes plataformas informáticas que asumen las actividades de *marketing*, seguimiento, certificación y cobranza. Dado el carácter global de los servicios y la alta intensidad de la programación informática, las altas escalas facilitan estos mecanismos de financiamiento, asociados a su certificación diferenciada.

Esta modalidad, que ha sido definida como la nueva frontera de la educación a distancia, se ha ido desarrollando ampliamente en la última década y se ha calculado que para el año 2016 tenía una matrícula de más de 100 millones de participantes en unos pocos miles de cursos, mostrando elevadas tasas de crecimiento en este nuevo mercado o segmento de la educación a distancia de carácter global.

Cuadro 6.
Diferenciación de cursos e-learning tradicionales y MOOCs

CURSOS E-LEARNING	CURSOS MOOCs
Plataforma de tipo LMS	Mayor potencia y conectividad
Entorno cerrado	Entorno abierto
Acceso restringido por pago	Acceso abierto sin pago
Cohortes limitadas por tutores	Sin limitaciones de estudiantes por curso
Existencia de tutores o profesores	Sin docentes ni tutores directos
Evaluación individualizada	Evaluación informática de tipo escogencia múltiple
Pago previo al aprendizaje	Pago asociado al tipo de certificación
Un solo tipo de certificado o créditos	Diversidad de formas de certificación o de créditos
Sincrónico o diacrónico	Exclusivamente diacrónico

Aunque a escala internacional el mayor nivel de oferta está en idioma inglés, se aprecia un crecimiento de oferentes y demandantes de estos cursos en español, y nuevas formas de asociación a las estructuras tradicionales mediante procesos de reconocimiento de sus créditos. Se considera que esta nueva modalidad tendrá un creciente uso en la certificación y recertificación de competencias, en la actualización de las competencias y en apoyo y complementariedad a los cursos presenciales o a distancia tradicionales. Crecientemente se van integrando más los MOOCs a los procesos formales asociados a los de acreditación, a las certificaciones diferenciadas y a las evaluaciones.

En América Latina, múltiples universidades han iniciado en estos años la producción de MOOCs y su colocación en las diversas plataformas globales. Esta es aún una fase experimental, pero muestra una rápida dinámica. Muchas de ellas han impulsado y han tenido aportes de UNIVERSIA para colocarlas en su plataforma global Miriada X, como modelo de negocios que contribuya a diferenciar los ingresos financieros de las universidades y a la vez apoyar sus procesos pedagógicos. En México el impulso ha sido muy importante con muchas universidades que los producen y experimentan con ellos. A la fecha, la UNAM tiene una política continua en la materia y ya ha producido 45 cursos en muy diversas áreas del conocimiento. En su mayoría han sido colocados en la plataforma Coursera. Muchos de ellos son a la vez cursos de apoyo, abiertos de los cursos presenciales. Además, en ese mismo país la Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con la Dirección General de Televisión Educativa, crearon la plataforma MéxicoX, la primera plataforma de MOOCs de México con sus propios estándares.

EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. LA TENSIÓN ENTRE LA REGULACIÓN Y LA INNOVACIÓN

A medida que la educación se fue expandiendo y virtualizando, se fue ampliando la atención a los mecanismos de aseguramiento de la calidad como parte de la política pública. En la primera fase, la educación a distancia se desarrolló únicamente con los estándares de calidad de las propias instituciones, pero pronto las agencias de evaluación y los organismos de licenciamiento de programas comenzaron a fijar criterios para que los programas pudieran ser evaluados o acreditados. En relación con el licenciamiento, ello derivó en un conjunto muy amplio de requisitos para habilitar las ofertas, asociados al tipo de modalidad habilitada. En cuanto a los procesos de evaluación y

acreditación de alta calidad, el debate se orientó en dos direcciones: por un lado, en la incorporación de un factor, indicadores y evidencias específicas y adicionales para la educación a distancia (anulando los que entraban en colisión) y, por el otro, en la conformación de instrumentos específicos de evaluación y acreditación pensados y formulados de acuerdo con lo particular de la modalidad. La existencia de varias modalidades y la alta diferenciación de los modelos educativos ha complejizado los procesos de evaluación y acreditación.

La UTPL, de Ecuador, impulsó la conformación de un Instituto Latinoamericano y del Caribe en Educación Superior a Distancia (CALED), que ha impulsado estándares para apoyar los procesos de autoevaluación de programas a distancia. Igualmente, muchos de los organismos públicos y las agencias de evaluación y acreditación comenzaron a conformar instrumentos de evaluación, incorporando factores e indicadores acordes con la o las modalidades. Tal proceso ha sido altamente complejo, dada la diferenciación de la educación a distancia y su mayor apoyo en los procesos de autoaprendizaje, más allá del apoyo educativo.

Evaluar y acreditar es definir instrumentos y metodologías para comprender el objeto de estudio; ello implica también definir valores y conceptos, como umbrales y tipologías. (Rama, 2015). Es un proceso con esos dos momentos (evaluación y acreditación) que pueden ser diferentes o estar hilvanados. Inicialmente la evaluación era autónoma, como mero diagnóstico situacional hecho por propios o terceros. Luego ha pasado a tener dos momentos separados, al visualizarse la evaluación con miras a acreditar en algún rango de tipologías predefinidas.

La evaluación no se reduce meramente a conocer el funcionamiento de la educación a distancia, sino que propende a su mejoramiento y a cambiar su estatus por otro futuro mejor. Evaluar está asociado a conocer, y por ende entra en el deber ser. Devela el pasado y el presente, pero a la vez remite a un futuro deseado o posible. Remite entonces a un cambio, a partir de establecer cuál es la línea de base del presente. Sin embargo, construir y planificar plantea inmediatamente la complejidad de proyectar futuros, a la imprevisibilidad que ello tiene en un mundo caracterizado por la expansión del conocimiento, a la incertidumbre en la que no solo no se conoce lo que vendrá, sino que no se puede lograr conocerlo a cabalidad.

Evaluar implica la complejidad de determinar cuáles son las dimensiones significativas que la educación a distancia permita diagnosticar. Ello tiene multiplicidad de dimensiones, factores, variables y subcomponentes que generan enormes cantidades de datos e informaciones. Por ello, la

comprensión de una realidad social exige conceptos y categorías para definir cuáles son los datos relevantes para describir e interpretar el objeto de estudio. La información útil es cada vez más compleja de develar y obtener en sociedades sobre informadas. Los conceptos previos sirven para delimitar las características relevantes y también para ordenar los datos y seleccionar, dada la sobreproducción de información que caracteriza y define a los tiempos actuales. Solo con ellos es que los datos se organizan y ordenan para transformarse en información. Gracias a los conceptos, hipótesis, axiomas, teorías interpretativas o supuestos de investigación, el relevamiento de tipo diagnóstico, la acumulación de datos y la producción de información, adquieren relevancia y coherencia explicativa.

La evaluación debe medir el fenómeno universitario en su globalidad, en su complejidad, en su movimiento, en su articulación e interdependencia, y ello requiere no miles de datos fragmentados, sino informaciones que sistematicen, relacionen y organicen esos datos y que releven en forma pertinente. La ausencia de selectividad, de jerarquización, de agrupamientos significativos hace incomprendible los fenómenos actuales por su carácter complejo y facilita políticas fragmentadas y puntuales que pierden de vista la magnitud integral de lo real. La relevancia de la información, la información pertinente (Shanon), la información útil (Mashlup), sin embargo, es siempre subjetiva y va a depender del observador y del objetivo deseado. Solo el saber da sentido a la gestión de la información al ordenar los datos (Luhmann).

La educación superior es cada vez más un fenómeno social complejo, sistémico y multidimensional, difícilmente asible y que, para su interpretación, requiere sistemas de información y conceptos y categorías relevantes, sustentados en paradigmas con relativa sustentación empírica y conceptual. Así, la lógica de la evaluación es medir, dimensionar, ponderar y valorar los aspectos más determinantes de una realidad universitaria específica pero a la vez sistémica y compleja. Es un proceso que propende a generar información y que, a la vez, permite clasificar e insertar dicho diagnóstico en tipologías y categorías específicas.

La información, los conceptos y las tipologías son la base de los planes de mejoramiento, y solo es posible mejorar sobre la base de diagnósticos del funcionamiento, sobre líneas de base de los aspectos más relevantes que caracterizan a la realidad. En esta línea de argumentación, en nuestro caso de la evaluación de la educación a distancia, se torna menester definir cuáles son los aspectos más relevantes de esta —o estas— modalidad(es) educativa(s).

Primero corresponde aclarar que en la educación a distancia, como en toda educación, la enseñanza no es el eje relevante en una evaluación, sino

que este debe ser el aprendizaje. Solo a partir de los resultados de los aprendizajes es posible evaluar la utilidad y la eficacia de los insumos y de los procesos. En este sentido, la educación a distancia solamente tiene significación en función de cómo contribuye a lograr mejores aprendizajes con los estudiantes.

La cantidad y calidad de tutores y profesores, los recursos de aprendizaje, los tiempos pedagógicos, los centros de apoyo, las plataformas, las formas de las evaluaciones, la formación de los docentes, los niveles de interacción, las prácticas, los currículos, las formas de gestión institucional o las interacciones y las misiones de las instituciones, son simplemente los insumos que determinan los procesos educativos y que, finalmente, se expresarán en aprendizajes. Sin aquellos, estos no se alcanzan, pero ellos solo tienen razón de ser en función de los aprendizajes y las capacidades creadas. Sin embargo, aun así, los aprendizajes no valen por sí mismos, sino en referencia a los objetivos. Así, los aprendizajes únicamente tienen sentido en relación a su pertinencia con el mundo del trabajo. Igualmente tampoco tienen sentido si ellos no están asociados a conocimientos actualizados.

En esa misma línea, podríamos agregar, además, que los aprendizajes solo tienen significación si crean capacidades de investigación, de creación de nuevos conocimientos, si tienen pertinencia o si están articulados a la vida y al mundo del trabajo. Pero, siguiendo y ampliando este razonamiento, tampoco tienen sentido los aprendizajes si no están correlacionados con los procesos de enseñanza que buscaron crear esas capacidades. No se pueden evaluar los aprendizajes sin soportarse en las competencias, ya que cada vez más, la educación propende a crear capacidades y no meramente transferir información. Igualmente, es meridianamente claro que tampoco se pueden evaluar los procesos educativos ni los aprendizajes sin apoyarse en la validez de los conocimientos y en su nivel de actualización. En esta línea de pensamiento, los sistemas de evaluación deben medir los aprendizajes por la enseñanza y a su vez, la enseñanza solo se puede evaluar por los aprendizajes. Se evalúa a ambos y en este contexto la acreditación está dada por la articulación entre ambos polos de la dinámica de construcción de capacidades.

El carácter complejo y sistémico de la cuestión educativa amplía el panorama y coloca el acento de la evaluación en general en varios pilares articulados: en los conocimientos que les dan sustentación epistemológica, en los procesos educativos que permiten la creación de aprendizajes, en los aprendizajes efectivos que se constituyen en los resultados de la enseñanza y, también, en las pertinencias que le dan coherencia y utilidad a esos aprendizajes. No hay evaluación pertinente si

no se articula la enseñanza con el aprendizaje, los conocimientos con las pertinencias, los trabajos con los saberes, el presente con el futuro social y laboral.

Tales enfoques han ido llevando los modelos de evaluación desde orientaciones centradas en la medición de insumos y procesos a otras centradas en los aprendizajes. Ha sido un continuo de pasos desde conocimiento-educación-aprendizaje y pertinencia, que ha ido cambiando las metodologías de la evaluación universitaria, en una dinámica donde los sistemas universitarios se articulan más estrechamente al mundo del trabajo, a las trayectorias de vida personales y a la innovación de los conocimientos.

Este esquema de la evaluación se ha ido desarrollando para toda la educación, pero tiene mayor sustentación en la educación a distancia, en tanto esta modalidad se centra más en el autoaprendizaje, donde los insumos y procesos educativos son más flexibles. En ella, los resultados descansan no solo en nuevas estructuras e insumos, tales como las plataformas, recursos de aprendizajes o las tecnologías interactivas, sino que tiene un rol más destacado el autoaprendizaje autónomo.

En las modalidades a distancia, las mediaciones tecnológicas, didácticas y pedagógicas son más determinantes en el aprendizaje que los docentes. En tal sentido, las comunidades de aprendizaje se están transformando con la evolución de los cambios en las intermediaciones e interacciones educativas. Del aula, a la institución, de esta a la comunidad y de allí a las redes digitales, ha sido un proceso de complejización y profundización de los aprendizajes, que se correlaciona con la ampliación de las comunidades de aprendizaje, gracias a interacciones mediadas por las tecnologías.

En este contexto cabe la pregunta de si debemos no solo centrarnos en evaluar las tecnologías y las mediaciones, sino en con qué intensidad valoramos los resultados de los aprendizajes en la educación a distancia. Cabe analizar qué se debe evaluar. Preguntarse cuáles son los indicadores más importantes para hacer el diagnóstico de la educación a distancia. La dinámica evaluativa en América Latina está avanzando en la dirección de incorporar algunas variables en sus sistemas de evaluación y acreditación de programas de educación a distancia. Ello se está haciendo más que todo a través la incorporación de multiplicidad de factores, variables e indicadores que ponderan conocimientos, procesos, aprendizajes, entornos y tecnologías.⁷ Es un meca-

7 El panorama regional de los procesos de evaluación en educación a distancia muestra el desarrollo de sistemas basados en instrumentos con una enorme, y tal vez excesiva, diversidad de indicadores, factores y evidencias para medir la calidad. (Morocho y Rama, 2015) Los estudios de Perú, Ecuador, Brasil, México, Puerto Rico, República Dominicana, Venezuela, Uruguay y Centroamérica muestran el desarrollo de

nismo de agregación de más indicadores, factores y evidencias, en un camino de complejización de datos e informaciones para develar la realidad y poder mostrar el cumplimiento de algunos parámetros preestablecidos del funcionamiento necesario para alcanzar la calidad.

No obstante, esto conlleva el riesgo de rigidizar los procesos educativos a distancia, inhibir la innovación, y complejizar y burocratizar los procesos de evaluación, anulando las singularidades de los modelos educativos a distancia, que deben centrarse más en el aprendizaje en detrimento de otros indicadores. La incorporación de multiplicidad de componentes está finalmente derivando en instrumentos altamente complejos de indicadores, factores y evidencias que estandarizan procesos, anulando las innovaciones tecnológicas y didácticas y las diferenciaciones pedagógicas. Ello se basa en un relativo paradigma conceptual que plantea que la calidad es una variable compleja y multifactorial que requiere de cientos de indicadores y controles de estándares de cumplimiento.

Aquí, tal vez valga la pena poner los procesos de aprendizaje como centros de mayor atención. Esto es particularmente importante en la educación a distancia e implicaría una evolución hacia sistemas más simples y menos rígidos de evaluación de la educación superior —especialmente, de las modalidades a distancia—, que se concentren no tanto en las variables de insumos y procesos, sino en los aprendizajes efectivos. El desarrollo de CENEVAL, en México, de los Exámenes de Estado, en Colombia, de los procesos de evaluación de programas instrumentados por CEAACES, en Ecuador o los mecanismos para el establecimiento de la nota institucional en Brasil, que miden los aprendizajes gracias a la comparación entre las pruebas del ENEN y del ENADE, parecen estar marcando el camino que no solo refiere a la educación a distancia, sino a toda la educación superior. Es un cambio de enfoque de la evaluación y acreditación que toma en cuenta los aprendizajes a través de exámenes competitivos y externos y que permite mejores mediciones y más libertad a la innovación, la diferenciación y de autonomía de las instituciones de educación superior.

LAS NUEVAS PEDAGOGÍAS CON APOYO TIC

Con creciente intensidad, una de las innovaciones más significativas en los últimos años, en lo que atañe a la dinámica educativa, lo constituyen la

paradigmas evaluadores centrados casi exclusivamente en medición de insumos y procesos, salvo en el caso de Ecuador, donde la medición de los resultados de aprendizaje se constituye en parte de los procesos de evaluación.

digitalización y la virtualización de los procesos de enseñanza, en tanto permiten una multiplicidad de nuevas combinaciones de componentes educativos, nuevos productos, nuevas interacciones y recursos de aprendizaje, junto con nuevos mecanismos de transmisión y construcción de conocimiento, así como de sistemas informáticos de evaluación de aprendizajes.

La estrategia para mejorar el aprendizaje en el contexto tecnológico contemporáneo implica potenciar el uso de internet, tener un enfoque por competencias, estimular la interacción múltiple desde plataformas y permitir la apropiación de los conocimientos mediante diversidad de recursos de aprendizaje. A ello se agregan hipervínculos, multimedia y aplicaciones informáticas. La relación hombre-máquina para el aprendizaje es un tema con mucha historia de experimentación. En tal sentido, la incorporación en el uso de recursos informáticos como base de los aprendizajes para lograr adquirir competencias en forma más eficaz, implica aumentar el acceso a la información, a recursos didácticos y a los diversos portadores (envases o plataformas) de conocimientos. Ello se centra tanto en una amplia como diferenciada interacción y precisa de la existencia de multiplicidad de recursos de aprendizaje específicos que potencien un mayor trabajo estudiantil. Y da sustentación a las pedagogías informáticas.

Sin intensificar y diversificar las interacciones educativas, no se pueden superar los modelos de enseñanza tradicionales e incorporar otros centrados en los estudiantes y sus aprendizajes. La formación de competencias en el entorno virtual es aquella que alcanza los resultados a través de una interacción múltiple, con recursos de aprendizaje digitales, interfaces especiales con los sistemas informáticos, aplicaciones de práctica y autoaprendizaje que simulen la realidad e interacción en red con otros estudiantes y profesores.

La virtualización educativa impulsa, además, la transformación del aula y los aprendizajes presenciales, a través de la introducción de plataformas de aprendizaje, herramientas y aplicaciones informáticas, diversidad de interfaces hombre-computadoras o de los pizarrones que pasan a ser pantallas digitales con multiplicidad de posibilidades expresivas, entre las cuales está su conexión a internet, videos, audios o *slides*. Con ello el aula pasa a constituirse en un laboratorio integrado a la red como ámbito del aprendizaje.

La base de muchas de las interacciones está, sin duda, en internet y las plataformas dentro o fuera de la nube, lo cual impone un cambio en la metodología de enseñanza para impulsar un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, con un enfoque por competencias y con diversidad de recursos en red fuera del aula. Aumentar la interacción mediante pedagogías informáticas busca superar el mero acceso a la información para focalizarse en la

adquisición de competencias. El propio objetivo de buscar información se debe articular en diversidad de formas de interacción que mejoren, a la vez, la cartera de competencias. La incorporación de componentes informáticos facilita esa mayor interacción, una dinámica más articulada entre la teoría y la práctica y una mejor calidad de dichas interacciones, resultado de la cantidad y diversidad de los recursos de aprendizaje. En este contexto, el conectivismo se transforma en uno de los nuevos basamentos conceptuales de la pedagogía informática, que contribuye a superar el modelo unidireccional (profesor-estudiante) y lograr mejores aprendizajes, con la inclusión de una interacción multidireccional (Siemens, 2004).

La pedagogía informática constituye una práctica para lograr el aprendizaje y también una disciplina aplicada para organizar el proceso educativo, tomando en cuenta las posibilidades que brinda la programación informática en el actual contexto social y tecnológico (Rama, 2014). No es el mero resultado de los recursos digitales, sino de su articulación en el uso en la enseñanza y el aprendizaje. Es una actividad centrada en transmitir diversidad de información y de crear competencias a través del uso de herramientas informáticas de comunicación e información. Como pedagogías, se nutren de los aportes de varios campos de la ciencia y de otras disciplinas, pero sus métodos y bases se apoyan en el uso intensivo de las TIC, el cognitivismo, la neurociencia y el conectivismo. Al sostenerse que el aprendizaje, puede residir en dispositivos no humanos y en que el aprendizaje consista en conectar nodos distintos (Siemens), o en que el aprendizaje significativo dependa del material con el cual se aprende. Este se produce cuando «se conecta» con un concepto relevante (imagen, símbolo, etc.) (Ausubel, 1983).

La pedagogía informática tiene una alta capacidad para lograr aprendizajes significativos, por su capacidad de reproducir la realidad, de acceder a diversidad de situaciones y de integrar diversidad de conexiones y de aportes de saberes desde diversos envases, repositorios o plataformas, gracias a la convergencia digital. Utiliza las potencialidades de la programación e interfaces ajustadas a los particularismos de contenidos, competencias y personas y permite aprendizajes más eficaces para adquirir competencias (ej, personas con discapacidad, estudios de casos, ABP, simulación, telecirugías a través de robot, etc.).

Esta pedagogía parece darse con alta intensidad en asignaturas profesionalizantes, con la transformación de las que son teóricas a módulos articulados de teoría y práctica. En tal sentido, se asocia a enfoques curriculares no basados en transferencia de conocimientos, sino centrados en adquisición de competencias. Ella no implica una reforma completa a la vez, sino que

se expande al interior del currículo, mediante la introducción de asignaturas con mayores dinámicas de uso de aplicaciones informáticas que reproducen el ejercicio laboral, la formación de dinámicas de aprendizaje basadas en ellas, en nuevas capacidades docentes y en nuevas formas de evaluación con laboratorios de prácticas o de simulación.

El aula tradicional se transforma con la incorporación de *hardware* y *software* como base de las pedagogías informáticas. Estas promueven dinámicas de enseñanza presenciales en laboratorios, realizadas en entornos virtuales a través de computadores. En ellas la enseñanza y el autoaprendizaje se hacen juntos, propiciando una mejor formación de competencias a través de recursos didácticos interactivos en la red y con evaluaciones informatizadas. Este entorno educativo apoyado en plataformas y web, impone un cambio del currículo e impulsa la informatización administrativa, de inscripción, entrega de trabajos, conocimiento de notas y programas, asignación de aulas, laboratorios y docentes, seguimiento tutorial y acceso a recursos y bibliotecas digitales, como parte de un proceso en el cual el aula presencial se «electroniza» y se hace virtual.

La irrupción de las pedagogías informáticas es la expresión de la virtualización y digitalización, con una nueva epistemología del conocimiento (Ugas, 2005), que facilita una articulación con enfoques curriculares del tipo de «saber hacer». Su mayor intensidad se da en las asignaturas y contenidos profesionalizantes, ya que en estas es significativo el análisis y procesamiento de datos que reproducen el ejercicio laboral, con laboratorios de prácticas o de simulación, así como en asignaturas teóricas y aplicadas que crean conocimientos a través de la investigación y que, por ende, requieren procesar información con mayor eficacia mediante instrumentos digitales.

Dicha pedagogía tiene limitaciones, pero sus resultados en el aprendizaje son muy superiores, porque permiten ingresar a una educación del hacer. Obviamente, es este un proceso que depende de los campos disciplinarios y de la complejidad de las herramientas informáticas, así como del propio desarrollo de estas tecnologías. En esta línea, Silva (2012) analiza el resultado de aprendizajes en la disciplina de «Estadística», entre un grupo de estudio que no tuvo pedagogías informáticas y otro cuyo aprendizaje se realizó utilizando herramientas informáticas. Los resultados constatan que las pedagogías informáticas permiten aprendizajes más significativos de ese grupo, medidos por las mismas pruebas. En su evolución, estas superan los modelos de estímulo respuesta, el simple concepto de acceso a la información, o de interacción pasiva, para permitir evolucionar hacia herramientas de formación de competencias colaborativas con mayores niveles de

interacción y representación de la realidad y del ámbito laboral. Como se constata en el estudio de Silva, los distintos *software* de autoaprendizaje se convierten en herramientas que proporcionan niveles superiores de aprendizaje. Ello, sin duda, tiene, y tendrá, diversas fases. Para algunos autores, la robótica pedagógica se constituye en una forma superior de la propia pedagogía informática que facilita una mayor complejidad de la propia automatización pedagógica como herramienta de aprendizaje (Ruiz-Velasco, 2006). Para estos autores, «uno de los principales objetivos de la robótica pedagógica, es la generación de entornos de aprendizajes heurísticos, basados fundamentalmente en la actividad de los estudiantes, los cuales podrán concebir, desarrollar y poner en práctica diferentes robots educativos que les permitirán resolver algunos problemas». En tal sentido, plantean que «la robótica pedagógica privilegia el aprendizaje inductivo y por descubrimiento guiado». Los autores dan soporte novedoso a los enfoques constructivistas al sostener que la inducción y el descubrimiento guiado y programado permitirán a los estudiantes construir su propio conocimiento. Para otros como Odorico (2004), la robótica pedagógica se asocia a la lógica del aprendizaje de la simulación, más allá de ser un *hardware* o un *software*.

La pedagogía informática se expande ante las dificultades de reproducir en la práctica realidades cada vez más diversas; la dificultad de supervisar educativamente las pasantías y las prácticas estudiantiles; y el aumento y diferenciación del conocimiento, así como de la programación y de interfaces ajustadas a los particularismos de contenidos, competencias y personas como, por ejemplo, aquellas con capacidades especiales (Rama, 2013). Con ella, los sistemas educativos pasan de la valorización de la práctica presencial para alcanzar el aprendizaje, al uso de la informática como realidad y simplificación virtual para adquirir las competencias.

Varias son las causas de la virtualización educativa que están llevando a la transformación de las tradicionales aulas y su enseñanza tradicional presencial de tiza, lengua, pizarrón y bibliotecas tradicionales, así como de las instituciones que eran expresión de un sistema de enseñanza repetitivo, memorístico y catedrático. Igualmente acontece con aquellas pedagogías tradicionales. El aumento de los conocimientos y de la competencia entre las instituciones educativas y en los diversos mercados laborales favorece la realización de reformas educativas que propicien innovaciones educativas para transitar desde el enfoque en el «saber» a los múltiples «saber hacer», a través de la virtualización, planteando un modelo educativo centrado en el aprendizaje con aumento de prácticas profesionales, mediante herramientas

informáticas en ambientes virtuales, en tanto el propio trabajo profesional de diagnóstico y respuesta se hace a partir de la información obtenida con nuevos *hardware* y *software*.

Estas dinámicas contribuyen a la creciente convergencia de la educación presencial y la educación a distancia, especialmente en su modalidad virtual, mostrando un creciente escenario, más allá de las diferenciaciones entre las modalidades de una educación digital.

LA VIRTUALIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y LA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN RED

En el contexto de la complejización de los procesos de enseñanza gracias al uso de TIC, es necesario referir al nuevo rol central que están adquiriendo los recursos de aprendizaje y su significado en las propias transformaciones de las comunidades de aprendizaje (CA). Las articulaciones simples tradicionales entre sujetos de la enseñanza en el aprendizaje, sin mediaciones tecnológicas, al interior del aula, están pasando, en el marco de enfoques constructivistas, conectivistas e interactivistas desde dinámicas biunívocas y sincrónicas docente-estudiante, a dinámicas hombre-máquina-hombre asincrónicas y mediadas por recursos de aprendizaje. Ello no se reduce a pedagogías sino que incluye la didáctica, el uso y las características de los recursos de aprendizaje, lo que está directamente asociado al tipo de mediaciones educativas a través de recursos de aprendizaje, sin los cuales ni la enseñanza ni el aprendizaje pueden construirse en el actual contexto de los conocimientos. En esta evolución, superando el aula, la tiza o el pizarrón, el currículo y la institución, se destaca el rol del autoaprendizaje asistido y los recursos de aprendizaje de las industrias educativas. El primero en importancia, el libro, ha transformado las comunidades de aprendizaje, en tanto este «envase de conocimiento» abrió nuevos caminos en la enseñanza, ampliando las formas pedagógicas y conformando un cambio de las comunidades de aprendizaje.

Al incorporar nuevas mediaciones y superar el formato inicial presencial de encuentro educativo entre los que saben y los que quieren saber lo que no saben, en general, se tiende a impulsar meras transferencias de conocimientos. El libro es un resultado de un proceso intelectual sistemático estructurado como registro y envase de conocimientos que expresa y condensa un saber, bien sea porque supera la frontera existente, o simplemente porque organiza, sistematiza, clasifica y ordena el conocimiento preexistente. Permite una transformación de las comunidades de aprendizaje tradicionales con el pasaje

desde la narrativa de la oralidad a la profundidad del texto escrito. El libro hace el ingreso en las comunidades de aprendizaje cerradas, de un nuevo protagonista; del autor que escribió el texto, fuera del tiempo y del lugar de la propia comunidad, ampliándola y dándole nuevos contenidos y enfoques. Con él nace el «seminario» concebido por Humboldt y base de la Universidad de Berlín como diálogo entre el poseedor del conocimiento y los aprendices, pero donde el actor y agente educativo central pasa a ser el libro, a través de su lectura razonada y el análisis del texto. Se supera así en el aprendizaje la exclusiva enseñanza del maestro para integrar no solo conocimientos diversos, sino una muy superior profundidad de los conceptos, la información y el análisis derivado del texto escrito, de otro u otros actores educativos, y con ello la ampliación de las comunidades. Así, las comunidades de aprendizaje crecientemente asumen un carácter de intemporalidad en su dinámica, con el agregado de los nuevos actores-autores que impactan a través de sus publicaciones.

Siguiendo el enfoque de Lutero que promovió una enseñanza directa con los autores sin la mediación de Roma, el Seminario de Humboldt impulsa la conformación de nuevas dinámicas de las comunidades de aprendizaje en las cuales los aprendices dialogan con el libro, analizando, interpretando y reflexionando sobre el texto sin interpretaciones. Con ello hay un diálogo y debate educativo alrededor del conocimiento entre los participantes directamente con el autor mediado a través del libro. Esto cambia el concepto de las comunidades del aprendizaje, incorpora nuevos protagonistas, no presenciales en tiempo y lugar, y amplía las interacciones en el aprendizaje que no se limitan a las realizadas exclusivamente con los docentes.

El aula pierde su rol monopólico y las comunidades de aprendizaje se amplían y diversifican, apoyadas en las industrias culturales y educativas, que al interior de las instituciones se expresan en la biblioteca como espacio áulico de aprendizaje. Estos recursos, a su vez, han tenido un proceso de complejización, pasando de ser productos de la industria cultural a ser expresiones de la industria educativa en la cual lo pedagógico, lo didáctico y la interactividad tienen un peso mayor. Así, por ejemplo, se produjo la transformación del libro en libro de texto, que, además de sus contenidos, incluye componentes pedagógicos y didácticos, tales como resúmenes, conceptos, glosarios, referencias, esquemas, mapas conceptuales, fotos u otros elementos, así como diseños especiales que permiten una interacción educativa –y por ende, una comunidad– entre el estudiante y el recurso de aprendizaje, como resultado del trabajo –muerto o pasado– de varios actores educativos. Permite conformar comunidades de aprendizaje más

amplias, diversas y sociales, superando las limitaciones y fronteras de los docentes, las aulas, los currículos y las instituciones.

Con el libro, como inicio de los nuevos recursos de aprendizaje derivados de las industrias culturales, así como con el currículo, los enfoques interdisciplinarios o las instituciones, las comunidades se amplían y profundizan, permitiendo no solamente más interacciones, sino incorporando además los entornos y ámbitos sociales externos de las instituciones como componentes para el aprendizaje. Las comunidades entre aprendices y maestros, entre alumnos y docentes o entre estudiantes y comunidades académicas, muchas veces tienden a ser cerradas y carecen de articulaciones extramuros de las instituciones. El libro contribuye a aperturas externas en los procesos de enseñanza, incorporando a las sociedades como un componente para lograr los aprendizajes, y, con ello, ampliar los límites existentes de las comunidades de aprendizaje cerradas. La máxima africana de «se necesita a todo un pueblo para educar a un niño» adquiere una mayor significación.

El recorrido desde la familia al instructor, de allí al aula con el docente, y luego al currículo y la institución, ha avanzado nuevos casilleros para incluir a la sociedad, bien sea a través de los estándares de la política pública, los libros y otros recursos y bienes culturales y educativos, y las pasantías y prácticas preprofesionales. Ello reconoce que tanto la creación de conocimiento requiere una interacción social más amplia y que la propia creación de conocimiento y de funcionamiento de las CA se produce al exterior de las instituciones educativas. Se abandona el enfoque de comunidades cerradas como eje de los aprendizajes y se integra a otros actores en las comunidades tradicionales, gracias al uso de recursos de aprendizaje producidos fuera de su tiempo y lugar, abandonando los enfoques cerrados en cuatro paredes. Los multimedia, internet, los hipertextos en red, las bases de datos de recursos de aprendizaje o las bibliotecas virtuales y los *software* de simulación o realidad aumentada que se expresa más eficazmente en la educación a distancia virtual, son formas contemporáneas en las cuales se manifiestan los recursos de aprendizaje en los actuales contextos de la digitalización y que superan a su vez las limitadas interacciones que permiten los libros como recursos analógicos de aprendizaje.

DEL APRENDIZAJE DIRECCIONAL AL APRENDIZAJE MULTIDIRECCIONAL EN RED

Hay un desarrollo de las comunidades de aprendizaje, como proceso histórico de evolución, desde aprendizajes direccionales a bidireccionales y,

finalmente, a multidireccionales. La ampliación de las comunidades académicas es al mismo tiempo una diferenciación y complejización de las fuentes del conocimiento, de los recursos de aprendizaje y de los propios protagonistas del aprendizaje, así como también una evolución de los enfoques y de los actores nacionales a internacionales. En esta dinámica pasan a privar los aprendizajes comparativos, sistémicos e interdisciplinarios, que se constituyen en los ejes de esas comunidades. Es un proceso donde cada fase de conformación de una comunidad de aprendizaje es a la vez la puerta que abre paso y sienta las bases para otras nuevas. En ello hay una evolución desde una mera transferencia de información como eje del aprendizaje, a un diálogo pedagógico o aprendizaje dialógico bidireccional, y luego hacia enfoques constructivistas colaborativos en comunidades cerradas de aprendizaje, para posteriormente evolucionar hacia enfoques interaccionistas, como ejes de la construcción de los aprendizajes, y finalmente, en tiempo presente, agregar enfoques cognitivistas y conectivistas como estructuras abiertas en las cuales se asientan las comunidades de aprendizaje emergentes en red, con recursos de aprendizaje derivados de las industrias educativas y dinámicas globales de aprendizaje. Es también una evolución conceptual desde paradigmas conductistas, constructivistas, interaccionistas, cognitivistas y conectivistas, como parte de procesos de van superando el enfoque de la enseñanza para centrarse en el aprendizaje.

El nuevo marco conceptual se soporta en una articulación entre las teorías de redes, el conectivismo, el cognitivismo y el uso del conocimiento codificado, en el marco de la neuro educación, que propende a romper el esquema cerrado que caracterizó en su origen a las comunidades de aprendizaje. La digitalización de la información con la virtualización transforma los recursos de aprendizaje, amplía las fronteras del aprendizaje, facilita nuevas escalas y permite conformar sociedades globales de información en red, las cuales promueven a su vez nuevas comunidades de aprendizaje. El paradigma de redes digitales permite aprendizajes más flexibles, recorridos individuales diferenciados y ausencia de barreras locales. Si bien aún predominan las fronteras tradicionales de las comunidades de aprendizaje (aula, currículo, institución, nación), ellas tienden a estructurarse al interior de redes cada vez más abiertas y globalizadas, con diversidad de actores y recursos de aprendizaje también cada vez más interactivos y complejos y más centrados en aprendizajes por competencias. Con ello las comunidades de aprendizaje tradicionales se dinamizan sobre la base de redes con múltiples dimensiones y donde la interacción no es solo al interior del aula o la institución, sino crecientemente externa y fuertemente mediada por tecnologías y aplicaciones informáticas.

Se trata de un paso hacia pertinencias múltiples (global, local, regional, glocal), ambientes inter y multiculturales, al reconocer que se aprende en la diversidad, que promueve una mayor flexibilidad de las estructuras de aprendizaje con evaluaciones ajustadas a las personas en un proceso de individualización de la enseñanza, de los recorridos y del aprendizaje. Ello facilita la ruptura de las fronteras entre las disciplinas, con la creación libre de recorridos inter, multi y transdisciplinarios, en el marco de procesos educativos fragmentados, pero continuos en la construcción de competencias ante la fuerte renovación y obsolescencia del conocimiento. Son dinámicas que estructuran comunidades de aprendizaje en red sobre la base de la acreditación, movilidad académica, construcción de trayectorias individualizadas, incluyendo recorridos a través de multimodalidades y diversas dimensiones educativas (educación práctica, teórica, virtual, básica, especializada, profesional, técnica, etc.) que pierden sus fronteras y delimitaciones anteriores.

Estas comunidades de aprendizaje se desarrollan, asociadas a redes globales, gracias a recursos interactivos virtuales, constituyendo una pedagogía informática. La red y las aplicaciones informáticas pasan a ser el eje de esas comunidades mediadas por recursos de aprendizaje y productos de las industrias educativas. La tercerización e internacionalización del aprendizaje, especialmente en cuanto a sus recursos, es la expresión de estas comunidades de aprendizaje globalizadas que se constituyen en redes de intercambio de información, de diálogo educativo, de participación de actores diferentes y de investigación, asociadas a diversidad de objetivos.

La evolución histórica referida nos muestra la ampliación, complejización y diferenciación de las redes de aprendizaje. Al aumentar sus actores y componentes, los propios recorridos y las trayectorias se separan e individualizan, tornando a las comunidades de aprendizaje más «líquidas», diversas, flexibles y diferenciadas con fronteras más borrosas y menos delimitadas. Es parte de un proceso de individualización y complejización de los aprendizajes gracias a las TIC, que se produce a la vez que se van conformando comunidades globales de aprendizaje en red, más amplias, más internacionales, más interdisciplinarias y con más interacciones tecnológicas. En estas, los sujetos educativos tenderán a construir su currículo, desarrollando sus competencias específicas y, por ende, sus recorridos del aprendizaje.

En esta individualización de las trayectorias educativas en la construcción de competencias, gracias a las TIC y la centralidad en el autoaprendizaje, se introducen transformaciones en los actores educativos con interacciones más amplias, con múltiples mediaciones y que, en su mayoría, son producidas a través de las industrias educativas. Ello ha promovido recursos de

aprendizaje cada vez más complejos y diversos, más interactivos, individualizados, móviles y simulando crecientemente a la realidad. Estos recursos de aprendizaje digitales interactivos en red, en tanto *software* aplicativos, también se conforman crecientemente como uno de los componentes centrales de las comunidades de aprendizaje virtuales globales. Estos recursos son el resultado del trabajo intelectual humano realizado previamente, como trabajo muerto, creado por equipos multidisciplinarios bajo una planificación programada de los resultados del aprendizaje esperado, como en los años 50 buscaba y soñaba Skinner (1970) con sus máquinas simples y mecánicas de enseñanza automática. Las emergentes industrias educativas se constituyen en la mediación dominante entre los sujetos del aprendizaje, al superar un aprendizaje mediante el trabajo docente vivo como eje único y dominante de la enseñanza. Con ello, en el binomio profesor-estudiante, existe una diversidad de actores educativos que, gracias a los recursos de aprendizaje, permiten crear competencias por su uso posterior. El otro componente —el sujeto receptor, el verdadero protagonista del aprendizaje— aprende en la asistencia tutorial y con diversidad de recursos que se ajustan a sus particularidades, contextos y demandas específicas.

En general, las comunidades de aprendizaje, como interacciones mediadas a través de recursos y respuestas a las preguntas posibles del sujeto que busca aprender, eran limitadas. El futuro parece deparar, sin embargo, otros enfoques y ya actualmente aparecen desarrollos informáticos basados en inteligencia artificial, redes semánticas, aprendizaje evolutivo, individualización de las trayectorias y diversidad e individualización de los recursos de aprendizaje, inclusive con *software* que evolucionan y crean nuevas respuestas y acciones, en función de las acciones e intereses de los sujetos que buscan construir individualmente sus capacidades.

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE AL INTERIOR DE REDES DIGITALES GLOBALES

Las redes digitales son centros de la reflexión educativa y eje de los paradigmas emergentes de las comunidades de aprendizaje en el contexto de la revolución digital, la globalización de los sistemas universitarios y la expansión de la educación a distancia. Ellas reconfiguran los conceptos tradicionales de las redes al interior de las comunidades de aprendizaje y las dotan de alta consistencia, diversidad de formas y una mayor amplitud de interacciones entre actores, permitiendo de esa manera muy diversos niveles de articulación entre estructuras sociales, fenómenos educativos, ámbitos geográficos y recursos de

aprendizaje. La creación, distribución, intercambio y consumo de conocimiento a través de redes digitales se ha constituido en el eje de la nueva investigación, en tanto alianza entre diversos actores y ámbitos a escala crecientemente internacional, cuyos niveles de profundidad, diversidad de casos de análisis o carácter global dependen de la consistencia, amplitud, colaboración y fortaleza de esas redes y de los roles de los diversos nodos en ellas.

El enfoque del aprendizaje en redes y la educación virtual se ha constituido en uno de los paradigmas emergentes y de carácter sistémico para analizar y comprender los fenómenos del conocimiento. Las redes impactan en múltiples lecturas sobre sus estructuras y sistemas y, gracias a la digitalización, se estructuran, complejizan y profundizan. Este enfoque ordena el propio paradigma de la complejidad que afirma el carácter sistémico de los procesos, la existencia de diversidad de expresiones y su carácter global. Esta visión basada en lo sistémico, que introdujo Morín (2002), es complementada con el enfoque de redes de Castells (2002), que sienta las bases de una articulación entre sus subsistemas, en tanto comunidades de aprendizaje cada vez más complejas, diversas y multi-interactivas. La informática como base de la red digital de contenidos y carretera de la información y base de la educación virtual, del *e-learning*, se constituye en el mecanismo que hilvana los diversos componentes, promoviendo comunidades globales en redes cada vez más amplias. La propia complejidad del aprendizaje impulsa nuevas formas de interacción a través de redes interconectadas, móviles, flexibles, virtuales e individualizadas.

El rol de las redes digitales en las comunidades de aprendizaje es múltiple y diverso, caso de redes sociales como Facebook, en cuanto que redes de aprendizaje en el aula presencial, como educación virtual, como forma del aprendizaje colaborativo, como método de aprendizaje e investigación, como medio de comunicación e información para la educación, como mecanismo a través de internet para ingresar en las comunidades de aprendizaje del aula y las instituciones ampliando sus paredes y fronteras, como base de conformación de aprendizajes significativos en distintos planos a través de los hipertextos, o como instrumentos de investigación asociados a la construcción de mapas conceptuales colaborativos u otros recursos de aprendizaje colaborativo y, sin duda, como mecanismos para la evaluación participativa y estandarizada de los resultados del aprendizaje.

Las redes, como ejes de comunidades de aprendizajes móviles, líquidos y flexibles, apuntan a mostrar la complejidad, pluralidad y diversidad de las formas de creación, distribución, intercambio, consumo y uso de conocimiento. Ellas muestran que la educación y el funcionamiento de las comunidades de

aprendizaje se estructuran cada vez más con base en interacciones en redes globales digitales, siendo la educación virtual la expresión más avanzada de estas redes y comunidades digitales de aprendizaje. Ellas, a su vez, impulsan dinámicas mercantiles en el creciente capitalismo cognitivo.

Las pedagogías, en tanto formas específicas de estructuración del binomio enseñanza y aprendizaje al interior de las redes y comunidades, adquieren un carácter crecientemente digital y se expresan en pedagogías informáticas. La universidad y la escuela red es el trasfondo institucional de estas nuevas dinámicas que no refieren solo a la llamada educación en red o a distancia, sino a toda la educación como fenómeno social que se estructura alrededor de redes colaborativas entre diversos actores educativos, con creciente sustitución del trabajo vivo por el trabajo muerto, mayor relación hombre-máquina-hombre y carácter internacional e individual de los procesos. De un binomio simple y primigenio de aprendiz y enseñante, se ha pasado a una ecuación más compleja e interactiva y en red, con múltiples aprendices en distinto tiempo y lugar, así como igualmente de múltiples sujetos del aprendizaje que, al tiempo que aportan a la creación de conocimiento y su propio aprendizaje, se individualizan en sus recorridos, saberes y competencias, gracias a recursos de aprendizaje en red y seguimientos robotizados educativos. El aula virtual en red que irrumpen en las comunidades de aprendizajes digitales y globales se constituye en el eje de la unión y articulación de las comunidades de aprendizaje.

LAS NUEVAS COMUNIDADES DIGITALES DE APRENDIZAJE

El desarrollo de comunidades de aprendizaje universitarias se ha ido concibiendo bajo un enfoque por competencias con pluralidad de pedagogías y dimensiones educativas. Ello remite a un aprendizaje articulado a los distintos ámbitos de la sociedad, como creadores de conocimiento que incluye aprendizajes prácticos, en talleres, bajo pasantías y prácticas profesionales e investigación aplicada. Ellas son expresión de la pertinencia y de la formación por competencias e impulsan la superación de las comunidades estrechas del aula y la institución y del abordaje predominantemente teórico. Se impone así un aprendizaje flexible, construido no reducidamente en aulas, sino en redes abiertas con entornos sociales colaborativos globales, virtualizados y altamente articulados al mundo del trabajo y al mundo del saber. Ello favorece la expansión de la educación a distancia y la propia apertura de la universidad a otras realidades sociales, «que implica no solo salir de sus muros para dirigirse a ellas, sino también abrir sus puertas para que dichas

realidades sociales pasen a ser también agentes formativos de las y los estudiantes universitarios». (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010). Las redes y vasos comunicantes son las formas que va asumiendo una nueva porosidad social que rompe las tradicionales fronteras y abre las puertas y ventanas de las comunidades cerradas.

En esta línea se ha ido pasando del enfoque de la comunidad de aprendizaje centrada solo en el aula al enfoque de la comunidad de la institución con movilidad académica y créditos, y, ahora, hacia enfoques de aprendizaje bajo lógicas sistémicas que imponen movilidad estudiantil, flexibilidad de aprendizajes, comunidades articuladas con múltiples trayectorias académicas interinstitucionales en redes globales digitales. Las regulaciones sistémicas marcan este camino hacia un aprendizaje flexible articulado a procesos de evaluación, regulación, sistemas nacionales de créditos y estándares globales apoyados en sistemas de reconocimiento y movilidad internacional. Ello también incorpora los riesgos y las tensiones entre una regulación necesaria y la diferenciación, libertad, creatividad y autonomía imprescindible, impulsadas por diversidad de instituciones, expansión de la frontera del conocimiento y la creciente existencia de mercados globales de las instituciones, los conocimientos y los trabajos. Ello impulsa la especialización del conocimiento con un aumento de la división internacional del trabajo intelectual que favorece la cooperación, el reconocimiento de las certificaciones y la movilidad académica y profesional. Es un impulso hacia mecanismos de diferenciación, especialización y jerarquización de las instituciones universitarias al interior de sistemas más globales y, a la vez, más individuales, con alta movilidad, educación especializada permanente, consumidores y productores globales de conocimientos, con el nacimiento de la universidad red global como comunidad de aprendizaje.

En este escenario se necesitan sistemas universitarios flexibles y diferenciados que permitan múltiples recorridos y diversidad de comunidades de aprendizaje articuladas en red, con diferenciación institucional, con universidades multiculturales e indígenas, tecnológicas, a distancia, virtuales, etc., junto a un sistema de articulación, movilidad nacional, regional e internacional, reconocimiento de los aprendizajes y similares estándares de licenciamiento, información, evaluación y acreditación. Es un entorno que impulsa universidades diversas, diferentes y especializadas, y, a la vez, bajo enfoques y lecturas sistémicas de los problemas de la sociedad, para al mismo tiempo cubrir la mayor cantidad de opciones del sistema laboral y de la división social y técnica del trabajo, y de un mundo del conocimiento fragmentado, multidimensional, en red, virtual y global.

Un sistema poco diferenciado, una educación en red, pareciera no tener sentido dentro de lo que se está tratando; un sistema donde la diferenciación se restringe a instituciones públicas o privadas, o solo técnicas o universitarias, a enfoques nacionales, a comunidades cerradas, a modelos presenciales, limita las comunidades potenciales de aprendizaje y las propias oportunidades de las personas. Es una lógica sistémica global y en red de las comunidades de aprendizaje significativo y que, a la vez, facilita recorridos individuales, revalorizando al sujeto de la educación personalizada y territorializada, que debe ser siempre el objeto en la sociedad de nuestros futuros posibles para las comunidades de aprendizaje en redes.

SÍNTESIS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La educación a distancia está creciendo a dimensiones significativas en la mayoría de los países de la Región, como parte de un proceso de diferenciación institucional, de ampliación de la cobertura y de regionalización de la educación superior. Los sistemas de estadística no revelan muchas de sus expresiones y complejidades. El crecimiento de la educación a distancia es un factor multicausal, destacándose diversas normativas que se han ido legitimando reconociendo la modalidad. Hay muchos países que, sin embargo, carecen de marcos de regulación, lo que limita las potencialidades de acceso de amplios sectores sociales. En el crecimiento de esta modalidad, destacan los menores costos que han permitido un aumento de la cobertura tanto pública como privada. Sin embargo, la misma no tiene las mismas desgravaciones y beneficios que la educación presencial, considerándose pertinente el establecimiento de políticas que favorezcan la conectividad, las incorporaciones tecnológicas y la producción de recursos de aprendizaje con menos carga impositiva a estos sectores.

El crecimiento de la matrícula ha significado una mayor atención de la política pública que se ha expresado en regulaciones, apoyos financieros y un mayor reconocimiento social. De ser una modalidad marginada y para el acceso de sectores excluidos de la educación presencial, la educación a distancia se ha ido consolidando como un sector reconocido con crecientes mecanismos de aseguramiento de la calidad, cuya población estudiantil se asemeja crecientemente a la de las modalidades presenciales. Sin embargo, esta situación es altamente diferenciada a escala regional, considerándose necesaria la conformación de un espacio común de la educación superior a distancia, tanto público como privado, que contribuya a una especialización, a la movilidad y al reconocimiento de las certificaciones de la modalidad a escala regional.

En los últimos años se aprecia en múltiples países de la Región la diferenciación de la educación a distancia, lo cual contribuye decididamente a un aumento general de la cobertura de la educación superior y una mayor equidad para amplios sectores postergados en el acceso. Aunque se aprecia un corrimiento de parte de la demanda desde la educación a distancia tradicional hacia la educación virtual, cada una de ellas cumple una función diferenciada y atiende poblaciones escolares propias y distintas, y debe tener sus propios estándares de licenciamiento y de aseguramiento de la calidad. Se requiere avanzar en el establecimiento de criterios de evaluación y acreditación de la alta calidad de la educación a distancia, atendiendo a sus propias particularidades y que esto no limite la flexibilidad y el mayor peso que los resultados de los aprendizajes deben tener en el aseguramiento de la calidad.

Aunque se percibe en general un mayor reconocimiento, tanto de la educación a distancia como virtual, se aprecian múltiples diferenciaciones a nivel de los distintos países, considerándose necesario promover ámbitos de negociación entre gobiernos, universidades y comunidades académicas, para facilitar la articulación de la educación a distancia y virtual en la Región. Los marcos de regulación altamente diferenciados entre los diversos países de la Región limitan el desarrollo de procesos de reconocimiento, el crecimiento a escala regional de la educación a distancia y la conformación de un espacio común de la educación superior. Es importante impulsar acuerdos y políticas que faciliten la movilidad académica de los estudiantes, los docentes y las instituciones regionales. La Región tiene un espacio potencial importante para la conformar una dinámica de educación transfronteriza a escala regional, sobre bases comunes de licenciamiento, evaluación y acreditación.

Aún existen limitaciones en cuanto al reconocimiento de la educación a distancia, siendo necesario un mayor conocimiento e investigación sobre la modalidad que develen las singularidades de la educación a distancia y el ascendente crecimiento de los modelos *blended learning* o semipresenciales.

Se requiere garantizar los deberes y los derechos de los estudiantes en la modalidad a distancia, en la misma dimensión con las particularidades de la educación a distancia. La educación no tiene como finalidad sobre crear capacidades; su función en la construcción de oportunidades sociales y culturales y el entrenamiento para la vida es fundamental. Por eso la educación a distancia o virtual debe propender a la construcción de comunidades de aprendizaje activas y participativas. La vida estudiantil y académica no se limita a las redes virtuales, sino que los aprendizajes necesitan escenarios de prácticas preprofesionales para que los estudiantes adquieran las competencias.

Los docentes, profesores o tutores constituyen actores destacados de las comunidades de aprendizaje en las redes virtuales y a distancia. Debe garantizarse su participación activa en las comunidades académicas y limitar los procesos de precarización o informalidad del trabajo académico. Ellos deben tener protección de sus derechos laborales, además del reconocimiento de sus derechos morales o patrimoniales y, cuando corresponda, de sus creaciones intelectuales.

La innovación continua, la actualización permanente de los procesos, la renovación curricular y el cambio tecnológico frecuente deben estar en el centro de las dinámicas de la educación mediadas por tecnologías. Ello debe estar acompañado por la actualización de los equipos docentes, técnicos, administrativos y académicos, en las diversas modalidades de la educación a distancia.

La política pública es fundamental para acompasar estos procesos de desarrollo de la modalidad, con especial atención al desarrollo de bibliotecas virtuales, repositorios abiertos de recursos de aprendizaje y fijación de mínimos sociales de conectividad abierta.

REFERENCIAS

- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S. y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 31-44.
- Alvarado, M. y Calderón, I. (2013) Diagnóstico estadístico y tendencias de la educación superior a distancia en Colombia. En N. Arboleda y C. Rama, (Eds). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*. Bogotá, Colombia: ACESAD. Recuperado de http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf.
- Arboleda Toro, N. (2017). Antecedentes, estado actual y prospectiva de la educación superior virtual y a distancia en Colombia.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Esaiio sobre a regulação transnacional da educação*. Lisboa, Portugal: FML.
- Bartolomé, A. García Ruiz, R. y Aguaded, I. (2008). Blended learning: panorama y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 21(1), Loja, Ecuador
- Bates, T. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona, España: Ediuoc-Gedisa.
- Bautist, G., Borges, F. y Fores, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*

- de enseñanza-aprendizaje*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Diario Clarín 2/6/2013. «La educación a distancia, a paso lento entre los universitarios». Recuperado de https://www.clarin.com/economia/economia/educacion-distancia-paso-lento-universitarios_0_BkgbScDovXl.html
- Castells, M. (2002). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona, España: Plaza y Janes.
- Cervantes, F., Bañuelos, A., Chavez, J. y Roche, J. (2015). La evaluación de la calidad de la educación superior a distancia en México. En Virtual Educa-UTPL. *La calidad de la educación a distancia y virtual*. Loja (en prensa).
- Chirinos, M. Hernández (2004). El debate sobre la digitalización de las Universidades Británicas: Impacto y Consecuencias. *Revista de la Educación Superior XXXII* (4), No. 132, Octubre-Diciembre de 2004. ISSN: 0185-2760. ANUIES: México. Recuperado de http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/132/04.html.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen. México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Clark, B. (2000). *Creando universidades innovadoras*.
- Consejo de Educación Superior (CES). (2013). *Reglamento de Régimen Académico*. RPC-SE-13-No.051-2013, CES, Quito, Ecuador. Recuperado de <http://www.ces.gob.ec/gaceta-oficial/reglamentos> (Revisión, 14 julio, 2015).
- Contera, C. (2017) *La educación terciaria virtual en Uruguay*.
- Correa, C. (2013). Historia y tendencias de la educación a distancia en el Ecuador. En M. Morocho y C. Rama. (Eds.). *La universidad a distancia y virtual en Ecuador. Una nueva realidad universitaria*. Loja, Ecuador: UTPL, CALED, Virtual Educa.
- Daniel, J. (1998). *Mega-universities & knowledge media. Technology strategies for higher education*. Londres, Inglaterra: Kogan Page.
- El Horizon Report (2015) *Higher Education Edition*. Recuperado de http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-la_editorialreport-HE-EN.pdf
- García Aretio, L. (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Madrid, España: UNED.
- García Aretio, L. (Coord.). (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, España: Ariel.
- Hoper, (2014). *Análise setorial do ensino superior privado*. Foz de Iguazú, Brasil: Hoper.
- Lemaitre, M., J. (2005). Autoevaluación y Acreditación en el marco del aseguramiento de la calidad en el contexto Latinoamericano. Seminario Taller *Autoevaluación y Acreditación en el marco de la calidad*, 7-9 feb., SINAES San José, Costa Rica. Recuperado de <http://acfo.edu.co/educacion/pdf/>

- CALIDAD/calidad%20y%20aeval%20lemaitre.pdf
- Lupion Torres, P. et al. (2010). Algunas de las características dominantes de la educación a distancia en América Latina y el Caribe. En P. Torres, y C. Rama. (Eds.). *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. Florianópolis, Brasil: UNISUL, PUCPR.
- Lupion Torres, P. y Vianney, J. (2017). *Universidade Virtual x Educação Semipresencial: os caminhos cruzados da Educação a Distância no Brasil*.
- Lupion Torres, P., Vianney, J. y Roesler, J. (2010) Educación superior a distancia en Brasil. En P. Lupion Torres, y C. Rama. (Eds). *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. UNISUL, Florianópolis, Brasil. Recuperado de http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2010).pdf.
- Mena, M., Rama, C. y Facundo, Á. (Comps.) (2008). *El marco regulatorio de la educación Superior a distancia en América Latina y el Caribe*. UNAD, Virtual Educa, ICDE. Recuperado de: <http://www.uned.es/catedraunescoead/cosypedal/Marco%20regulatorio%20EaD%20AL%20-%20Rama.pdf>.
- Meyer, J. y Ramírez, F (2009). Teorías institucionales de la educación superior en la sociedad mundial, En J. Meyer y F. Ramírez. *La educación superior en la sociedad mundial*. Barcelona, España: Octaedro.
- Milaret, G. y Vidal J. (2010). *Historia mundial de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Palermo.
- Montoya, O. (2004). Schumpeter, innovación y determinismo tecnológico. *Scientia et Técnica, X*(25). Bogotá, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Morin, E. (2006). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morocho, M., Camacho, A. y Valdivieso, C. (2017). *La educación superior a distancia y virtual en Ecuador. Normativa y reglamentación*.
- Parson, T. y Platt, G.M. (1973). *The American University*. Cambridge, EE.UU.: Harvard University Press.
- Pérez. C. (2000). La reforma educativa: Nuevo paradigma, nuevos conceptos. En *La reforma educativa ante el nuevo paradigma* (pp. 31-46), Caracas, Venezuela: UCAB/EUREKA. Recuperado de http://www.carlotaperez.org/Articulos/La_reformeducativa.pdf.
- Pires, V. (2005). *Economia da educação (para além do capital humano)*. São Pablo, Brasil: Cortez editora.
- Rama, C. (2004): Un nuevo escenario en la educación superior en América Latina: la educación virtual, En ANUIES - IESALC, *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. (México ANUIES, IESALC) Recuperado de https://www.academia.edu/5279365/Un_nuevo_escenario_en_la_educaci%C3%B3n_superior_en_Am%C3%A9rica_Latina_la_educaci%C3%B3n_virtual

C3%B3n_virtual.

- Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Rama, C. (2008) Tipología de las tendencias de la virtualización de la educación superior en América Latina. *Revista Diálogo Educativo*, vol. 8(24), 341-355. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116834003.pdf>.
- Rama, C. (2009). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Santo Domingo, República Dominicana: Ediciones Unicaribe.
- Rama, C. (2010). *Las reingenierías de las instituciones de educación a distancia en América Latina*. Santo Domingo, República Dominicana: Ediciones Unicaribe.
- Rama, C. (2011). La educación superior en América Latina en el periodo 2000-2010: ocho ejes centrales en discusión. *Revista Innovación Educativa*, 11(57), 15-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350003>
- Rama, C. (2012): El negocio universitario *for-profit* en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 41(164), 59-95. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/164/2/1/es/el-negocio-universitario-for-profit-en-america-latina>.
- Rama, C. (2012): La internacionalización de la educación a distancia. *Revista Cuestiones de Sociología*, (8).
Recuperado de <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn08a04>.
- Rama, C. (2012). La nueva modalidad de educación virtual: la educación digital empaquetada de los MOOCs y las nuevas globouniversidades. En M. Morocho y C. Rama, (Eds.). *Las nuevas fronteras de la educación a distancia*, Loja, Ecuador: UTPL, Virtual Educa, CALED.
- Rama, C. (2012). *La reforma de la virtualización. El nacimiento de la educación digital*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México. Recuperado de http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/libro_la-reforma-de-la-virtualizacion-de-la-universidad-claudio-rama-udg-2012.pdf.
- Rama, C. (2014) Las innovaciones digitales en educación y la irrupción de una pedagogía informática. *HAMUT'AY 1* (1), 52-64. Recuperado de <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/HAMUT/index>.
- Rama, C. (2014): La virtualización universitaria en América Latina. *RUSC*, 11(3), 33-43. Recuperado de <http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/viewFile/v11n3-rama/v11n3-rama-es>.
- Rama, C. (2015). Las complejidades de evaluar y acreditar la educación a distancia. En M. Morocho y C. Rama, (Eds.). *Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe*. Loja, Ecuador: Virtual Educa, CALED, UTPL.

- Rangel, R. (2014). *Universidad 2.0*. México D. F., México: Taurus.
- Reis, F. (2012). *O lado perverso da globalização: os negócios descompromissados da educação*. Recuperado de <http://www.fabiogarciareis.com/wp/>).
- Ribeiro, D. (2006). *La Universidad nueva. Un proyecto*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- Rodríguez Ostría, G. (2000). *De la revolución a la evaluación universitaria; cultura, discurso y políticas de educación superior en Bolivia*. La Paz, Bolivia: PIEB.
- Rodríguez Ruiz, J. R. (2013) Aproximaciones a la educación a distancia en el Perú. En J. Domínguez Granda, C. Rama y R. Rodríguez Ruiz, Roger (Eds.). *La educación a distancia en el Perú*. Chimbote, Perú: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Virtual Educa.
- Rodríguez, H. (2017). La educación universitaria virtual y a distancia en Costa Rica. En C. Rama, (Ed.). *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe*. Montevideo, Uruguay: Magro.
- RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia). (2015). *CIN. Informe Técnico de Carreras de grado y Posgrado a Distancia de la República Argentina - 2015 - Abril 2016*. Recuperado de http://rueda.edu.ar/wp-content/uploads/2017/07/Informe_CarrerasEAD_Arg.pdf.
- Sacco, A. (2004). *Variables ocultas que dificultan la utilización de las tecnologías en instituciones educativas*. Recuperado de http://www.antoniosacco.com.ar/docu/variables_ocultas.pdf.
- San Segundo, J., M. (2001). *Economía de la educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Santangelo, H. (2008). La normativa de Educación a Distancia para la enseñanza universitaria en Argentina: historia, aspectos relevantes y problemas. En M. Mena, C. Rama y Á. Facundo (Eds.). *El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. Bogotá, Colombia: UNAD. Virtual Educa.
- SEMESP (2014). *Mapa do Ensino Superior no Estado de Sao Pablo*, (SP, SEMESP).
- Siemens, G. (2012). *MOOCs are really a platform*. eLearnSpace. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/>
- Silvio, J. (1998). La virtualización de la educación superior: alcances, posibilidades y limitaciones. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 9(1).
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad. ¿Cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas, Venezuela: IESALC/UNESCO.
- Silvio, J. (2004): Tendencias en la educación superior en América Latina: la educación virtual, En *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. México, México: ANUIES, IESALC.
- Skinner, B. (1970), *Tecnología de la enseñanza*. Madrid, España: Labor.
- Teixeira, P. N., Rocha, V., Biscaia, R. y Fonseca Cardoso, M. (2012). Competition

- and diversity in higher education: an empirical approach to specialization patterns of Portuguese institutions. *Higher Education*, 67.
- Torres, J., L. y Castillo, T. (2009). La educación a distancia en Costa Rica: realidades y tendencias, *Revista Espina*, 18-19, UNED.
- Torres, M. y Meléndez, J. (2017) *La educación a distancia en Puerto Rico. De antecedentes históricos a tendencias actuales*.
- Toussant, N., (1979). *La economía de la información*. Oikos-tau.
- Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) (2011). *Leyes, normas y reglamentos que regulan la Educación a Distancia y en línea en América Latina y el Caribe*. Loja, Ecuador: UTPL.
- Vega, L. (2011): *La educación comparada internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Barcelona, España: Octaedro.
- Vianney, J. y Torres, P. L. (2003). *La educación virtual en Brasil*. Florianópolis, Brasil: UNISUL.
- Vilseca, J. y Torrent, J. (2005). *Principios de economía del conocimiento. Hacia una economía global del conocimiento*. Madrid, España: Pirámide.
- Vincent-Lacrin, S. (2011). La educación superior transfronteriza: perspectivas y tendencias, *RIE*, 11(56).
- Zubieta, J. y Freixas, Ma. del R. (2017). *Las promesas de la Educación a Distancia en México*.

**CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E A
TERCEIRA MISSÃO NO ENSINO SUPERIOR
PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

Anapátricia Morales Vilha

INTRODUÇÃO

O crescimento demográfico, o consumo incontrollável dos recursos naturais e a degradação do meio ambiente passaram a exigir ações corretivas de grande envergadura Tauchen e Brandli, (2006). A emergência do conceito de ‘Desenvolvimento Sustentável’ apresentado no Relatório *Brundtland-Our common* (1987), marca uma discussão sobre os problemas sociais, econômicos e ambientais da humanidade, destacando a interligação entre economia, tecnologia, sociedade e política, além de chamar a atenção para uma nova postura ética entre as gerações atual e futura.

Nesse contexto, os avanços da ciência, tecnologia e inovação (CT&I) vêm sendo vistos como mecanismos de minimização dos efeitos negativos das atividades produtivas para o meio ambiente, como o aquecimento global, a poluição do ar, os resíduos contaminantes, as mudanças climáticas, a perda da biodiversidade, entre tantos outros efeitos. Entende-se, pois, que o uso da ciência, tecnologia e inovação pode ser considerado a pedra angular dos esforços humanos para mediar a relação entre sociedade, economia, ambiente natural e os impactos decorrentes dessa interface.

A responsabilidade das instituições de ensino superior (IES)¹ –como *locus* do ensino agregador de saberes heterogêneos– é premente nesse debate, cabendo-lhe não apenas gerar conhecimento, mas transformá-lo e disseminá-lo à sociedade, servindo igualmente de apoio na formulação de políticas públicas sobre o desenvolvimento econômico que seja mais justo e respeitoso às dimensões ambientais. Para Palma, Nascimento e Alves (2017) conhecimento para a sustentabilidade é definido como aquele que admite a complexidade da dinâmica dos sistemas, é socialmente robusto, reconhecido por várias culturas epistêmicas e incorpora critérios, que podem mudar em diferentes contextos.

Diversos estudos têm afirmado que as instituições de ensino superior possuem grande potencial para interagirem de forma mais intensa e duradoura com o seu entorno, assumindo um papel mais ativo na sociedade, para além das missões ensino e pesquisa. A terceira missão é justamente esta interface que liga a instituições de ensino superior de forma mais direta à sociedade a partir da disseminação do conhecimento e de todo um conjunto de relacionamentos que promovem a articulação do ensino e da pesquisa, bem como da estrutura física e das capacidades de conhecimento que as instituições de ensino superior dispõem.

1 Neste artigo, os termos «instituições de ensino superior» e «universidades» são tratados como sinônimos.

Assume-se que a terceira missão é constituída por três dimensões, a saber: inovação e transferência de tecnologia, educação continuada, compromisso social, que comportam um número bastante amplo de possibilidades de ação, definidas conforme o porte, o perfil, os recursos disponíveis, entre outros fatores.

Neste contexto, as instituições de ensino superior, por meio dos trabalhos desenvolvidos na sociedade, nas mais variadas áreas de atuação, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão, são organizações estratégicas, que cumprem a função social de despertar na comunidade a importância do seu papel na tomada de decisão para as mudanças e transformações necessárias para o desenvolvimento sustentável da região nas quais se inserem.

Diante dos elementos expostos acima, este artigo apresenta um modelo interpretativo acerca das missões da universidade do século XXI rumo ao desenvolvimento sustentável, cuja inspiração decorreu de um levantamento de fontes bibliográficas nacionais e internacionais que debatem assuntos ligados aos temas deste trabalho. Neste modelo, evidencia-se a importância das três missões da universidade, o que inclui as atividades de ensino, de pesquisa e o que chamou-se de terceira missão, tida por atividades que ressaltam o papel da universidade para a sociedade, incluindo ações voltadas à inovação e transferência de tecnologia, formação continuada e compromisso social. Aborda-se também a importância da cultura da instituição como um elemento emulador das questões sustentáveis.

VARIÁVEIS E INTERPRETAÇÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Não existe uma definição conclusiva para o termo 'desenvolvimento sustentável'² A definição mais conhecida foi estabelecida em 1987 pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), também chamada de Comissão *Brundtland*, que definiu desenvolvimento sustentável como «O desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das futuras gerações atenderem suas próprias necessidades».³

2 Embora alguns autores como Rainey (2006) definam o termo 'sustentabilidade' como sendo a capacidade de uma atividade ou sociedade se manter por tempo indeterminado, sem colocar em risco o esgotamento e a qualidade de seus recursos naturais; neste artigo os termos 'desenvolvimento sustentável' e 'sustentabilidade' serão tratados como sinônimos.

3 De acordo com a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1991.

Além da definição preconizada pela Comissão *Brundtland*, um número vasto de outras definições acerca do termo surge em virtude do acirramento do debate das questões ambientais, dificultando a delimitação de seu significado.

Segundo o relatório *Brundtland*, os organismos internacionais devem apontar como premissa o desenvolvimento que busque compatibilizar eficiência econômica com justiça social e com prudência ecológica. Para tanto, o relatório apresentou algumas sugestões de diretrizes para políticas públicas para sua viabilização: i) estabilidade do crescimento da população; ii) garantia de segurança alimentar no longo prazo; iii) preservação da biodiversidade e dos ecossistemas, iv) diminuição do consumo de energia e desenvolvimento de tecnologias que privilegiem o uso de fontes renováveis; v) satisfação de todas as necessidades básicas das pessoas; vi) aumento da produção industrial nos países em desenvolvimento baseado em tecnologias que sejam ecologicamente limpas; vii) controle da urbanização desenfreada das populações; e viii) promoção da integração entre o campo e a cidade.

Nessa perspectiva, alcançar o desenvolvimento sustentável implica o difícil desafio de desfazer a ligação histórica entre eficiência econômica e aumento proporcional do consumo de recursos naturais e da poluição. Na verdade, o meio ambiente é, ao mesmo tempo, fonte dos recursos necessários à satisfação das necessidades humanas e depósito dos resíduos provenientes de sua transformação-fato que ressalta sua importância frente ao paradigma do desenvolvimento sustentável. Contudo, vale mencionar que o desenvolvimento sustentável também busca a eficiência econômica e a difusão dos benefícios dessa eficiência entre a população e, nesse sentido, o desenvolvimento sustentável não precisa e nem deve ser olhado sob uma perspectiva puramente ambiental (ou ecológica) (Gomes, 1995).

Entretanto, para alguns estudiosos, a ideia do desenvolvimento sustentável está sujeita a várias críticas, especialmente no que tange a abrangência e escopo de sua aplicação nos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Todos os aspectos apresentados mostram a diversidade e a complexidade da definição e a abrangência do termo 'desenvolvimento sustentável'. Evidentemente, discurso e prática podem ser, e são diferentes, o que não elimina a importância do debate para a criação de novas visões e a necessidade de perseguir sua aplicação, seja qual for a abrangência do modelo. Apesar das imprecisões, a discussão sobre o desenvolvimento sustentável evidencia uma nova racionalidade que envolve o desenvolvimento econômico, permeado por ações que privilegiem a preservação do meio ambiente e a equidade social (Baroni, 1992).

O PAPEL DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O modelo atual de desenvolvimento dos países tem acelerado o ritmo e a magnitude da degradação ambiental, representando antigos e novos problemas que afetam o mundo e que estão relacionados ao *boom* econômico mundial ocorrido na segunda metade do século XX (Hekkert e Negro, 2009). A experiência da segunda guerra mundial mostrou que um alto volume de recursos econômicos, científicos e técnicos podia resolver os mais difíceis problemas tecnológicos num curto prazo de tempo, acelerando a transformação da ciência de laboratório em tecnologia no pós-guerra (Hobsbawn, 1995).

A emergência do conceito de ‘Desenvolvimento Sustentável’ apresentado no Relatório *Brundtland* (1987) marca um período de transição e, sobretudo, uma mudança de percepção do papel da tecnologia e da sua relação com as questões ambientais. Situando a discussão sobre os problemas sociais, econômicos e ambientais da humanidade, os princípios do desenvolvimento sustentável destacam a interligação entre economia, tecnologia, sociedade e política, além de chamar a atenção para uma nova postura ética entre as gerações atual e futura.

Dessa forma, os avanços da ciência, tecnologia e inovação (CT&I) vêm sendo vistos como mecanismos de minimização dos efeitos negativos das atividades produtivas para o meio ambiente, como o aquecimento global, a poluição do ar, os resíduos contaminantes, as mudanças climáticas, a perda da biodiversidade, entre tantos outros.

A mudança de percepção sobre o papel da tecnologia para as questões ambientais indica que a abundância de recursos naturais não pode ser reduzida apenas às suas dimensões geológicas. A questão ambiental contemporânea sinaliza a necessidade do entendimento sobre as mudanças tecnológicas e a difusão das tecnologias ambientais, o gerenciamento de uma estrutura regulatória flexível e qualificada, além de políticas que possam promover mudanças requeridas por uma nova ordem mundial de compatibilidade ambiental, econômica e social. Isto se contrapõe decisivamente à ideia preservacionista, que considerava as tecnologias inerentemente estáticas, bem como o inevitável esvaziamento de todos os recursos naturais. Desse modo, o conhecimento e o desenvolvimento tecnológico passam a oferecer elementos importantes para o atendimento dos pressupostos do desenvolvimento sustentável, qual seja, na produção de alimentos, na melhoria das condições de saúde, na exploração e preservação de recursos naturais, ou na agregação de valor à produção industrial (CGEE-MCT, 2010).

É notável observar como a literatura no campo científico e acadêmico tem ampliado o quadro de reflexões envolvendo a interface das questões

ambientais e o campo da CT&I nos últimos anos, com o crescimento e valorização dos pressupostos do desenvolvimento sustentável e a geração de inovações tecnológicas ambientais (Hernan, Vollbergha, e Kemferth, 2005).

Nesta mesma direção, Foray e Grübler (1996) sinalizam para o fato de que «precisamos de mais e não menos tecnologia, isto é, mais tecnologia não significa mais da tecnologia de hoje ou de tecnologias *'hardware'* mas, especialmente, uma compreensão mais profunda dos mecanismos que permeiam a evolução tecnológica e os fatores que determinam a difusão das tecnologias voltadas às questões ambientais». Sob essa ótica, a ênfase recai sobre o desenvolvimento de tecnologias distintas das atualmente produzidas e mudanças significativas na forma de como os produtos são comprados, utilizados e descartados.

Outra maneira de pensar a importância do desenvolvimento científico e tecnológico para as questões ambientais parte do pressuposto de que algumas das trajetórias tecnológicas atuais atingiram seu limite ambiental e precisam ser redirecionadas por trajetórias que contemplem uma melhoria de *performance* ambiental (Kemp e Soete, 1992).

Os contornos e a intensidade das mudanças tecnológicas para as questões ambientais são condicionados, em grande medida, pelos mecanismos políticos do campo da CT&I que são articulados pelo Estado com o objetivo de promover e estimular o desenvolvimento de tecnologias e inovações que reorientem os atuais métodos de produção, bem como para desenvolver e difundir novas tecnologias alternativas que contribuam com o meio ambiente (Freeman, 1996; Freeman e Soete, 2008).

De forma paralela, o sistema educacional é peça fundamental para o desenvolvimento científico e tecnológico e para a inclusão social. Tão importante quanto a produção de conhecimento é a sua transmissão por meio da educação e da popularização da ciência. Se ciência, tecnologia e inovação são ferramentas decisivas para o desenvolvimento sustentável, com mais razão cabe atribuir à educação científica e à disseminação dos resultados de pesquisas a missão de munir o cidadão com instrumentos que lhe permitam manter o espírito crítico em relação aos desafios da atualidade (CGEE, 2013).

A RELAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, SOCIEDADE E OS PRINCÍPIOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

As instituições de ensino superior podem ser caracterizadas como espaços que reúnem saberes heterogêneos e interdisciplinares que formam indivíduos, desenvolvem pensamento crítico e conhecimento e interferem na sociedade

atual e futura, especialmente na região onde se situam. Neste sentido, Tauchen e Brandli, (2006) ressaltam que o desenvolvimento sustentável procura nas instituições de ensino superior um agente importante para o amadurecimento da discussão e para a operacionalização de avanços práticos, especialmente no que se refere à formação de cidadãos mais preparados para as tomadas de decisão nesse campo do desenvolvimento sustentável.

Historicamente, a Organização das Nações Unidas sinaliza o papel das instituições de ensino superior no contexto do desenvolvimento sustentável em documentos da Conferência em Desenvolvimento Humano (UNCHD) realizada em 1972 em Estocolmo e da Conferência em Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED) em 1992 no Rio de Janeiro, passando por objetivos que levem ao desenvolvimento sustentável no que tange a: i) prevenção de situações prejudiciais; ii) envolvimento de interessados na educação; iii) fomento ao surgimento e aperfeiçoamento de capacidades relacionadas; iv) identificação do papel da ciência, tecnologia e inovação; v) geração e disseminação de informação e conhecimento associado. (Souza, e Benevides, 2014).

Para Balbino, e Oliveira, (2014) a educação ambiental tem como objetivo proporcionar experiências que possam discutir a importância do ambiente para o bem estar das pessoas e para o exercício da cidadania, avaliar o desenvolvimento econômico aliado à degradação do ambiente e à qualidade de vida. Jacobi (2003) complementa que educação ambiental deve se situar em um contexto mais amplo na perspectiva da cidadania, colocando-a como elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos.

A educação ambiental foi citada pela primeira vez na legislação brasileira de modo integrado com a Lei 6.938 de 1981 que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente, destacando como objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental. Essa Lei foi posteriormente acolhida pela Constituição Federal de 1988 que incorporou o conceito de desenvolvimento sustentável. Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público, entre outras providências, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Sousa, Carniello, e Araujo, 2017).

Para além dos objetivos apresentados nos documentos produzidos pelas Organizações das Nações Unidas, as instituições de ensino superior devem ser entendidas como *locus* de articulação de diferentes saberes e agentes, além da formação de indivíduos interdisciplinares capazes de resolver problemas e empreender soluções para enfrentamento dos problemas ligados às questões ambientais, sociais e econômicas, a partir do surgimento de profissionais enquanto atores políticos na sociedade (SOUZA, 2014). Naturalmente, esse

posicionamento por parte dos indivíduos requer da instituição a capacidade de construir uma proposta de ação universitária pautada na criticidade dos sujeitos, com vistas à mudança de comportamento, atitudes e participação coletiva (Palma, Nascimento e Alves, 2017).

O Brasil estabeleceu, desde 1997, os parâmetros curriculares nacionais a partir de uma perspectiva ambiental de forma transversal na educação. Não obstante, a maior parte das iniciativas no ensino superior tem se concentrados na adaptação dos currículos e no incremento da pesquisa pautada no meio ambiente (Piato, Rezende, Lehfeld, Fajardo, Rezende, 2014). De acordo com Loureiro (2016), a maioria das abordagens concentra-se em conteúdos curriculares e planos de estudos, com pouca atenção à concepção curricular e à ação da universidade de forma mais ampla para o tema. Nessa perspectiva, é desejável que a educação para a sustentabilidade no ensino superior seja transversal e envolva docentes, discentes, servidores técnico-administrativos, gestores, disciplinas, departamentos, cursos, grades curriculares, projetos de pesquisa e extensão universitária.

Quando essa discussão se desdobra na formação em campos disciplinares das ciências naturais e das engenharias no Brasil, pesquisadores como Linsingen (2002), Linsingen, Pereira e Bazzo (2003), Brito (2011), Carletto (2011), Dwek, Coutinho e Matheus (2011) defendem a necessidade de reorientar a formação tecnológica com objetivo de conscientizar os alunos sobre as implicações do desenvolvimento científico e tecnológico para o meio ambiente, a cultura e a sociedade. Com efeito, sugere-se uma revisão da formação superior nessas áreas a partir do olhar da interação entre ciência, tecnologia e sociedade (Loureiro, Pereira, e Junior, W. P., 2016).

Ao envolver diferentes *stakeholders*, a cultura imposta pela estrutura organizacional das universidades passa a ser uma variável propulsora dos processos de mudança e transformação para os princípios do desenvolvimento sustentável. Se considerarmos que a cultura em estruturas organizacionais pode ser caracterizada pelo conjunto de crenças, valores, pressupostos, normas, símbolos, conhecimentos e significados compartilhados pelos membros dessas estruturas, é lícito interpretar o papel das experiências compartilhadas, da construção de valores e de ações que possam ser disseminadas pela instituição (Alves, 1997; Isaksen e Tidd, 2006; Message e Vilha, 2017).

Nessa perspectiva, a cultura de uma instituição pode ser analisada em diversos níveis, cuja variação decorrerá do grau de visibilidade para o observador (Schein, 2004). No nível mais elementar de análise encontram-se os *artefatos*, que incluem todos os fenômenos que se vê, ouve e sente quando se depara com uma cultura desconhecida. A exposição inclui os produtos

visíveis do grupo, a arquitetura do ambiente físico, a linguagem, como as pessoas se vestem, suas tecnologias, seus estilos, produtos do grupo, entre outros aspectos do gênero. Os artefatos também incluem rotinas, processos organizacionais e de organização do trabalho pelos quais tais comportamentos são expressos.

Outro nível de análise da cultura organizacional reside sobre as *crenças e valores*, que correspondem às relações internas do grupo, representando as ‘regras’ de comportamento pelas quais podem ser observadas ao nível dos artefatos, ou ainda, a justificativa que as pessoas dão para as suas formas de ação. Quando congruentes com os pressupostos básicos (nível mais complexo de análise da cultura organizacional) as crenças e valores podem ser úteis para trazer o grupo em favor da identidade e razão de ser da organização.

Por fim, o nível de maior complexidade de análise da cultura organizacional consiste em seus *pressupostos básicos*, que podem ser caracterizados como DNA do grupo, influenciando profundamente a cultura e o que as pessoas percebem. A cultura como um conjunto de pressupostos básicos define para o grupo sobre o que prestar atenção, o que as coisas significam, como reagir emocionalmente com o que está acontecendo (Schein, 2004).

TERCEIRA MISSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E POTENCIALIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

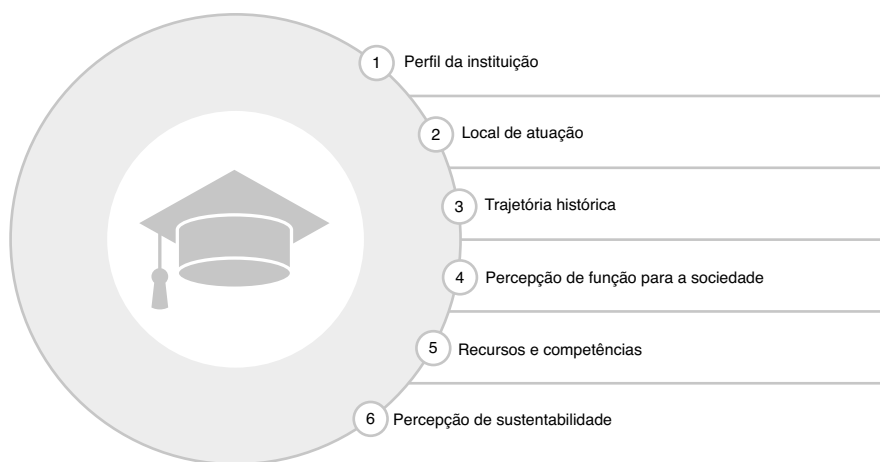
Nos últimos anos, muitos são os debates acerca do papel e da missão das instituições de ensino superior na sociedade, entre eles o ensino, a pesquisa, ou mesmo o relacionamento com atores externos a partir de diferentes iniciativas, como a inclusão social, atividades culturais, transferência de conhecimento, desenvolvimento socioeconômico local/regional, prestação de serviços, inovação, empreendedorismo, entre outras.

Frost (2010) afirma que tem crescido o interesse de muitas universidades na última década pelo desenvolvimento de uma terceira função (também chamada de terceira missão), nomeada de diferentes formas, como transferência de conhecimento, serviços ou envolvimento comunitário, não obstante a ideia tenha nascido tradicionalmente como extensão universitária no século XIX (Gimenez, 2017).

Nesse contexto, Gimenez (2017) mostra que esse movimento decorre das cobranças crescentes para que as instituições de ensino superior ampliem o seu nível de atuação junto à sociedade para promover o desenvolvimento econômico, social e cultural. Salienta-se, pois, que a dimensão da terceira

missão repousa em torno das missões de ensino e pesquisa e as formas como essas funções se dirigem e se conectam com a sociedade. Ademais, essa noção considera as especificidades de cada instituição em termos de perfil, local de atuação, trajetória histórica e suas interpretações acerca de sua função para a sociedade, conforme identifica a Figura 1.

Figura 1.
Condicionantes para implementação da terceira missão nas universidades



Fonte: Autoria própria (2018)

Isto posto, ascende nesse debate duas grandes percepções acerca da terceira missão das universidades: uma baseada no entendimento de que as instituições de ensino superior devem fundamentar suas ações pautadas na interação com o setor produtivo (qual seja, pela inovação, apoio ao empreendedorismo via incubação de empresas, transferência de tecnologia e outras ações do gênero); outra baseada na atuação da universidade a partir do entendimento da extensão universitária, baseada em práticas assistencialistas às camadas mais vulneráveis da população, promovendo o seu empoderamento.

Em outra perspectiva de análise, nota-se que a distinção dessas visões torna a ação da universidade limitada para interação com a sociedade e com diversos atores externos, comprometendo, inclusive, a efetividade das ações de ensino e pesquisa, bem como a difusão do conhecimento gerado pela instituição. Para Gimenez (2017), a terceira missão pode comportar metas e ações em diversos níveis e naturezas, quais sejam nas esferas da inovação e transferência; da educação continuada; e do compromisso social. Naturalmente, a intensidade e alcance dessas metas dependerá da capacidade da instituição, da

existência de recursos (financeiros, técnicos, humanos etc.) e da percepção da importância das interações e de como esse processo pode ser empreendido no processo de transformação social.

Contudo, a estrutura da cultura estabelecida na instituição passa a ser fundamental para que a universidade concretize a terceira missão à serviço da sociedade, conforme apontado na seção 4 deste artigo. Dessa forma, é mister que a sustentabilidade seja uma meta de ação legítima da instituição a partir da percepção do quadro diretivo, integrando essa percepção no plano estratégico, no quadro orçamentário, na comunicação entre os atores, na disseminação e engajamento de ações.

AS MISSÕES DA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI RUMO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: UM MODELO INTERPRETATIVO

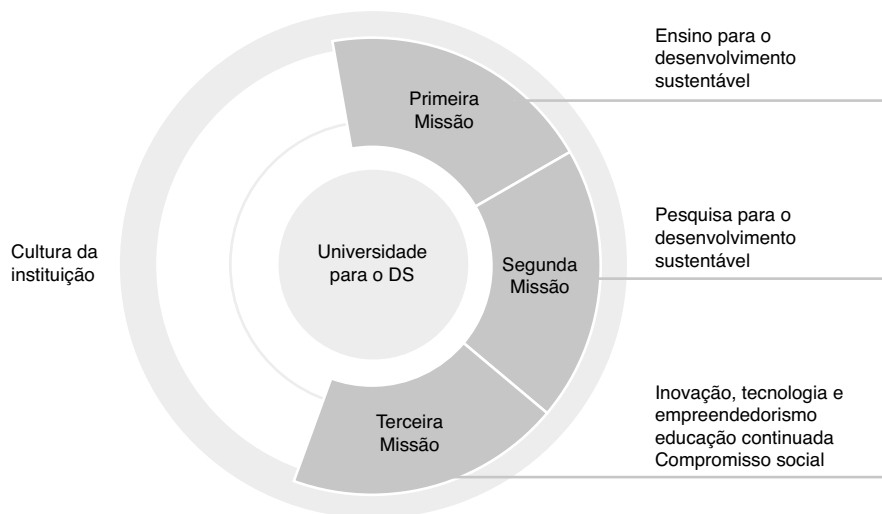
Como apontado nas seções anteriores deste artigo, as instituições de ensino superior são cada vez mais invocadas a desempenhar um papel preponderante na reflexão e na solução dos problemas associados aos princípios do desenvolvimento sustentável e, nessa perspectiva, requer da universidade uma atitude inovadora de cooperação sistemática com vários atores e diversas áreas do conhecimento (Balbino, 2014).

Tauchen e Brandli, (2006) ressaltam que o desenvolvimento sustentável procura nas instituições de ensino superior um agente importante para o amadurecimento da discussão e para a operacionalização de avanços práticos, especialmente no que se refere à formação de cidadãos mais preparados para as tomadas de decisão nesse campo de discussão.

Para Kraemer (2006) as instituições de ensino superior devem assumir um compromisso permanente na criação e difusão de conhecimento, desenvolvimento de tecnologias, fomento à educação e mobilização de vários setores da sociedade. Nesse sentido, ensinar, pesquisar e interagir com o entorno representa a possibilidade de sensibilizar e motivar as pessoas sobre os caminhos para uma sociedade mais preparada na solução de possíveis propostas para a sustentabilidade.

Diante desta perspectiva, apresenta-se um modelo interpretativo cuja inspiração decorreu de um levantamento de fontes bibliográficas nacionais e internacionais ligado aos temas deste trabalho e que permitiu oferecer elementos de referência para as universidades operarem suas missões pautadas nos princípios do desenvolvimento sustentável, conforme ilustra a Figura 2:

Figura 2.
As missões da universidade do século XXI rumo ao desenvolvimento sustentável



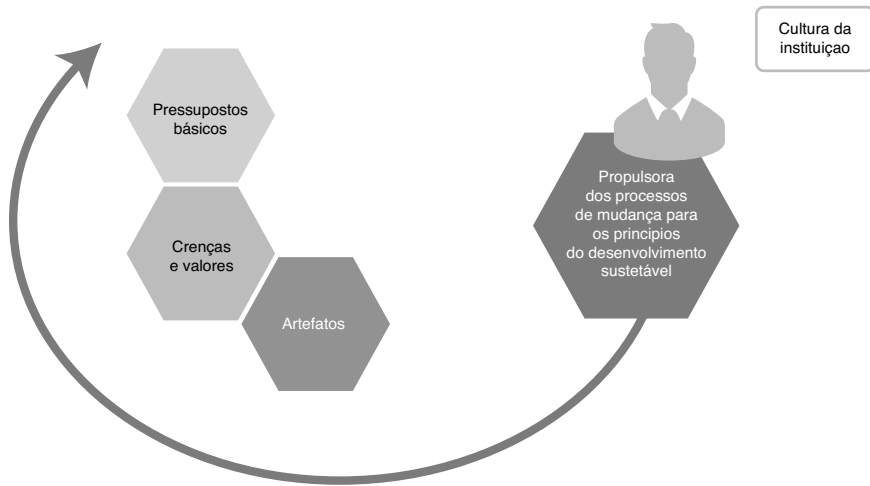
Fonte: Autoria própria (2018)

No modelo interpretativo apresentado neste artigo, evidencia-se a importância das três missões da universidade, o que inclui as atividades de ensino, pesquisa e o que chamou-se de terceira missão, tida por atividades que ressaltam o papel da universidade para a sociedade, incluindo ações voltadas à inovação e transferência de tecnologia, formação continuada e compromisso social. Ainda, o modelo em questão sugere que as missões da universidade sejam tratadas de forma integral e não como um conjunto de ações desconexas de sua missão à luz dos princípios do desenvolvimento sustentável. Nas próximas seções, discutiremos em detalhes as bases do modelo baseado nas missões da universidade do século XXI rumo ao desenvolvimento sustentável apresentado acima.

CULTURA DA INSTITUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A cultura da instituição para o desenvolvimento sustentável representa a propulsão dos processos de mudança para os princípios do desenvolvimento sustentável. Quando trabalhada nessa perspectiva, a cultura da instituição permite orientar as crenças, valores e conhecimentos compartilhados pelos membros da instituição, conforme ilustra a Figura 3:

Figura 3.
Condicionantes das missões da universidade do século XXI rumo ao desenvolvimento sustentável



Fonte: Autoria própria (2018)

No âmbito dos artefatos (Schein, 2004) que constituem a cultura das estruturas institucionais e que incluem todos os fenômenos que se vê, recomenda-se que a universidade estruture uma política planejada e formal dos atores institucionais em ações e programas para atendimento dos princípios do desenvolvimento sustentável. Nessa toada, o apoio sistemático por parte da gestão da instituição em ações sustentáveis passa ser fundamental para ampliar a percepção da importância do assunto na instituição.

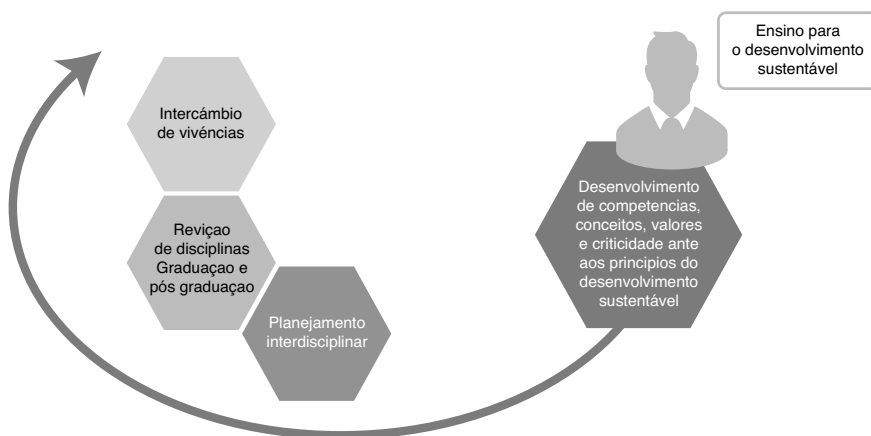
As relações internas dos grupos da instituição e as 'regras' de comportamento pelas quais podem ser observadas ao nível dos artefatos determinam as crenças, valores e a identidade (Schein, 2004) de uma determinada estrutura organizacional. Desta forma, o compromisso institucional e sua postura ante às questões teóricas e práticas são também aspectos relevantes para o estabelecimento da cultura da instituição para o desenvolvimento sustentável.

Na esfera dos pressupostos básicos (Schein, 2004) da cultura institucional, que têm o potencial de influenciar profundamente o que as pessoas percebem, atribui-se à disseminação do espírito de cidadania e ética o posicionamento seminal da instituição para os princípios do desenvolvimento sustentável. Isso se caracteriza pela disseminação de uma nova percepção de mundo, do papel das pessoas imbuídas de consciência sobre suas ações e os reflexos para o coletivo atual e futuro.

ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Na dimensão do ensino para o desenvolvimento sustentável, propõe-se a ampliação das competências, conceitos, valores e criticidade dos sujeitos ante aos princípios do desenvolvimento sustentável, conforme ilustra a Figura 4.

Figura 4.
Condicionantes das missões da universidade do século XXI rumo ao desenvolvimento sustentável



Fonte: Autoria própria (2018)

A educação científica e a disseminação dos resultados de pesquisas reservam a missão de munir o cidadão com instrumentos que lhe permitam manter o espírito crítico em relação aos desafios impostos pelo desenvolvimento sustentável (CGEE, 2013).

Não obstante essa premência do papel das instituições do ensino superior, é fato que a inserção dos assuntos de sustentabilidade nos cursos superiores tem ocorrido de forma atomizada e em uma velocidade mais limitada que o tema demanda. Diante do exposto, é fundamental estruturar um planejamento integral e interdisciplinar, de forma a introduzir os assuntos de sustentabilidade nos diversos campos do conhecimento que a universidade forma. Isso envolve uma mudança de abordagem e de colaboração –em especial entre os docentes.

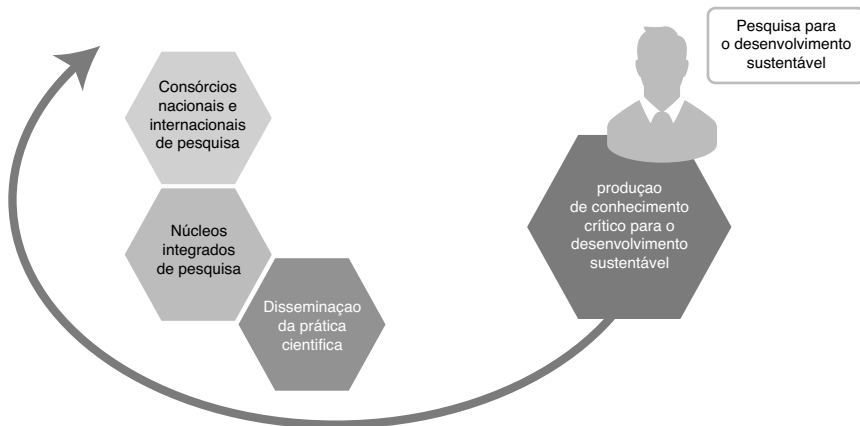
A introdução e revisão de disciplinas de graduação e pós-graduação à luz da educação ambiental como tema transversal na universidade, revisita o fundamento do currículo pedagógico e posiciona a sustentabilidade com criticidade nos processos de aprendizagem.

Concomitantemente, o intercâmbio de vivências relacionadas à sustentabilidade enquanto prática pedagógica e de disseminação do conhecimento pode ser uma via diferenciada de transmitir experiências práticas nos vários domínios do conhecimento sobre como os princípios do desenvolvimento sustentável encontram suficiência aplicada na formação dos alunos.

PESQUISA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A atividade de pesquisa para o desenvolvimento sustentável avança a produção do conhecimento crítico e aproximação de possíveis resoluções para atendimento da sustentabilidade, conforme sinaliza a Figura 5.

Figura 5
Condicionantes das missões da universidade do século XXI rumo ao desenvolvimento sustentável



Fonte: Autoria própria (2018)

Ciência, tecnologia e inovação são ferramentas muito relevantes no desenvolvimento sustentável. Para tanto, o fortalecimento da prática científica como vetor de transformação e de espírito crítico ante aos desafios da atualidade apresenta alta relevância em instituições de ensino superior.

Núcleos integrados e interdisciplinares de pesquisa que insiram em sua agenda o desenvolvimento sustentável podem concentrar docentes e pesquisadores de diferentes formações e articular diferentes competências e debates para questões comuns.

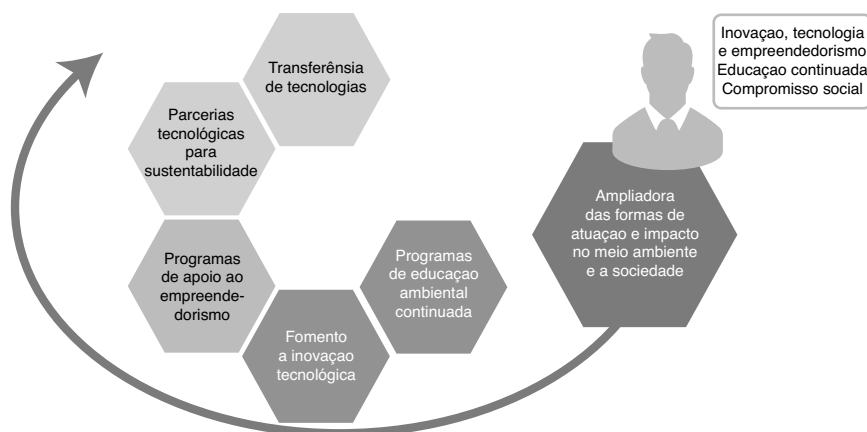
Consórcios de pesquisa que podem ser fomentados entre instituições nacionais e internacionais podem se caracterizar como mecanismos de incentivo para o avanço mais crítico do conhecimento para as questões

sustentáveis. Assim, pesquisas colaborativas no campo da sustentabilidade podem ser fomentadas por organismos internacionais, integrando diferentes atores do sistema científico local e internacional.

INOVAÇÃO, TECNOLOGIA E EMPREENDEDORISMO, A EDUCAÇÃO CONTINUADA E O COMPROMISSO SOCIAL

A perspectiva da terceira missão do modelo interpretativo aqui proposto se caracteriza pelo desenvolvimento e fomento à inovação, tecnologia e empreendedorismo, a educação continuada e o compromisso social. Quando trabalhados na perspectiva dos princípios do desenvolvimento sustentável na universidade, tende-se à ampliação das formas de atuação e impacto ao meio ambiente e à sociedade conforme indica a Figura 6:

Figura 6
Condicionantes das missões da universidade do século XXI rumo ao desenvolvimento sustentável



Fonte: Autoria própria (2018)

Para Gimenez (2017) a terceira missão amplia as possibilidades de atuação da universidade na sociedade, para além das lacunas deixadas pelo Estado, mas como um vetor de desenvolvimento econômico, social e cultural nas regiões onde se está situada.

Os programas de educação ambiental continuada são instrumentos importantes na disseminação de informações, sensibilização e formação para as questões ambientais a diferentes públicos-alvo, como profissionais da esfera pública, empresas, organizações não governamentais, bem como membros da sociedade em geral.

No debate sobre inovação tecnológica, chama a atenção o seu posicionamento como elemento substantivo para a competitividade das empresas e dos países. Contudo, a dinâmica inovativa não é circunscrita às empresas e, nesse sentido, as universidades também são atores relevantes na produção de conhecimento e no desenvolvimento de novas tecnologias, podendo, inclusive, apoiar programas de desenvolvimento de tecnologias ambientais (Vilha, 2013).

A habilidade de empreender ou o modo de pensar dos empresários estimulam a capacidade de perceber oportunidades, de correr riscos e de inovar. Sob a perspectiva do papel das universidades para a geração de novos empreendimentos, a atividades de incubação de empresas de conteúdo tecnológico figuram como um dos mecanismos de infraestrutura tecnológica para a disseminação de atividades inovadoras no campo do desenvolvimento sustentável. Nessa mesma direção, ações subjacentes como os concursos para recebimento de propostas de novos negócios sustentáveis, ou mesmo feiras de tecnologias ambientais para apropriação por empresas permite estimular o empreendedorismo associado às questões do desenvolvimento sustentável.

Parcerias para a sustentabilidade com diferentes atores do sistema de ciência, tecnologia e inovação podem ser desenvolvidas pelas universidades, quais sejam entre: poder público, empresas, outras instituições de ensino e pesquisa e órgãos de fomento à pesquisa; a fim de dirigir projetos de impacto às comunidades de seu entorno, ou mesmo para desenvolver programas de políticas públicas e editais para chamadas de trabalhos e ações para a sustentabilidade em nível regional, nacional e internacional.

A transferência de tecnologia pode ser entendida como um processo que permite com que conhecimentos científicos e tecnológicos sejam acessíveis para um número maior de atores que possam desenvolver e explorá-los na forma de novos produtos, materiais e métodos de gestão avançados. Para além do papel da empresa –como *locus* da atividade inovativa–, esse contexto reforça o papel das universidades geradoras e difusoras de conhecimento e de formação de profissional qualificado para atuar em atividades voltadas à inovação para o desenvolvimento sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão realizada neste artigo sobre as especificidades do papel do ensino superior para o desenvolvimento sustentável, algumas considerações merecem ser aqui sinalizadas.

Vimos que a discussão sobre o desenvolvimento sustentável evidencia uma nova racionalidade que envolve o desenvolvimento econômico, permeado por ações que privilegiem a preservação do meio ambiente e a equidade social (Baroni, 1992). De forma paralela, a universidade é peça fundamental para o desenvolvimento científico e tecnológico e para a inclusão social. Se ciência, tecnologia e inovação são ferramentas decisivas para o desenvolvimento sustentável, com ressalta-se ainda mais o papel da educação científica e da disseminação dos resultados de pesquisas com o intuito de munir o cidadão com instrumentos que lhe permitam manter o espírito crítico em relação aos desafios da atualidade (CGEE, 2013).

Diversos estudos têm afirmado que as instituições de ensino superior possuem grande potencial para interagirem de forma mais intensa e duradoura com o seu entorno, assumindo um papel mais ativo na sociedade, para além das missões ensino e pesquisa. A terceira missão é justamente esta interface que liga a instituições de ensino superior de forma mais direta à sociedade a partir da disseminação do conhecimento e de todo um conjunto de relacionamentos que promovem a articulação do ensino e da pesquisa, bem como da estrutura física e das capacidades de conhecimento que as instituições de ensino superior dispõem.

Nesse contexto, este artigo apresentou a proposição de um modelo interpretativo acerca das missões da universidade do século XXI rumo ao desenvolvimento sustentável, cuja inspiração decorreu de um levantamento de fontes bibliográficas nacionais e internacionais que debatem assuntos ligados aos temas deste trabalho. Neste modelo, evidencia-se a importância das três missões da universidade, o que inclui as atividades de ensino, de pesquisa e do que convencionou-se chamar de terceira missão, caracterizada por atividades que ressaltam o papel da universidade para a sociedade, incluindo ações voltadas à inovação e transferência de tecnologia, formação continuada e compromisso social. Aborda-se também neste modelo a importância da cultura da instituição como um elemento emulador das questões sustentáveis.

Conforme salientamos anteriormente, os assuntos de sustentabilidade estão sendo inseridos nos cursos superiores de forma pontual e superficial, com a ausência de um projeto integral e interdisciplinar. Isso envolve uma mudança de abordagem –em especial dos docentes– para alcançar o público interno e externo à universidade. Nesse sentido, o modelo em questão procurar alinhar-se a essas especificidades, sugerindo que as missões da universidade sejam tratadas de forma integral e não como um conjunto de ações desconexas de sua missão à luz dos princípios do desenvolvimento sustentável.

Vimos que a cultura da instituição para o desenvolvimento sustentável representa a propulsão dos processos de mudança, permitindo orientar as crenças, valores e conhecimentos compartilhados pelos membros da instituição. O ensino para o desenvolvimento sustentável mobiliza-se para o incremento das competências, conceitos, valores e criticidade dos sujeitos ante aos princípios do desenvolvimento sustentável. Já a atividade de pesquisa para o desenvolvimento sustentável alavanca a produção do conhecimento crítico e a aproximação de possíveis resoluções para atendimento dos desafios da atualidade.

Finalmente, a terceira missão do modelo interpretativo aqui proposto se caracteriza pelo desenvolvimento e fomento à inovação, tecnologia e empreendedorismo, a educação continuada e o compromisso social. Quando trabalhados na perspectiva dos princípios do desenvolvimento sustentável na universidade, tende-se à ampliação das formas de atuação e impacto da universidade ao meio ambiente e à sociedade.

Salientamos, pois, que a terceira missão repousa em torno das missões de ensino e pesquisa e as formas como essas funções se dirigem e se conectam com a sociedade. Gimenez (2017) revela, nesse contexto, que a terceira missão deve orientar as universidades no processo de auto-reconhecimento que possuem recursos e capacidades que possibilitam contribuir com o desenvolvimento social, cultural e econômico de suas regiões, atuando junto a número mais ampliado de pessoas.

Também vale destacar que o desenvolvimento sustentável procura nas instituições de ensino superior um agente importante para o amadurecimento da discussão e para a operacionalização de avanços práticos, especialmente no que se refere à formação de cidadãos mais preparados para as tomadas de decisão nesse campo do desenvolvimento sustentável. Em certa medida, esse importante pressuposto também motivou a criação do modelo interpretativo apresentado neste artigo.

Finalmente, cabe ressaltar que a presente discussão reflete inúmeras possibilidades de percepção sobre a internalização dos princípios do desenvolvimento sustentável pelas instituições de ensino superior. Não há, portanto, a pretensão de ser *blue print* para sistematizar rotinas e práticas nessa direção pelas universidades; devendo essas focalizar esses processos à luz das especificidades de cada instituição em termos de perfil, local de atuação, trajetória histórica e suas interpretações acerca de sua função para a sociedade.

REFERÊNCIAS

- Alves, S. (1997). *Revigorando a cultura da empresa: uma abordagem cultural da mudança nas organizações, na era da globalização*. São Paulo, Brasil: Makron Books.
- Balbino, M.L.C e Oliveira, L.L.V. (2014). A interdisciplinaridade na Educação Ambiental e sua aplicação no ensino superior. *Âmbito Jurídico*, XVII(123).
- Baroni, M. (1992). Ambigüidades e deficiências do conceito de desenvolvimento sustentável. *Revista de Administração de Empresas*, 32(2), 14-24.
- Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*.(2011). Blumenau/SC, 03 a 06 de outubro de 2011.Disponível em <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2011/sextoestec/art2114.pdf>. Acesso em 10/01/2017.
- Carletto, M. R. (2011). *Avaliação de Impacto tecnológico: reflexões, fundamentos e práticas*. (1º ed.). Curitiba, Brasil: Ed. UTFPR.
- CGEE-MCT. (2010). Livro Azul: *4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável*. Brasília, DF, Brasil, 32-53.
- CGE. (2013). *Ciência para o desenvolvimento sustentável global: contribuição do Brasil*. Síntese dos Encontros Preparatórios ao Fórum Mundial da Ciência.
- Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1991). *Nosso Futuro Comum*. Rio de Janeiro, Brasil: Ed. FGV.
- Diaz Rocha.P. E. (2003). Trajetória e perspectiva da interdisciplinaridade ambiental na pós-graduação brasileira. *Ambiente e Sociedade*, VI(2), 155-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v6n2/a10v06n2.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2017.
- Dwek, M., Coutinho, H. e Matheus, F. (2011). Por uma formação crítica em engenharia. In *XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*. Blumenau/SC, 03 a 06 de outubro de2011. Disponível em <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2011/sextoestec/art2114.pdf>. Acesso em 10/01/2017.
- Figueiro, P, S. e Raufflet, E. (2015). Sustainability in higher education: a systematic review with focus on management education. *Journal of Cleaner Production*. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.04.118>.
- Foray, D. e Grübler, A. (1996). Technology and the environment: an overview. *Technological Forecasting and Social Change*, 53(1),
- Freeman, C. (1996). The Greening of Technology and Models of Innovation. *Technological Forecasting and Social Change*, 53, 27-39..
- Freeman, C. e Soete, L. (2008). *A economia da inovação industrial*. Campinas, Brasil: Editora da Unicamp.
- Frost, A. (2010). The Higher Education Innovation Fund. In *OECD Roundtable on Higher Education in Regional and City Development*, 15 September 2010. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/imhe/46021249.pdf>>. Acesso em: 20/12/2017.

- Gimenez, A. M. (2017). *As multifaces da relação universidade-sociedade e a construção do conceito da terceira missão*. (Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de Política Científica e Tecnológica). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil..
- Gomes, G. M. (1995). *Desenvolvimento sustentável no nordeste brasileiro: uma interpretação impopular*. Em G. M. Gomes, A. R. Magalhães e H. R. Souza, (Org.). *Desenvolvimento sustentável no nordeste brasileiro* (cap.6, 9-60). [S.l.]: Ipea.
- Hernan, R. J. Vollbergha, T. e Kemfertb, C. (2005). The role of technological change for a sustainable development. *Ecological Economics*, 54, 133-147.
- Hekkert, M. P. e Negro, S. (2009). Functions of innovation systems as a framework to understand sustainable technological change: Empirical evidence for earlier claims. *Technological Forecasting & Social Change*, 76, 584-594.
- Hobsbawn, E. (1995). *Era dos Extremos – o breve século XX*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Isaksen, S. e Tidd, J. (2006). *Meeting the innovation challenge: leadership for transformation and growth*. New York, EUA: Wiley.
- Jacobi, P. (2003). *Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade*. *Caderno de pesquisa*, 118, 189-205, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2017.
- Kraemer, M. E. P. (2006). O ensino universitário e o desenvolvimento sustentável. *Revista Eletrônica Com Sci. Amb.*
- Kemp, R. e Soete, L. (1992). The greening of technological progress; an evolutionary perspective. *Futures*, 24(5), 437-457.
- Linsingen, I. V. (2002). *Engenharia, tecnologia e sociedade: novas perspectivas para uma formação*. (Tese Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil..
- Linsingen, I. V., Pereira, L. T. do V. e Bazzo, W. A. (2003). O enfoque CTS e a formação em engenharia: convergências curriculares. In *Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*. Rio de Janeiro, set/ 2003. Disponível em <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2003/artigos/OUT660.pdf>. Acesso em 10/01/2011.
- Loureiro, S. M., Pereira, V. L. D. V. e Junior, W. P. (2016). Sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável na educação em engenharia. *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental*, 20(1).
- Message, E. e Vilha, A. M. (2017). Cultura organizacional como elemento estratégico de inovação: estudos comparativos empresariais. In *XLI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD 2017*. São Paulo. *Anais do XLI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD 2017*.

- Piato, R. S., Rezende, M.I.A., Lehfeld, L. S., Fajardo, R. S. e Rezende, M. C. R. (2014). Education for sustainable development: the role of University. *Arch Health Invest*, 3(6), 41-45.
- Rainey, D. L. (2006). *Sustainable Business Development: Inventing the Future Through Strategy, Innovation, and Leadership*, (1° edition). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. New York, EE.UU.: John Wiley & Sons.
- Vilha, A. M. (2013). Características e Perspectivas das Interações para Inovação entre Universidades e Empresas no Brasil. *Revista de Economia & Tecnologia*, 09, 126-134.
- Sousa, M. G. B., Carniello, M. F. e Araujo, E. A. S. (2017). O papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento sustentável. *XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação* – Universidade do Vale do Paraíba. Acesso em 10.01.2017.
- Souza, J.N.S. e Benevides, R.C.A. (2014) *Educação Ambiental para o desenvolvimento sustentável e o comprometimento das Universidades/Faculdades do município do Rio de Janeiro, RJ. Anais do II Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SECeT3*, Rio de Janeiro, Brasil.
- Palma, L. C. Nascimento, L. F. e Alves, N. B. (2017). *Educação para a Sustentabilidade: Bases Epistemológicas, Teorias e Exemplos na área de Administração*, (Org.) Canoas, RS, Brasil: IFRS.
- Tauchen, J. e Brandli, L. L. (2006). A gestão ambiental em instituições de ensino superior: modelo para implantação em campus universitário. *Revista Gestão e Produção*, 13(3), 503-515.

**CARIBIAN HIGHER EDUCATION
SECTOR PREPARING HUMAN CAPITAL
FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT**

Annette Insanally

INTRODUCTION

The 2030 Agenda¹ with its 17 Sustainable Development Goals (SDGs) reaffirms the role of higher education institutions in supporting its implementation by inspiring future generations of learners to have the skills, mindsets and attitudes to truly transform organizations and societies, and by supporting innovative research and embodying sustainable campus practices. It is a call to action setting out what government, learning providers, employers and individuals need to do in partnership by year 2030. This is key to delivering on the goals of the Agenda and success depends on a shared vision of what we need to achieve.

Effectively, the Agenda requires a paradigm shift to achieve the transformation of economies and consumption and production patterns, while protecting the environment and the dignity and rights of everyone.

In this scenario, Higher Education Institutions (HEIs) in the Caribbean will be tasked to sustain their relevance to their societies by developing the capabilities of students, balancing the needs of employers and individuals, aligning employment and skills and placing the individual at the center of learning and skills development. Education providers must be encouraged to see themselves as part of a continuum of provision –links in a chain– which helps individuals to see the relevance of learning to them, progress in their learning and make full and effective use of the skills they have acquired. They will have to ensure that the curriculum provides the employability skills needed for the world of work and is the foundation for skills development throughout life. Structures will need to be simplified to make it easier for people to access the learning, training and development they need, including formal and informal learning.

This will require a multi-pronged approach on the part of HEIs to integrate the SDGs into their activities thereby raising awareness about the SDGs and their interconnectedness as well as the impact that can be made by 1) convening multi-stakeholder engagement; 2) addressing the data gap; 3) informing policy makers through academic research; and 4) developing sustainable solutions in broad collaboration with society. The process is one of

1 In 2015, after 8 rounds of intergovernmental negotiations and with the inputs of a wide variety of stakeholders, the 2030 Agenda for Sustainable Development and the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) were launched to replace the Millennium Development goals (MDGs) starting 2016 and to guide the work of the United Nations for the next 15 years. The 2030 Agenda places people at its core and aims to achieve a rights-based sustainable development under a renewed global partnership, in which all countries participate at an equal footing. Poverty eradication and addressing inequalities are central in the new Agenda, and are key priorities for Latin America and the Caribbean

understanding the issues at hand and resolving them collaboratively, either through negotiation or discussion to ensure that all parties remain aligned. The task of a fit for purpose teaching and learning practice intended to leverage greater employment opportunities, requires enhancing the capacity, commitment and productivity of graduates for them to become able contributors to the achievement of the sustainable development goals.

Achieving parity of esteem between academic and vocational learning, recognizing that vocational learning is a valuable alternative to the academic pathway and important to all is a significant step-change. Funding bodies must be challenged to use their budgets to help achieve this step-change in skills development and use.

One of the main goals of the Human Capital Management Agenda is to breach the gap between the human capital required by the productive sector and the one that is coming out of education and training institutions. Activities for this purpose tend to focus on enhancing the performance of teachers and increasing the employability of graduates by transforming knowledge generated in universities and Research and Development Centres into economic opportunities. Its success hinges on the presence of appropriate systems for the assessment of teacher performance, the relevance, innovativeness and competitiveness of programmes, and institutional accreditation.

This article looks at current teaching and learning practices at Caribbean HEIs and the strategies and initiatives outlined in their Strategic Plans to sustain the good quality and relevance of their programmes. It considers the degree to which these are aligned with the SDGs and assesses the institutions' commitment to invest in staff development and develop systems to support the work of academics. It examines the mechanisms utilized to target student employability, such as knowledge transfer, links with the labour market, quality assurance, research funding, research relevance and impact, and student success.

The Caribbean institutions reviewed for the purpose are The University of the West Indies (UWI- physical Campuses and its Open Campus with Sites in 17 Anglophone Caribbean countries; the University of Trinidad and Tobago (UTT); the University of Guyana (UG); the Universités Publiques en Région (UPRs) in Haiti The University of Suriname (AdeKUS); and the University of Belize (UB) (See Annex 1 on Universities).

The documents consulted include the Mission and Vision Statements of the institutions, their Strategic Plans, Accreditation Reports, Vice Chancellor Reports, Reports of the Office of Development and Planning, Reports of Directors of Graduate Studies and Research, the Philosophical

Framework for Undergraduate Curricula, Academic Staff training/upgrading initiatives, Quality Assurance documents as well as publications of International Development Agencies; Regional and International Organizations; Newspaper Articles, Journals and Websites.

THE UNIVERSITY OF THE WEST INDIES (THE UWI): UNLOCKING THE POTENTIAL OF THE CARIBBEAN

The UWI's Strategic Plan 2017-22 has three pillars which constitute the «Triple A» strategy of Access, Alignment, and Agility. It speaks to «academic and entrepreneurial empowerment through teaching and learning» and «rekindling the agenda of applied research and professional training (which) are critical to building the region's resilience and promoting the praxis of relentlessly pursuing sustainable development. Wealth creation and reduction of social inequality through greater and more affordable Access, efficient and effective Alignment with society and economy, and enhanced Agility in pursuit of opportunities are the strategic goals residing at the plan's core. The greater relevance and persistent pedagogical dignity of the university depend upon the strengthening of these pillars of service and survival».²

The 'Triple A' Action Plan includes a significant number of initiatives distributed among the Campuses, many of which target the increased participation of academic staff and students in the achievement of the mission and vision of the institution³. Student Development is targeted through programmes to situate students as partners in Teaching and Learning and the implementation of the UWI Quality Policy. It states the need for programmes addressing Student Retention and Success; Policies for Research; Grant Management; Entrepreneurship and Innovation; Graduate Education Accessibility; Development of Flexible Teaching and Learning programmes; and the Extension of Continuing and Professional Education programmes.

TEACHING AND LEARNING EFFECTIVENESS AND THE IMPLEMENTATION OF THE UWI QUALITY POLICY

There are several priorities for action which have emerged to tackle the skills deficits that are barriers to employability and employment and impact on

² Strategic Plan 2017-22 p.ii

³ Strategic Plan 2017-22 p.14-15

the development of the Caribbean workforce. With regard to the enhancement of Teaching and Learning, the Centres for Excellence in Teaching and Learning (CETLs) on the three UWI campuses address the alignment of teaching methodologies with innovative pedagogical research. They have also reinforced the student evaluation of courses and lectures (SECL) system and academic staff are encouraged to participate in CETL workshops which typically address the areas of Teaching Philosophy, Teaching Effectiveness, Professional Development, Development of the UWI Employment Attributes and the Development of the Distinctive UWI Graduate⁴.

The CETL encourages academic staff to use a wider range of assessment methods as well as offers training and facilitation sessions to staff to promote the preparation and delivery of more flexible curricula. These include blended learning workshops and blended learning clinics. The Centre reviewed an existing template for the development of new undergraduate and post-graduate programs to include competency based learning outcomes commensurate with program objectives and provides workshops and training activities for academic staff to address the relationship between desired learning outcomes and the design and development of curriculum. Linkages of course outcomes to student assessments are included as part of the Certificate in University Teaching and Learning (CUTL) program. The Certificate was introduced as a method for developing best practices in teaching, learning, and student engagement among new teaching staff and is designed to develop skills and knowledge about teaching and learning, including effective use of different teaching strategies, applying effective assessment methods, and incorporating a variety of technologies into the learning environment.

The introduction of Blended Learning programs, combining face-to-face and online learning strategies and technologies to advance student-centred learning has achieved significant progress. Between 2012 and 2014, there was a 40 % increase in blended learning workshops. For the 2014-2015 academic year, there were 19 cross-campus technology workshops; in 2015-2016, there were 18 workshops; and up to December 2016, there were 10 technology workshops in addition to one-on-one consultations, arising from requests from academic staff. Consultations/clinics in the respective Campuses, which were first offered in 2013, increased on an average from 5 in 2013 to 21 in 2014, 65 in 2015, and, up to December 2016, 34 clinics had been conducted. Blended Learning programmes across the campuses, include the Diploma

4 Centre for Excellence in Teaching & Learning, UWI St. Augustine Campus (https://sta.uwi.edu/cetl/wshops_events/events/guidelines/assessment.asp)

in Management of HIV Infection, the Diploma in Sport Management, the Certificate in University Teaching and Learning (CUTL), the Masters in Higher Education, Bachelor in Education (General), and the Diploma and MSc in Agri-Food Safety and Quality Assurance.

Each year, CETL works closely with the Faculties to address pedagogical issues associated with teaching, assessment, or technology integration. Workshops, consultations, and curriculum retreats are conducted based upon needs. Examples of topics covered include academic advising, assessment methods, a research supervisory course, GPA grading scheme, blended learning, the School of Dentistry Course Design, and the School of Veterinary Medicine Curriculum Redesign.

On the issue of strengthening the focus on establishing specific benchmarks that support data-driven decision-making in the assessment of progress toward fulfilling aspirations of excellence in learning, research, innovation, and service to the nation and region, benchmarking has been conducted by the Campus Office of Planning and Research (COPIR) in several areas. COPIR has also revitalized the institutional research agenda to capture campus-wide data that serve to support institutional benchmarking. In addition, through the Quality Assurance (QA) review of academic programmes and the structure of the QA Review Team, regional and international benchmarking is also facilitated at the program level.

In the areas of Student Learning, Assessment and Evaluation, Faculties were asked to review criteria for assessment and promotion, including expectations related to teaching, research, publications, and university and public service. These were subsequently reviewed for equity and consolidated into a campus document. Course outline template guidelines aligning learning outcomes and assessment strategies were revised in 2014. These were further amended in 2016, and subsequently approved by the Academic Board. Professional development sessions on creating course outlines, which include the development of course outcomes and student assessment linkages, were offered during the 2016-2017 academic year. An online course is being developed (10 Steps to the Perfect Course Outline) to provide immediate resources to teaching staff.

Annual reports on performance in examinations are prepared for submission to the Board for Undergraduate Studies (BUS). In the 2015-2016 academic year, a new, more in-depth report was required from all courses with high failure rates. Reports on Student performance 2015-2016 and Summary analysis of Reports on Student Performance (COPIR 2015-2016) are available resources for consultation.

Professional development workshops, sessions, and clinics are offered throughout the academic year on the pedagogy of teaching online. As part of these professional activities, teaching staff are exposed to how online tools work. Resources (myeLearning 101) have been developed for both students and staff as tip sheets and videos.

Significant effort and resources have been invested in improving the teaching and learning environment. New physical facilities have been provided, and existing facilities have been either expanded or refurbished to enhance the teaching and learning experience for staff and students. Satellite campuses, technology-enabled and connected not only to the main Campus, but to all Campuses of the regional UWI, have been set up. In this way, these additional hubs and the Open Campus Centers distributed across all anglophone Caribbean countries have improved accessibility to tertiary education.

The UWI's continued demonstration of its commitment to teaching excellence is evident in the systematic increase in staffing at the CETLs. This has allowed the Centre to enact the institution's renewed focus on blended learning; the publication of the Centre's peer reviewed journal; and the implementation of postgraduate programs in higher education teaching; research workshops; and activities related to the Scholarship of Teaching and Learning.

In keeping with the strategic perspective Employee Engagement and Development, more than 95% of Heads of Departments and managers have received training in leadership and management principles. A competency-based performance framework and a future leaders program involving mentoring, coaching, and succession planning were introduced. In respect of the latter, a retirement profile for senior and extended management and key leadership positions has been completed.

The UWI makes a deliberate effort to meet the needs of staff by creating an organizational environment that promotes personal growth and development (see Appendix 3.2, p. 55). This goal forms part of the general institutional principle of promoting a culture of employee engagement. A survey of staff to determine awareness, involvement, and judgments about both the process and contents of successive Strategic Plans is undertaken by the University Office of Planning and Development (UOPD). A survey for Strategic Plan 2012-17 was conducted in 2013. The results indicated that of the staff sampled: 55 % of the academic, 65 % of Senior Administration, Academic and Professional Staff and 44 % of the Administration, Technical and Service Staff had actively participated in the development of the Strategic Plan.

An important aspect of Teacher and Student engagement is the ongoing thrust to engage in cooperative programs in education and research, and to promote exchanges among UWI faculty and students. To this end, MOUs are signed with development agencies, such as the United Nations Development Program (UNDP), the World Bank, the Inter-American Development Bank, Caribbean Development Bank and corporate partners. Conferences, workshops, and seminars are critical platforms used to engage the Campuses' diverse slate of stakeholders on issues of national and regional importance, and are scheduled regularly. One such was the Forum on the Future of the Caribbean in May 2015. The Forum marked a defining moment in the region's history, as it initiated a new dialogue and began a novel journey that challenged the status quo and philosophical paradigms of traditional Caribbean development. The aim of the Forum was to create a fresh dispensation of ideas, thoughts, and actions that would help the region to reposition itself more broadly as an important player on the international stage and secure sustainable development in an ever-evolving and competitive world system. Another initiative is the series of 'Distinguished Open Lectures—2000 and beyond', that focused on a variety of topics of importance to the sustainable development of the Caribbean region.

UNLOCKING THE STUDENT POTENTIAL

Each Campus has a Division of Student Services and Development (DSSD) which coordinates Community Engagement and Service Learning; Student Activities/Facilities and Commuting Students; Student Financial Advisory Services; Student Accommodation; Student Life & Development; and Career, Co-curricular and Community Engagement. The DSSD addresses improvements to the student experience as well as the skills and outlook of the Campus graduates.

Academic staff across the Campuses are encouraged to be alert to knowledge gaps and to develop creative and attractive new programmes on an ongoing basis, both at the undergraduate and postgraduate levels. This underscores the institution's continued responsiveness and relevance to diverse stakeholders. At the St Augustine Campus in Trinidad & Tobago, for example, included in the roster of new programs introduced in the 2014-2015 academic year were undergraduate programs in Criminology and Criminal Justice; The UWI School of Nursing's BSc in Nursing (Pre-registration); a Major in Entrepreneurship in the Food and Agriculture Faculty; and Tropical Crop Protection. Another noteworthy development

was the return of the Pre-Science Program to the Faculty of Science and Technology. This is important to the UWI's commitment to providing the widest possible access to tertiary education, as this program provides an alternative route for students to matriculate into The UWI and to jump-start their careers in Science and Technology, Agriculture, Engineering, and Medical Sciences.

The Faculty of Science and Technology at the Mona Campus in Jamaica has added Certificate Courses in Alternative Energy and Netweb Application Development Courses to its undergraduate curriculum. At the postgraduate level, there are programs in Biodiversity Conservation; Neurosurgery; a Master in Educational Leadership; an MSc in Computer Science and Technology where students may specialize in Cloud Technologies or Mobile Computing; a Postgraduate Diploma in Biotechnology; a Postgraduate Diploma in Information Technology, an MSc in Biotechnology; and the Postgraduate Diploma, Master's, MPhil, and PhD in Law. These new programs all reflect The UWI's commitment to producing graduates with the requisite expertise and skills to build the region's public and private sectors. Faculty Research Staff and students are currently engaged, for example, in a Caribbean Risk Management Program funded by Global Affairs Canada 'Enhancing Knowledge and Application of Comprehensive Disaster Management».

Co-curricular programs for credit were introduced to facilitate students' development of a range of important life skills as well as characteristics to excel in life. These programs include Managing My High (MY High): Alcohol, Drugs and Addictive Behaviors; Living and Learning; Professional Development Through Community Service; Minding SPEC: Exploring Sports, Physical Education and Health & Wellness; and Workplace Protocol for Students.

The UWI offers certificates and diplomas, undergraduate degrees and postgraduate degrees. In pursuance of its mission of providing tertiary education to a wide cross section of the population, The UWI offers mature persons (who do not have the matriculation requirements) opportunities for becoming students, once they can demonstrate academic potential by having relevant academic knowledge and workplace experience.

In a globalized knowledge-based and technology-driven world, tertiary education has become a critical element in the formation of the human capital necessary to drive development. The UWI continues to make the necessary impact on the development of human capital by continuously reviewing and updating its curriculum, as well as by adding new programs at all levels.

It is anticipated that Campuses will be able in the short term to offer greater access to underserved constituencies, by offering fully online courses and programs.

All undergraduate academic programmes have been or are in the process of being reviewed to ensure that they satisfy the University's goal to create the ideal graduate: critical and creative thinkers, problem-solvers, team players and lifelong, self-motivated learners. Teacher education is a priority area and faculty is trained in the process of integrating their research and scholarly efforts in teaching their disciplines. The Instructional Development Unit (IDU) offers workshops and seminars to new academic staff with upgrades during staff tenure, by virtue of the University policy mandating that all teachers be certified in teacher training. The greater use of new technologies in teaching is also emphasized. Work is in train towards establishing benchmarks and standards for assessing the performance of faculty so as to ensure that their interface with students has the desired impact on the development of students' skills and competences.

The Strategic Plan advocates private sector partnerships to facilitate UWI graduate internships in the sector. This initiative aligns with The UWI's mission of providing students with the relevant education and training for professional advancement and personal growth, as well as meeting the requirements of the various sectors for capable, high-skilled labour. Recently, the St Augustine Campus and British Gas Trinidad and Tobago (BGTT) agreed in principle to work towards the establishment of joint research development initiatives under a collaborative partnership. BGTT and The UWI will work together to create opportunities, annually, for student training through internships, in addition to having apprenticeships programmes for undergraduate and postgraduate students. Students will also be engaged in Corporate Social Responsibility programmes. Similarly, the Musson Group of Companies and the Mona School of Business and Management (MSBM) have signed an agreement to launch a formal internship program for MSBM's students. One of the major goals of this internship program is to provide current undergraduate and graduate students with opportunities to develop and stimulate their interests and provide them with real-world business experiences.

STUDENT EMPLOYABILITY

A survey conducted in 2013 by the UOPD (University Office for Planning and Development) explored the academic and non-academic experience of undergraduate students. The results indicated that 21 % of students were

moderately satisfied that the development of the strategic plan had taken their views into consideration, 67 % were neutral about the statement, while only 12% were dissatisfied with the extent to which the strategic plan reflected their views.

The level of employment of UWI graduates in the region provides an indication of the extent to which The UWI is fulfilling its mandate of providing trained human capital to service the needs of the region. Surveys conducted at the St Augustine Campus in 2009, 2010, 2011/12, and 2013 indicate that 91 %, 84 %, 83%, and 81 % of graduates, respectively, were gainfully employed within one year of graduation. Forty percent of those not employed in the 2013 survey were pursuing higher education. This progressive decline in graduate employability requires greater attention.

The most recent graduate tracer study released by the University Office of Planning and Development (UOPD) reveals that there has been a steady decline in employment rates across CARICOM countries since 2009, particularly in Jamaica and Barbados. The tracer study surveys first degree graduates one year after graduation. For the 2013 cohort, employment rate for the Mona Campus showed a precipitous decline to 73 per cent. Following a similar pattern of decline, the Cave Hill Campus in Barbados registered a 73 per cent employment rate for its 2013 cohort down from a 79 per cent rate for its 2009 graduates. The St Augustine Campus in the Republic of Trinidad and Tobago saw employment rate for graduates slide to 80 per cent for its 2013 cohort compared to a 91 per cent rate enjoyed by its 2009 graduating class.

When assessed by Faculty and Area of Study, students that studied Education, Medicine and Engineering continue to enjoy above average employment rates on an annual basis. Below average employment rates were, however, recorded for graduates who pursued studies in Agriculture, Science and Technology, Humanities and Social Sciences.

For prospective students looking at which area of study will earn them the most income, the tracer study points to medicine, education and engineering. These areas of study were rated in the top tier of the initial earning levels of graduates. At the lower end of the tier, earning below median salaries were students with degrees in Life and Physical Sciences, History, Literary, Cultural and Communication Studies and Economics.

Issues highlighted in the summary findings of the study include the fact that survey results suggest an oversupply of graduates in particular areas and high demand in other areas. The data analysis also noted that young graduates are not prepared for the competitive and harsh labour market conditions due to lack of proper career guidance services.

Additionally, the study noted that the absorptive capacity for the number of graduates coming out of the university is limited particularly in the private sector. According to the study this is a structural problem and the UWI will need to expand its role in transforming Caribbean economies in order to adequately address the problem⁵.

A subsequent article reacting to these employability issues published in a newspaper in Trinidad and Tobago, touches on another aspect of Higher Education, that of education funding and accessibility.

The Government of Trinidad and Tobago sponsors the education of all tertiary level students. According to a senior member of staff interviewed, the lack of jobs is not the consequence of the global economic crisis and attributed the problem to the fundamental weakness in designing development-based policies which can support our proposed competitiveness platforms for engendering growth and employment creation.

Recommendations of ways to remedy this situation include the revamping of the national scholarship program to only those priority areas of national sustainable development. That way the economy would generate the creative space to allow graduates to contribute meaningfully to nation-building. Also, the adoption of a payback program following employment, would allow for a self-sustaining revolving fund that could fast-track training while inculcating a sense of social responsibility and commitment to giving back, among the beneficiaries of the Government Assistance for Tertiary Education (GATE) program.

The disconnect between what the labour market needs and what is being supplied continues to be of concern. Employment data for university graduates over the last five years shows that out of the 45,600 university graduates surveyed during the fourth quarter in 2005, an estimated 400 (0.87 per cent) were unemployed. Contrast this with the figures for the same period in 2010 when out of 64,300 university graduates surveyed, an estimated 1,700 (2.64 per cent) were unemployed.

Student approach to university education was also seen as a factor since, in many instances, advantage was not taken of the holistic education experience provided and students' focus was on the degree award and job-training aspects of the institution, which ultimately limited their employment attributes⁶.

5 Jamaica Gleaner: «Graduate Tracer Study Reveals Employment Prospects After UWI Dim»

6 University grads face bleak job market (http://www.trinidadexpress.com/news/University_grads_face_bleak_job_market-130927978.html)

This gap in the education of young graduates is manifested in a 2015 Employer Survey of UWI Graduates, Class of 2013. Employers were invited to participate in an online survey administered by Qualtrics. The survey asked employers about the graduates' work experience, academic preparation, skill sets, and performance on the job. Employers rated graduates highly on their technical abilities and academic preparation but suggested more exposure to practicums and internships for graduates to better apply theoretical knowledge to practical, everyday use.

The survey shows that graduates were hired based on their academic qualifications (43.7 %), followed by work experience (15.6 %) and specialized knowledge (12.5 %). The type of industries in which employers and UWI graduates were engaged were the public sector (25 %), education (21.9 %), real estate, renting and business services (18.8 %), and financial intermediation (15.6 %) among others (Health and Social Work, other Community, Social and Personal Service Activities, Extra-Territorial Organizations and Bodies)⁷.

In terms of Graduates' Work Experience, most (65.6 %) of the graduates who were evaluated held professional positions such as Officers, Managers, Analysts, and Technicians. The majority (93.8 %) of First Degree graduates were employed for 3 years or less in the organization while 6.2 % of graduates were employed for 4 to 6 years.

The majority of employers (96.9 %) felt that the University of the West Indies prepared its graduates sufficiently for the position. Employers gave positive ratings to First Degree graduates on a variety of skill sets. For each attribute, supervisors were asked to rate the UWI graduate on a 4-point scale ranging from 1 (poor) to 4 (excellent). Overall, the mean score on all attributes was 3.45/4. Employers gave high ratings to reading skills (3.75/4), listening skills (3.66/4), speaking skills (3.59/4) as well as integrity (3.78/4), quality of work (3.68) and innovativeness (3.68/4), among others. Areas accorded low ratings were negotiation skills (2.89/4) and related work experience (2.76/4). When asked to rate the performance of UWI graduates, 40.6 % of employers were «satisfied,» while 53.1 % of employers were «very satisfied.» All employers (100 %) responded that they would continue to hire UWI graduates, while 90.6% said they would recommend the hiring of UWI graduates to other employers.

This type of survey data has enabled The UWI to manage program enrolments and guide students into relevant careers where they will be needed for national and regional development. They also identify the needs

7 The University of the West Indies Website (<http://www.uwi.edu/uop/surveys-and-reports>)

of The UWI's internal and external stakeholders, which are represented in the institution's statements of mission, vision, purpose, and key strategic objectives.

UWI EMPLOYABILITY PERFORMANCE FROM A GLOBAL PERSPECTIVE

Some analysts at the World Economic Forum in Davos attribute the decreased employability among university graduates globally to the Fourth Industrial Revolution, which they believe requires a concurrent revolution in training and education. For this, both government and business must join forces to provide workers with the skills and qualifications they need to participate in the digital economy, for instance, by being able to tap the opportunities created by artificial intelligence. They stressed the need to encourage innovative practice and the ability to adapt among the youth in order to create a workforce which keeps up with advances in knowledge throughout their lives in order to fill the millions of new jobs, thereby securing the future of those whose jobs will be eliminated by machines.

There was a similar message coming out of the Interregional Youth Policy Forum, hosted in November 2017 by UN Economic and Social Commission for Asia and the Pacific (ESCAP), and organized in collaboration with the UN Economic Commission for Africa (ECA), the UN Economic and Social Commission for Western Asia (ESCWA), and the UN Department of Economic and Social Affairs (DESA), which sought to facilitate dialogue and exchange of experiences between policymakers and civil society, as part of ESCAP's ongoing work in strengthening the capacities of governments to develop youth inclusive policies.

The Forum brought together about 100 participants from across Africa, Asia and the Pacific, and Western Asia, including government officials, academics, representatives of youth-led organizations, and regional and international bodies. Participants emphasized the need to: promote high-quality technical vocational education training; provide national internship programmes; and create employment centers for young people. They also underscored the role of innovation and information and communications technology (ICT) in encouraging youth participation in sustainable development and decision-making processes.

A Youth Policy Toolbox, an online repository of knowledge, experiences, and good practices that aims to enhance information sharing, communication, and collaboration among policymakers and young people, was

launched. The Toolbox includes training modules, opinion polls, message postings, and a contact database of all relevant UN bodies, government ministries, and youth organizations, as well as publications.

Through its Office of Development, The UWI and the United Nations Development Program (UNDP) recently concluded a campaign ‘SDG Youth Advocacy Caribbean’ which led to a Youth Forum at the Caribbean Action 2030 Conference held at The UWI, Mona in June, 2017.

Over the course of the UWI-UNDP campaign, young persons across the Caribbean were invited to submit examples of research and service learning projects addressing development challenges in the Caribbean for the production of a short film «*Youth Action on SDGs in the Caribbean*».

The UWI supports the impact of initiatives such as these in strengthening the voice and participation of young people in regional development processes. The University sees the SDG Youth Advocacy Caribbean campaign⁸ as a call to Caribbean youth to get more involved in the conversation on sustainable development in the region. At the Youth Forum of the Caribbean Action 2030 Conference, participants reiterated the importance of being an integral part of the policy development process for the region. Many of them represented youth groups, NGOs and CSOs and emphasized the need for more work on the SDGs to take place at the community level in order to achieve Agenda 2030.

PARTNERSHIPS

There have been tangible actions that have taken place to demonstrate staff supporting and achieving the mission of the institution. The following are examples of the initiatives undertaken:

1. In an effort to advance access to tertiary education, senior academic staff have explored the external environment, determined demands for graduates with particular skill sets, and initiated the process of establishing new academic programmes.
2. Many of the academic staff have initiated relatively large research projects, in partnership with other regional institutions and with funding from multilateral funding agencies, that contribute to knowledge creation and innovation to support the social, economic, political, cultural and environmental development of the region. These include integrated

8 View the short film: «Youth Action on SDGs in the Caribbean» via: <https://www.uwitv.org/feat/youth-action-sdgs-caribbean>

- coastal management, clean energy, and the Region's first Net Zero Energy Building to be constructed at the UWI, Mona, Jamaica.
3. The Institute for Sustainable Development (ISD) established by the UWI in 2006 to assist Caribbean Countries to address issues of sustainable development and to promote, foster, reinforce, and facilitate efforts to achieve sustainable development in the Caribbean region for the benefit of present and future generations, will continue to play a leadership role in capacity building, and improving the coordination of environmental and sustainable development activities in the region. The ISD comprises the Centre for Policy Studies in Sustainable Development; the Centre for Environmental Management; the Disaster Risk Reduction Centre and the Sustainable Tourism and Hospitality Unit. It also hosts the Caribbean Sustainable Development Solutions Network (CSDSN); the International Secretariat of the University Consortium for Small Island States (the UCSIS) and the Violence Prevention Alliance. The work of these entities focus on development research in select areas and dialogue with stakeholders (including policymakers and key decision makers) with a view to fostering the incorporation of sustainability and resilience actions into national, sub-national and sectorial strategies, plans, policies and programs. The entities under the ISD have near-complete autonomy in their operations. The ISD facilitates collaborative research, teaching and outreach activities among its entities. The ISD supports and is affiliated to the Caribbean Disaster Emergency Management Agency (CDEMA); engages and networks with key multilateral stakeholders including the United Nations Environment Program (UNEP) and other UN agencies; the CARICOM Secretariat; the Association of Caribbean States, and a range of other regional and sub-regional organizations. It attempts to service and facilitate governments, academia, NGO's, civil society, professional organizations as well as the private sector. The ISD also develops, implements and participates in externally funded projects. It disseminates the results of its work by publication in print, on the Internet as well as by face-to-face or group communication and the use of other media. The Institute aims to evolve into a regional «portal» on Sustainability and Resilience and seeks to add value to the wide range of relevant knowledge, capacity and competence in human resources to sustain the Caribbean region. The Institute's orientation is towards the community outside the walls of academia with the development needs of the CARICOM community as a first priority. The development of the capacity and competence of Caribbean people and institutions to manage the environment is a high priority. Its work is multidisciplinary and

collaborative in nature and requires the input, collaboration and cooperation of experts drawn from several disciplines within the UWI as well as collaborators and partners from similar institutions.

4. The mission of The UWI extends beyond the region. The UWI has formalized partnerships with higher education institutions in all continents and the diaspora. Traditionally, the UWI is a lead partner among ACP member countries for European Union funded programs. These result in immersive transformative experiences for students, which facilitate personal growth and intercultural development, and potentially enhance marketability.
5. In recent years, the Campuses have established Confucius Institutes and an Agricultural Innovation Park (St Augustine Campus) through a partnership with China Agricultural University (CAU). Such joint taught and research programs and projects with regional partners, involving both staff and students, contribute to the rational use of scant resources to formulate joint solutions to common problems.

GOING FORWARD

It seems, therefore, that systemically, the UWI is trending in the right direction. Its 2017-22 Strategic Plan is comprehensive and the initiatives targeted for the period are aligned with the sustainable development goals. As a regional institution its services are accessible physically and virtually throughout the Commonwealth Caribbean and it is equipped to maintain its historical leadership position among tertiary institutions in the region. In the lead-up to 2030, its SWOT and TOWS indicators will undoubtedly orient its performance and will determine the extent to which the institution is able to harness and shape the capacity of the region's youth to become the drivers of sustainable development.

The risks in this enterprise will be reliable funding access for initiatives undertaken; the preservation of a culture of institutional engagement on the part of the academic and student body and their willingness to adjust to new paradigms of teaching and learning.

Specifically, The UWI will need greater interaction with other regional HEIs and networks of HEIs in the Wider Caribbean and Latin America and increased participation in regional forums such as CELAC, shaping higher education and public policies and contributing to solutions to shared regional concerns. By internalizing a culture of partnership and sharing through increased contact and collaboration with other institutions, institutional competitiveness will be favored.

The widening of public access to programmes and services, requiring the modernization of delivery strategies to become more technology driven, is increasingly becoming non-optional. Additionally, the issue of cost competitiveness is likely to loom larger, in the wake of cutbacks in government allocations. The marketability of research, sourcing of projects-based and external funding and cost-cutting measures are likely to be demanding and impact on the day-to-day operations and comfort level of staff and student life, running the risk of prejudicing the full buy-in on the part of all. Also, the attractiveness of greater flexibility in choice of courses and multipronged content approach, favoring the employability of graduates, may require significant programmes overhaul, which will require the will and flexibility of management and academic staff.

The Open Campus, the virtual outreach arm of the UWI, providing programmes at multiple sites in 17 Caribbean countries and beyond, is likely to find itself faced with imminent production and funding challenges in an effort to align its output to global marketing trends for the education product. This will be necessary in order to support the University's presence in the marketplace in light of the increasing predominance of providers of massive open online courses (MOOCS), which allows students to take classes and get grades for free and accepted by employers, having to pay only if they require official college credit. The optimal use of the resources of the UWI Open Campus for the implementation of strategic initiatives will help to fulfill the University's overall vision of revitalizing Caribbean development through the Triple A Strategy of Access, Alignment and Agility.

The Open Campus will be central to the expansion of access by the region and the wider world to UWI programming and research through its strong delivery platform. In partnership with sister campuses, it will deliver programs to a wide Caribbean audience, with improved access and a financially sustainable model of delivery for online training and professional development programs in modular form.

THE UNIVERSITY OF TRINIDAD & TOBAGO (UTT)

UTT is the national university of Trinidad and Tobago with 16 in-country campuses. The institution places emphasis on effective teaching by supporting professional development activities for its faculty and staff; rewarding innovations in teaching; providing opportunities for conducting and sharing research; and actively promoting a culture that encourages lifelong learning

for its employees and students. The Learning Centre (TLC) plays an integral role in the University's thrust towards fulfilling its teaching and learning mandate as specified in its Vision and Mission statements. In this regard, the implementation of an approved teaching and learning policy is pivotal to UTT's relevance and purpose and, by extension, to the strategies and practices employed by TLC.

TEACHING AND LEARNING EFFECTIVENESS AND THE IMPLEMENTATION OF QUALITY POLICY

This mandate is achieved through the key processes aligned to TLC's three main areas of engagement: academic professional development, instructional technology applications, and the development of physical and virtual spaces. TLC remains the sole manager of the LMS, which is now Canvas. Canvas was fully adopted by the University in the 2016/2017 academic year when all courses were automatically transferred to the new LMS platform. Currently, there are 577 active courses supported by Canvas. All courses are outfitted with a standardized course shell, which instructors can use to add course materials and other learning resources to supplement the student academic process. One of the benefits of the Canvas learning platform is its ability to be easily integrated with other modern learning platform tools. In 2009, the original and official Video Conferencing (VC) platform was Vidyo as agreed to by a TLC-led interdepartmental project between ICT, ITS and TLC. Recently Canvas was harmonized with Zoom, the video conferencing tool for which licenses have been acquired for a limited number of teaching personnel across UTT.

Professional development activities through TLC may be executed as a result of individual requests and operational goals of academic units, analysis of student feedback data, environmental changes, or an overall needs assessment exercise. For instance, in 2012, TLC conducted a needs assessment for academic technology and instruction, where each academic unit was given an opportunity to specify training needs based on the requirements of programmes of study. Once the needs are identified, workshops and training materials are developed and sessions organized. TLC offers a wide range of courses and workshops. Faculty and staff members are invited to attend workshops, which are scheduled routinely or customized as needed. Workshops include Learning and Teaching Methodologies and Strategies, Problem-Based Learning (PBL), and Effective Student Project Supervision. Additionally, TLC facilitates the use of technology in instructional design through its

workshops on Blended Course design. The implementation of a TLC Professional Development Passport is utilized as a continuous record for workshop attendance and faculty members are encouraged to self-regulate their professional development activities. Certificates of completion are awarded as permanent records of TLC-facilitated training programmes.

The Professional Development Unit (PDU) utilizes the helpdesk to support faculty in achieving their instructional goals. The PDU helpdesk provides one-on-one assistance on teaching and research to faculty and supports faculty members in improving their teaching strategies. The PDU helpdesk also offers assistance to students on aspects related to the teaching and learning process. PDU supports and strengthens faculty competence in test construction and establishes a Community of Practice for subject-matter experts. For example, a subject matter group was created for the Mathematics instructors.

Over the past seven years, TLC has been actively promoting the development of distributed learning and the delivery of online programmes. While some academic units have embraced the use of blended learning styles, reduced face-to-face contact, and incorporated some online courses into their programmes, the development of fully-delivered online programmes has not materialized. Challenges that have hampered the realization of these goals have been attributed to the need for increased investment in the use of cutting-edge delivery methods. These investments include the development of a robust strategy and plan as part of the University's commitment to offering online programmes, and filling TLC professional staff vacancies as well as assigning additional academic staff resources for program development and refinement. The UTT Strategic Plan 2017-2022 supports this shift to offering online programmes using blended delivery modes.

Other in-house professional development activities are supported by the Staff Development Series managed by the Human Resources Unit (HR), and workshops offered by the Professional Education Unit (PEU). Faculty are also free to engage in their own professional development activities by registering for online webinars with organizations such as edWeb and EDUCAUSE, and by pursuing Massive Open Online Courses (MOOCs) offered by organizations such as Coursera, edX, and Alison.

The PEU is responsible for Staff Development and is managed by the Human Resources Unit (HR). The Postgraduate Certificate in Tertiary Education (PGCTE) is a professional development program designed to help instructors with curriculum delivery. It supports the implementation of best practices in teaching and learning. The PGCTE, which is structured

using the blended format, is a one-year program with a total of 26 credits and offered for three terms in any given year. It aims to:

- Provide practical andragogical skills
- Each leadership skills
- Encourage critical reflection on current teaching experience
- Allow the instructor to appreciate the value of technology in course delivery
- Engage the instructor as a lifelong learner

UTT evaluates the quality of its teaching performance through the processes aligned to peer-evaluation, self-evaluation and the Student Evaluation of Teaching (SEOT). These processes are incorporated into the Performance Management and Appraisal Process (PMAP) which can function as a reward mechanism in the form of a promotion or merit increase. The peer evaluation of teaching (PEOT) and the self-evaluation of teaching forms are available on the TLC website and both activities aim to:

- ensure students have an optimal learning experience
- advise instructors about the effectiveness of their teaching and suggest ways of improvement
- inform administrators and other stakeholders about the overall quality of courses and instructor performance

The PEOT process requires colleagues to visit the classes of their peers, complete the form which consists of closed-ended and open-ended questions, comment on areas of teaching and learning practices and make constructive recommendations for improvement. Increasingly, content is presented in a variety of modes that support diverse learning styles. Since 2010, the number of delivery options that allow instructors to vary their pedagogy in response to learner differences has increased.

UTT recognizes that catering to diversity also requires greater use of on-site adaptive technologies to cater to students' needs. Lecture-style approaches have been minimized, class sizes restricted, and increasingly classrooms are equipped with technology to enhance delivery modes. Also, many courses now include projects and service learning opportunities. In addition to this, the Disability Section of the Student Support Services Unit provides specialized services such as sign language interpreters and braille facilities to support teaching of differently abled students.

A new area of focus of Student Support Services is catering for students whose performance and tenure at UTT are challenged due to financial

constraints. The Undergraduate Student Financial Aid policy was developed and approved. It is envisaged that a closer relationship with the academic staff would assist with more effective provision of support for students.

The University encourages and supports faculty and staff members' participation in professional organizations relevant to the disciplines they teach. The policy for *Membership in Professional Associations* provides an opportunity for employees to keep abreast of developments in their areas of specializations and benefit as members of local and professional bodies. The policy outlines the process by which employees are reimbursed for annual membership fees for a maximum of two organizations.

The University continues to promote faculty innovations in teaching, learning and research through the *Five Minutes of Fame event*. At this annual activity hosted by TLC, Faculty is given the opportunity to showcase and share their innovative approaches to instruction and delivery. Innovations have been shared in the areas of multimedia and web-based projects, course modules and newly invented or adapted tools.

UTT also evaluates the quality of teaching through various alumni and student surveys which are administered periodically. Data from these have generally shown instructional effectiveness is viewed positively by learners. In the *Student Satisfaction Survey Report 2014-2015*, the overall category, Instructional Effectiveness, was an area of strength for UTT. Based on responses from the survey, students acknowledged that the quality of their instruction was important to their success and also that they were generally happy with the quality at UTT. However, within the category there were some areas for improvement, most notably as it related to the availability of remedial help for students who needed it.

Over the past seven years, TLC has offered a number of professional development workshops to strengthen Faculty's program design and assessment capabilities. Notably, the Institutional Effectiveness Assessment Survey Report (2016) showed that 67% of persons agreed that students are assessed in diverse ways to demonstrate what they have learned in their programmes, while 11% disagreed and 21% were neutral.

As stated in the 2010 Self-Study report, the Process for Program Monitoring and Evaluation serves as a tool for the assessment of student learning outcomes on an annual basis through the Annual Program Reports (APRs). The APRs are intended to ensure that programmes remain current and valid, learning outcomes are being attained by students, and the curriculum and assessment processes continue to be effective. The University's mechanisms for monitoring and evaluation of programs are congruent with

the entrepreneurial focus of the institution and its strategic direction to consistently produce work-ready and socially responsible graduates. In addition, feedback mechanisms related to student evaluation of teaching have contributed to UTT's effectiveness in monitoring and evaluating its program of study.

The process for the evaluation of teaching by students is one of the direct measures used to obtain just-in-time information on the impact of instruction and instructional delivery as it relates to student learning outcomes. This activity for the evaluation of instruction is conducted each term at the level of courses and affords students the opportunity to use their experiences of the teaching and learning process to contribute to the continual development of educational programs.

The Career Development Unit within Student Support Services plays a critical role in negotiating, securing and maintaining relationships with industry. Cooperative learning placements usually run for 3-4 months during which students may work on regular or shift hours and generally receive a stipend. Whilst on cooperative placement, students have an opportunity to interact with persons across the organization and become familiar with the typical reporting arrangements and levels of responsibility within the companies. Through the cooperative learning placement, students may accumulate credits or simply fulfill a requirement for graduation. In cases where the placement is for credit, students' learning outcomes are assessed based on the completion of their log books, the employer feedback/evaluation form and a final presentation delivered by the students on their experiences.

Service learning remains a critical part of the project component of student assessment, and requires that students engage in activities that impact the wider community. Service learning is included in many coursework projects and may correspond to a component of a course or an entire course. For example, the Academy for the Performing Arts offers and organizes a number of service learning courses through community engagement activities. Some examples include courses such as Community Recital, Teaching Artist Training, and Residency in Community Arts.

The University's mechanisms for monitoring and evaluation of programs are congruent with the entrepreneurial focus of the institution and its strategic direction to consistently produce work-ready and socially responsible graduates. In addition, feedback mechanisms related to student evaluation of teaching have contributed to UTT's effectiveness in monitoring and evaluating its programs of study.

The mechanisms for program review were developed to ensure that programs of study remain relevant to the needs of the stakeholders. The current

review process is similar to an initial program approval process with the exception that a critical evaluation of the program must be conducted for the period of the previous approval by the Board of Governors.

Since mid-2016, academic units are required to complete the online Periodic Review Evaluation form for each applicable program of study prior to the start of the re-validation exercise. The periodic review evaluation form provides an opportunity for academic units to indicate their intent to revise and incorporate new content, delivery methods and student learning outcomes.

Specialized or program accreditation is another pathway which the University has pursued to ensure that program objectives are evaluated for effectiveness and professional relevance, while at the same time gaining international recognition. Specialized accreditation is offered by professional organizations or accreditation bodies representing specific fields of study. In order to prepare graduates who are recognized nationally and globally as professionals in disciplines such as engineering, information and communication technology, and maritime studies, UTT has presented its programs to be assessed against the standards for the professions or fields of practice. Several of UTT's programs have been awarded specialized accreditation and this has contributed to increasing the portability of graduates' qualifications and brought them credit in different fields. Accreditation also assures stakeholders that our programs benchmark best practice standards, encourage innovation, and produce tertiary-level graduates who have the competencies required to practice in their specified disciplines. Specialized program accreditation has been granted by the following organizations for UTT's programs.

1. Energy Institute (EI), United Kingdom: Undergraduate and Graduate Programs in Petroleum Engineering;
2. The Institution of Chemical Engineers (IChemE), United Kingdom: Undergraduate and Graduate programs in Process and Chemical Engineering;
3. The Institution of Engineering and Technology (IET), United Kingdom: Computer Engineering, Network and Telecommunication Engineering;
4. The Institute of Marine Engineering, Science and Technology (IMarEST), United Kingdom: Operational Maritime Management, Nautical Science, Maritime Operations (Engineering and Navigation).

EMPLOYABILITY

Various alumni surveys are administered to measure the extent to which learners are achieving desired learning outcomes. For example, the Graduate

Exit Tracer Study 2015, which looked at the 2012 graduating class, showed that a majority of learners reported a high impact of the programs on their job skills (based on their career experiences two years later). Most graduates in the 2015 survey reported that their program had a high impact on their teamwork skills, theoretical knowledge in the field, oral presentation skills, planning skills, and writing skills. However, there was room for improvement with respect to program impact on their practical jobs skills, proficiency with computers and information technology, proficiency in numeracy and statistics.

UTT's industry training comprises cooperative education, work attachment, internship or any work-based training program. The training programmes are geared towards providing students with practical exposure relevant to their programmes of study at the Diploma and Bachelor levels. The cooperative learning approach is utilized in the delivery of the institution's engineering programmes and other programmes offered at campuses such as ECIAF and the UTT Campus at NAPA, Port-of-Spain. The cooperative learning approach is a structured educational strategy that combines institutional learning with relevant work-integrated experience. Students need to be active participants in an industrial workplace to appreciate the scale of an industrial plant, the complexity of its pipelines, valves and wiring and to implement knowledge gained in the classroom to real energy based, industry scale facilities. Corporations partnering with UTT benefit from directly interacting with students and this contributes to a greater appreciation of UTT's unique approach to skill development.

PARTNERSHIPS

The International Office and Grant Funding (IOGF) supports the research interests of faculty, staff, students and other stakeholders by sourcing grants and scholarships and coordinating the University's grant funding programmes. The unit provides support by liaising with and linking external funding agencies to researchers and assisting the academic community in writing and submitting grant Applications. For example, through a partnership with Canadian Universities, the IOGF office has been able to arrange for funding opportunities for students, researchers and senior level administrators to visit partner universities to complete semesters abroad, conduct research, or deepen the partnership in specific areas.

The funding works in the form of a scholarship sponsored by the Canadian Government in an effort to foster inter-university collaborations.

The three funding opportunities under this initiative are: (a) Emerging Leaders in the Americas; (b) Faculty-Leadership Programmes; and (c) Leadership-Scholarship Programmes.

For the period 2014 to present, the unit in collaboration with faculty and staff submitted approximately 40 applications to over 10 funding agencies in different fields of study/research closely aligned to the University's Vision and Mission. There are currently five active grants managed by the IOGF which have provided close to \$5 million (TT) in funding for the University for the period.

A UTT Campus the Caribbean Maritime Technology Cooperation Centre (MTCC-CA) and slated to become a centre for regional and international collaboration for the purposes of enhancing ocean governance and shipping with particular emphasis on GHG Monitoring and use of energy efficient technology. One of the primary objectives of UTT's Marine and Maritime campus is to facilitate enhanced integrated coastal, ocean and maritime governance. The on-going programmes and research at the campus demonstrate a deep commitment to the fulfillment of the sustainable development goals (SDGs) with particular regard to the following: SDG 7: Ensure access to affordable, reliable, sustainable and modern energy for all; SDG 14: Conserve and sustainable use of the oceans, seas and marine resources for sustainable development; and strengthen the means of implementation and revitalize the global partnerships for sustainable development. The MTCC-CA will institute capacity building initiatives and administer 2 pilot projects. Outside of the specific EU-IMO funded project requirements, the Centre will monitor regional energy efficiency needs and align training programmes to meet these needs. This project activity puts UTT, a Higher Education Institution, at the center of the Sustainable Development Goals.

The SEOT is also administered by TLC and is regarded as an integral part of the overall teaching experience. The SEOT performance reports summarize the data from the student surveys and the reports are used as developmental opportunities for instructors. The student participation rate in the past had superseded the global average (35% for the lower end) response rates for online evaluations.

Across the UTT campuses, faculty employ teaching methods and engage in approaches that cater for the diverse student body. Increasingly, content is presented in a variety of modes that support diverse learning styles. Since 2010, the number of delivery options that allow instructors to vary their pedagogy in response to learner differences has increased. While other local

institutions have focused on making online content available, UTT recognizes that catering to diversity also requires greater use of on-site adaptive technologies to cater to students' needs. Hence, lecture-style approaches have been minimized, class sizes restricted, and increasingly classrooms are equipped with technology to enhance delivery modes. Also, many courses now include projects and service learning opportunities.

As a result of faculty membership in professional associations, the University frequently facilitates meetings and professional events of the Association of Professional Engineers of Trinidad and Tobago (APETT) and the Caribbean Chapter of the Institution of Chemical Engineers (ICHEME) by hosting them at its Point Lisas Campus and advertising invitations to such events through its academic units.

In October 2016, TLC held its 8th session with ten presenters selected across the Institution. This event brings an element of fun as faculty are given only five minutes to deliver all they want to share on their innovations. In order to be selected as a participant in this event, faculty may either be nominated by students or they may submit a proposal outlining the innovation to TLC.

Students also reported lower satisfaction with respect to instructors' consideration of student differences when teaching, appealing curriculum content, competency of teaching assistants, instructors' provision of timely feedback, availability of instructors outside of class, and the adequacy of tutorials.

The Student Development Unit plays a significant role in the provision of services to assist students in their transition into university life. The services take the shape and form of a robust orientation program, advising and retention and student support services. An effective approach to addressing retention issues includes advising/coaching students who are on academic probation and the implementation of an early warning system aimed at providing more structured and timely support to academically at-risk students.

Currently, there are 11 students with special needs enrolled at UTT. Disability services are currently provided through four sign language interpreters. The interpreters provide real-time sign language interpreting of classroom lectures, note-taking services, arranging student-lecturer/ student-student meetings for course work assignments, and group projects on and off campus. Interpreters also arrange student/parent/lecturer meetings to address concerns or issues raised.

Student Counselling also plays a critical role in the student learning process as it provides support to students as they work towards meeting their educational and career objectives. Counselling Services has addressed the needs of students in areas such as personal wellbeing, psychological health

and development, mental health and study skills for students through a variety of services including individual and group counselling, consultations, workshops, referrals and educational outreach.

HAITI HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Over the years, Haiti's education system has grappled with a series of natural disasters and the implications of widespread poverty. Basic education is unaffordable to many –with the vast majority of schools being private– and the transition to secondary school remains a major hurdle. But despite these challenges, the Haitian government is committed to improving the management and quality of the education system. Challenges in planning often arise from political instability and the low budget allocated to education yet it is an ongoing process that must address equity, neglected groups, and the inefficient or inappropriate use of resources in education.

There is a variety of systemic problems in higher education in Haiti. These system-wide problems have been acknowledged by The Presidential Commission (GTEF) and are integral to the vision of Higher Education Reform of the Ministry of National Education and Professional Formation (MENFP). The problems are not specific to any individual institution and can be classified in four general categories: Governance and Structure; Resources; Partnerships; and Curriculum.

Before the January 12, 2010 earthquake, a Report by The National Strategy for Action on Education for All (SNAEPT) that guides government action on education in Haiti, described its failures. It stated, *inter alia*, that there is clearly a lack of availability of teachers to guide students... None of the institutions has a real university library, [and] textbooks and teaching materials are severely lacking. Online... [resources] are not available to students.

There were fundamental institutional challenges which plagued the vast array of public and private universities even prior to the earthquake. These included:

- The absence of overarching governance and regulation
- Over-concentration in and around the capital city
- Lack of research priorities and funding
- Minimal faculty training
- Insufficient libraries and outdated curriculum.

At that time, the Haitian system of higher education comprised at least 159 institutions (see Appendix 1). This system was divided into disparate

public and private sectors. Public institutions consisted of a small network of 14 public, government-run institutions of higher education (Instituts d'enseignement superieur, IES) including the State University of Haiti (Université d'État d'Haïti /UEH). The UEH had 18 campuses, of which 11 were located in the metropolitan area of Port-au-Prince, and 7 located outside the capital in provinces in the department of the Ouest¹. Besides the UEH, the public university sector also included 13 IES either affiliated with or independent of UEH. In contrast, the private higher education sector consisted of a vast array of 145 institutions of varying quality. Of the 145 private universities, 10 provided high quality, accredited education; of the remaining 135 (often religious-based institutions), 67% (97) did not have permission from the governmental Agency of Higher Education and Scientific Research (DESR), to operate.

Ninety percent (90%) of the higher education system consists of private universities of which most are entirely unregulated, contributing to the poor quality of higher education. Eighty-seven percent (87%) of Haiti's universities are located in the affected region of Haiti within or in close proximity to Port-au-Prince. As a result, physical damage has been significant for a majority of the institutions. Of the 32 major universities surveyed in INURED's⁹ preliminary study, 28 were completely destroyed and the rest seriously damaged. A large segment of Haiti's emerging skilled professionals were also killed. Estimates of deaths are largely imprecise, however, of the sample universities surveyed, between 120 to 200 professors and administrators and 2,599 to 6,000 students may have perished as a result of the earthquake. An uncalculated number of professors, professionals and students have fled Haiti after the earthquake, contributing to the brain-drain of critically needed people for the country.

While precise statistics are unavailable, it is clear that the pre-earthquake higher education system served only a tiny fraction of secondary school graduates. In 2007, the Ministry of National Education and Professional Formation (MENFP) reported the university population of Haiti was approximately 40,000 students. Of this number 28,000 (70 %) were in public universities and 12,000 (30 %) in private ones. Since Haiti's university system is oftentimes unable to effectively serve all qualified candidates, many qualified high school graduates accept scholarships to the Dominican Republic, Canada, and the United States.

Admission to university is dependent on obtaining the Bac. II and passing an entrance examination. The license is granted only upon the defense of a thesis. The training is free in public higher education institutions, but tends to be costly in private institutions, which makes access difficult for gifted students from poor families. Very few private universities grant scholarships. There is, however a private nonprofit organization, the Haitian Education Leadership Program (HELP), that has provided a limited number of scholarships to students recruited nationally, based on merit and financial need since 1997 (INURED, 2010)¹⁰. Some of the more prestigious universities, both public and private, are members of the Regional Conference of Rectors and Presidents of Universities in the Caribbean (CORPUCA).

TEACHING AND LEARNING

There are short-and long-term aspects of the gaps and weaknesses in Haiti's public higher education system. Essentially, Government resources to support public higher education in Haiti are insufficient, both in terms of financial resources for students to access higher education institutions, as well as to carry out the basic functions of the university (teaching, research, and service). There is a shortage of qualified teachers and inadequate teacher preparation and professional development.

In the capital, the unfortunate trajectory of disasters has impacted drastically on the availability of permanent physical space for students to pursue higher education and there are too few institutions of higher education located outside of the three major cities to provide students with access and choice.

Infrastructural resources are inadequate. There are very few laboratories and libraries for students and faculty to seek knowledge and conduct research. Similarly there is difficulty in sourcing logistical arrangements for the accommodation of members of the Diaspora (retired or graduate students) to offer service to institutions of higher education. Students are unable to access faculty for advising and learning, given that for the most part, these are part time and not usually available outside of class time.

The Université Caraïbe, whose physical structure was completely destroyed by the 2010 earthquake recently announced the launch of its virtual Campus with fully online programs. This is a commendable innovative way

10 INURED (2010). «The Challenge for Haitian Higher Education: A post-earthquake assessment of higher education institutions in the Port-au-Prince metropolitan area».

in which to address the physical infrastructural limitations and hopefully can be sustained, given Haiti's traditionally problematic bandwidth access.

Generally speaking, the lack of regulations and policy traditionally has hindered the public university in Haiti from functioning in an effective way to foster quality student learning and there is the need for current and accurate data to determine the real needs of the higher education system to guide reform.

The consequent proliferation of private for-profit universities, due to the absence of regulation, contributes to the poor quality of education for students, as does the absence of a system for accreditation.

EMPLOYABILITY

There is a definite mismatch between the curriculum of the public university and the changing demands of the workplace. The traditional curriculum system hinders student choice resulting in the persistent brain drain of students who graduate from institutions of higher education and do not enter the Haitian workforce. The situation is exacerbated by the absence of communication and coordination between institutions of higher education and various sectors of the society.

In 2011, Quisqueya University (UniQ) established its Center for Entrepreneurship and Innovation (CEI), to offer training and provide technical assistance to local small and medium-sized enterprises (SMEs) and very small businesses (TPEs). The CEI trains potential entrepreneurs, active entrepreneurs from SMEs and small businesses, and business coaches, who will be able to support entrepreneurs from SMEs.

One of the objectives of the Faculty of Economic and Administrative Sciences at UniQ was to set up a Center of Excellence in Entrepreneurship. To better achieve its mission, the CEI collaborated with the Francophonie Institute for Entrepreneurship (IFE).

PARTNERSHIPS

The gaps in the higher education sector has motivated diverse organizations and funding agencies to offer support in the areas of teacher training and curriculum development. The Caribbean Bureau of the Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) is located in Port-au-Prince and has consistently coordinated this training with institutions in France and Quebec, Canada. In the wake of the earthquake, several other institutions worldwide

contributed, including the UWI. UNESCO, World Bank, the IDB and CDB were approached for funding some of these programmes. Digicel Foundation contributed infrastructure for primary and secondary schools.

While the successive changes in the leadership of the Ministry of Education and Professional Training (MENFP) tended to be a retarding factor, nonetheless, there was always the vision of an improved higher education system. The MENFP is also now redefining its priorities and seeking to analyze its human resources needs in order to align competent teams with the educational challenges of the country, to ensure the proper functioning of the administration of education, and to ensure that all schools can welcome and teach children. However, 85 % of schools in Haiti are private and 70 % of them are not accredited by the MENFP.

The UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP) and the European Union launched the project «Analyzing and strengthening the management and planning of Haiti's education system», developed jointly with the Ministry of National Education and Vocational Training (MENFP). The seven-month project started with a three-day workshop (25-27 September, 2017). Funded by the European Union, the project aims to strengthen the capacities of the Ministry and its devolved administrations in educational planning and strategic management. Haiti has made considerable efforts to strengthen the education sector in terms of access and quality. However, most of the objectives of its Operational Plan 2010-2015 are far from being achieved. Although the net primary school enrollment rate increased from 50 % to 84 % between 2005 and 2012, the transition rate to secondary level remains a challenge.

The project is structured around three main components:

- An analysis of individual and institutional capacities to guide future capacity-building interventions in the planning and managing of the education system;
- The development of a strategic plan for capacity building, which will be a direct contribution to the country's future educational plan;
- The development of professional capacities for MENFP staff so that the Ministry can depend on the planners to manage the planning and management of the education system.

These components are expected to strengthen the Ministry's ability to better plan its work and act more strategically.

Seven Ministry officials have completed the training course in Port-au-Prince, and joined around 30 other educational planners from around the

globe in Paris to follow IIEP's Advanced Training Program (ATP), an in-depth one-year training in educational management and planning. The second major activity of the project will be to carry out a diagnosis of individual, organizational and institutional capacities in planning and managing the education system, which will contribute to Haiti's future ten-year sectoral plan.

It is hoped that the program «Education Planning for Haiti» will provide the tools for rational and effective budgeting as well as projecting education financing. A methodology is also required for creating a strategic education plan, calculating and interpreting statistical data related to education, integrating climate change and risks and disasters into planning, and developing a monitoring and evaluation plan.

The Ministry of Education will also benefit when implementing its strategic plan since education planning will help the education system produce a skilled and quantitative workforce that can meet the demands of the labor market. This will enable society to change its behavior towards the environment, strengthen governance, improve the management of the education sector, and address the lack of financial means to implement the plan. There is the need to strengthen links with partners, create political stability, strengthen governance, and overall, improve the management of the education system.

This initiative should result in various actors being able to advocate for the implementation of a quality, sustainable education policy based on the technical decisions of education planners. It is an essential means of helping Haiti to embark on the path towards sustainable development.

For some years now, Haitian students have accessed postgraduate programmes at the UWI through the EU-funded Erasmus (+) projects made available to ACP countries. Critical Caribbean developmental areas offered include food security, agri-food safety, biotechnology, public health, tropical diseases, coastal management and resilience to climate change.

The State University of Haiti (UEH) remains the largest institution of higher education in Haiti. Its stated mission is to train professionals in all fields of knowledge and basic services to benefit the Haitian people. UEH has limited facilities and a largely part-time academic staff.

GOING FORWARD

To cope with this extremely difficult socio-economic situation, as of 2010 the Haitian authorities have been engaged in the implementation of the Strategic Plan for the Development of Haiti (PSDH) with the main objective being to make Haiti a developing country by 2030.

The Plan is based on four axes of reconstruction with education occupying a significant place within the social reconstruction framework. In the 2014-2016 triennial plan, the government gave priority to education and human and social development including increased access to basic, secondary, vocational, technical and higher education.

It is also noteworthy that the recommendations of the Education and Training Working Group and the Education Sector's 2010-2015 Operational Plan have advocated a proactive education policy. In particular, in the area of higher education in Haiti, Recommendation No. 19 of the Education and Training Working Group speaks to the development and consolidation of a second public network of autonomous universities in the regions, with the means to implement concrete research programmes and services to society. This essentially is the decentralization and diversification of higher education in Haiti.

The Ministerial Circular of 30 July 2006 created the Network of Public Universities in the Regions with a mission to support territorial development. The Southern Public University in Les Cayes (UPSAC) opened in September 2006, followed by the Public University of Artibonite in Gonaïves (of UPAG) in January 2007 and the Public University of North in Cap-Haïtien (UPNCH) in September 2007.

After the implementation of these three first public universities in the regions, and in accordance with the objective of extending and consolidating the network provided for in the 2010-2015 Operational Plan, the Ministry supported the establishment of new public universities in all other departments except the Western which was already serviced by the Université d'Etat. During the 2011-2012 financial year, the Southeastern Public University in Jacmel (UPSEJ) started its first programs, and in 2012-2013, the Public University of the Northwest in Port-de-Paix (UPNOPP) and the Public University the Center (UPC) received their first students. During the 2013-2014 fiscal year, the Public Universities of Nippes (UPNIP), Grande Anse (UPGA) and North-East (UPNEF) also started its operations.

The Network offers undergraduate programs in the fields of educational sciences, administrative sciences, legal sciences, agricultural sciences, nursing sciences and tourism. Thus, the extension phase of the Network, which began with the creation of UPSAC, ended in April 2014 with the launch of UPNIP, which allows the Network to cover nine of the country's ten departments, with the exception of the Western Department.

The main recommendations of the last forum on employability in January 2015 focused on the urgent actions to be taken in the short and

medium term with a view to improving the research process in training; employment adequacy; the adaptation of teaching methods; improvement of the supervision of students; development of internship programs in companies; organization of placement services; the establishment of work-study programs, training of students in entrepreneurship; increasing the number of vocational training programs; the increased development of scientific fields; and the organization of another forum by 2017-2018 for the primary purpose of signing a National Employability Pact based on the mobilization of all stakeholders.

UPSAC, UPAG, UPNCH, UPSEJ have digital campuses that allow them to participate in distance education programs. Since 2015, the entire Network has been developing a collaboration program with Cyberlybris to subscribe for the full use of its digital library.

At the conference on Higher Education in April 2014, the challenges faced by UPRs were identified, namely: the development of strategic planning documents; the construction and equipping of appropriate campuses; the reliability of the computer network; the availability of specialized journals; qualified faculty; program certification, research development in the Regions; strengthened community ties; employability of graduates; and adequate budget to meet the real needs of these universities.

Operationally, during the second consolidation phase 2016-2021, some strategic objectives were set, namely: to promulgate the legal operating text of the Network (2016-2017); to increase the quality, relevance and efficiency of current (and future) training programs in the first cycle 2016-2021; to develop higher professionalization programs (2017-2021); to set up disciplinary and multidisciplinary research groups (2017-2021); to develop graduate programs (2017-2021); and to provide the Network with the institutional, infrastructural and financial means necessary to carry out its mission (2016-2021).

Significant progress has been made in the programming of actions to achieve some of the objectives mentioned above. For example, in January 2017, UPNCH launched a new Public Health degree program in partnership with Washington University in St. Louis, Missouri, and a Master's program in Economics and Local Government Management in March 2016 in partnership with the Institute of Public Management and Territorial Governance of Aix-en-Provence and in collaboration with the Ministry of the Interior and local authorities. In October 2017, UPAG developed a Master's degree in Health Services Management with the University of Aix-Marseille. In October 2017, UPSAC and UPSEJ also started a joint Master's program in Education in partnership with Paris-Ouest Nanterre.

There is definitely scope for constructive partnerships between Haitian HEIs and those of the anglophone Caribbean. The President of Haiti, current CARICOM¹¹ Chairman, has set the Agenda for his term, which is building Caribbean resilience to Climate Change. A collaborative culture already exists between HEIs in Haiti and the UWI. As a member of CARICOM and ACP countries, Haiti is present in the Regional Development and Sustainable Development Forums, and partners with other CARICOM member states for access to EU project funds. The UWI has an MOU with the Ministry of Education of Haiti and can share its strength in Quality Assurance practices, Curriculum Development and capacity building for the SDGs. In the post-earthquake period, the UWI received 84 Final year students from the State University on its Campuses in Jamaica and Trinidad and Tobago for one year while they completed their degree studies. In the 1980s, several cohorts of graduate students from Haiti, the UWI and Universities in the Dominican Republic benefited from the Lomé IV EU-funded Master's programs in areas of relevance to the Region. The UWI is also a member of the AUF and participates alongside Haitian HEIs in their capacity-building programs, also in CORPUCA. The same relationship exists for co-participation in other HEIs networks activities.

THE UNIVERSITY OF GUYANA (UG)

The University of Guyana was established in 1968 as the national university of Guyana, the only English-speaking country in South America. The development of the institution has lagged, in large part due to socio-economic and political conditions in the country.

Starting just two years ago, under the leadership of its Tenth Vice Chancellor and Principal, a new course is being charted for the University. In 2016, Project Renaissance was launched which aims to build UG's educational and economic enterprise and make it a consequential national and international stakeholder. The Project has four main pillars called imperatives: 1) Capital investment, human capital, physical capital, brand capital; 2) Academic enhancement: improving instructional credentials, curricula and pedagogy and introducing new educational programmes and research to address national and regional business; 3) Economic Viability Imperative:

11 Caribbean Community: Antigua and Barbuda, Bahamas, Barbados, Belize, Dominica, Grenada, Guyana, Haiti, Jamaica, Montserrat, Saint Lucia, St. Kitts and Nevis, St. Vincent and the Grenadines, Suriname, Trinidad and Tobago.

fortifying current revenue and expanding the revenue base through alumni and corporate giving and merchandising; and 4) Alumni engagement.

Mission: Education geared to needs of real development; UG to serve as an agent of change and provide a platform to explore opportunities and innovation.

ShortTerm Plans: The establishment of a Centre for Teaching and Learning Excellence; a Deanship for Research and Graduate Studies and an Institute of Food and Nutrition Security.

Accomplishments over the two years include the construction of a Student Social Complex; improvement of physical facilities and Wifi access at the main Campus at Turkeyen and its satellite Campus in Berbice; the publication of 'Renaissance' as a regular electronic newsletter to showcase the work of students, staff and alumni; hosting of the first Educational Resource Ambassadors Conference and establishment of the Vice Chancellor's Fund for Strategic Initiatives; the launching of a new UG website; the cultivation of beneficial relationships with business, government, and diplomatic stakeholders ; the début of the Etiquette Training Program for Student Leaders and the promotion of the Arts including visiting Artists-in-Residence.

Also noteworthy have been the reorganization of the University's senior leadership and distribution of responsibilities with the creation of Deputy Vice Chancelleries for 1) Academic Engagement; 2) Planning and International Engagement and 3) Philanthropy, Alumni and Civic Engagement and an Office for Strategic Initiatives; creation of Turkeyen and Tain talks on a bi-monthly series to facilitate conversations with the community on important national and international subjects; establishment of the undergraduate Research Program and the hosting of the successful inaugural student research conferences on the two Campuses; the creation of the School of Entrepreneurship and Business Innovation (SEBI); the hosting of the country's first Diaspora Engagement Conference; and establishment of the University of Guyana Press as part of efforts to boost research and scholarship.

The nature of the initiatives undertaken by the new leadership of the institution and the targeted objectives of the achievements over a relatively short period, are indicative of the vision and mission of its leadership to unlock the potential of its staff and student body and provide them with the tools for self-development, civic engagement and global access. The roadmap promises their empowerment and capacity to embrace the goals and contribute to the country's meaningful participation in global sustainable development.

An illustration of the global positioning of the institution is the recent initiative benefiting Science students from the University of Guyana (UG) and Texas Tech University in Lubbock, Texas, United States (US) who were exposed to a unique opportunity to learn about enhancing capacities to support the oil and gas sector.

This exercise was funded by a grant from the ExxonMobil through President Barrack Obama's 100,000 Strong in the Americas Program. In mid-July, UG students travelled to Lubbock to attend classes at the university and conduct experiments in state-of-the-art laboratories.

The students gained a general understanding of the petroleum exploration process, introductory knowledge of the value chain associated with exploration and production of hydrocarbons. They also gained experience with Petrel software suite and utility in viewing seismic and petro-physical data.

Guyana is on the threshold of transitioning into an oil-producing nation. The opportunity given to the students to participate in this type of learning environment and to benefit from the 100,000 Strong in the Americas Program –former President Obama's signature education initiative in the Western Hemisphere– positions them to contribute to the realization of enhanced hemispheric competitiveness, increased prosperity, and a more globally competent workforce.

Other initiatives being contemplated for this purpose include the Inaugural Entrepreneurship Conference themed «Economic transformation through Entrepreneurship & Innovation» scheduled for May, 2018. The University of Guyana is developing a culture of engagement with civil society and the public and private sectors to address those issues, which are impacting the economic development of the country. These include the high level of youth unemployment; a shift away from a focus on sugar; continuous growth in mining; the emergence of oil and gas; emphasis on a green economy; export opportunities for value-added agricultural innovation; and a national call to develop an entrepreneurial focus.

TEACHING AND LEARNING

From the pedagogical perspective, UG has been engaged in reviewing and revising its program and course offerings over the last several years. Education, Social Work, the sciences and engineering, agriculture and forestry, the MBBS program have all been reviewed and revised in keeping with specific standards and criteria. Emphasis is placed on the student and on student learning. More attention is being paid to a more 'liberal arts' approach

to education in some instances, i.e. more balanced/rounded but also geared towards employability. There is still room for more flexibility in terms of individual preferences.

The University is conscious of the need to adopt approaches that recognize variation in readiness, age, preparation, learning styles, learning abilities and work/professional experience. Recognizing that content experts need support to develop and enhance their teaching and classroom management for a more positive experience for learners, the University has begun work on establishing an Institute for Teaching and Learning to provide continual education for its faculty.

EMPLOYABILITY

Graduates find employment among a range of sectors-government, public sector, foreign service, industry, private sector, and many emigrate because of attractive employment. The University has a number of post-graduate programmes-diplomas, Masters, certificates that support continuing education.

PARTNERSHIPS

The University has several robust collaborative programs with Universities outside of Guyana, with industry, with other tertiary (feeder) institutions in Guyana and with some international development partners. Practice, internships, work-study, residencies, and field-work at partner institutions are integral to many programs and graduation requirements.

There is an ongoing thrust to engage Alumni to contribute to the development of the institution.

THE UNIVERSITY OF SURINAME

The Anton de Kom University (AdeKUS) is the national university of Suriname, the only Dutch-speaking territory in South America and member of the CARICOM community. Institutionally, it interacts with its English-speaking peers in regional forums and has been a member of the Association of Caribbean Universities and Research Institutes (UNICA). Shared research interests with the anglophone Caribbean have contributed to joint programs and research, particularly with the UWI St Augustine Campus in Trinidad.

The University offers Pre-Associate, Bachelor, Master's and PhD programs and is both teaching and research oriented. It offers courses in the

fields of agriculture, forestry, fisheries, veterinary, arts and humanities, business, administration, law, education, engineering, manufacturing, construction, health and welfare, natural sciences, mathematics, statistics and social sciences.

In its 2017-2021 Strategic Plan, the University addresses the following aspects: Teaching and learning; Student development/ engagement/ student academic success; Research and Innovation; Internationalization; Public engagement/service; Organisational and operational efficiency; Building partnerships and collaborations; Diversifying the institution's financial resources; Improving infrastructure and operations; Community or civic engagement; and Improving institutional branding.

Its internal operations have prioritized investment in staff and leadership development; ensuring an adequate supply of academics; improving the entrance conditions of young academics and helping academics generally to cope with new demands; and developing mechanisms to support the work of academics.

The institution is very mindful of its governance and autonomy, institutional funding, research funding, research relevance and impact, and robust data. The University collects information annually on student numbers and characteristics, graduate output and performance and characteristics, and Staff numbers and characteristics.

Knowledge transfer and quality assurance are the hallmarks of the institution. In terms of expenditure for the 2012-2017 period, for example, the institution allocated up to 25 % to areas such as knowledge transfer, operations, research, and teaching and learning, with salaries occupying the balance for that period.

TEACHING AND LEARNING

The leadership of AdeKUS is committed to ensuring the qualification of their teachers for academic education and instituted a professionalization program for university teachers. This gave rise to the Teacher Professional Development Department in 2014. The Department offers the Teacher Professional Development in Education program [DPO]. The goal of this program is to support teachers in developing the competences required of teaching staff in academic education.

The first cohort of the Teacher Professional Development in Education consisted mainly of Deans and Heads of Departments. The second cohort consisted of teachers with additional educational responsibilities. In cohorts

3, 4, 5 and 6 other teachers with a full-time appointment could enroll. The participants of cohorts 1 to 5 are either in possession of a Teacher Professional Development in Education certificate or are working towards completing their portfolio. At this time, cohort 6 is actively participating in the workshops (stage 2 of the Teacher Professional Development in Education program). This cohort is expected to complete their program by December 2018. In January 2018, a seventh cohort of 25 participants was expected to initiate training. To date, 154 teachers have participated in the program, 49 of whom possess a Teacher Professional Development in Education certificate which testifies that they meet the qualifications for providing education at an academic level.

The Teacher Professional Development in Education program has become an established program within the Quality Assurance Department and the University as a whole. It contributes to the capacity building of academic staff within the university and was acknowledged in the accreditations of several Bachelor and Master's programs.

The aims of the Teacher Professional Development Department are to encourage:

- Teachers in possession of their Teacher Professional Development in Education certificate to assist other teachers during their professional development process; these teachers can contribute by acting as a mentor for other teachers.
- Certified teachers to actively participate in their respective faculties in activities that lead to improving the quality of education.
- Certified teachers to use the resources and continuous professionalization activities offered by the Department and adjust to their needs.

AdeKUS provides services such as support for student learning initiatives helping students to work efficiently, support services, including counseling services, career advice, mentoring, students associations, information on students' rights and promotion of student representative bodies.

QUALITY ASSURANCE

The University of Suriname has defined quality and accreditation as one of its priorities in the Strategic Policy Plan¹². The Quality Assurance, Education and Research Development department (KOR) has been

12 AdeKus website (<http://www.uvs.edu/diensten/kwaliteitszorg/>)

established for the realization of this priority. The objective of the KOR department is to sustainably strengthen the quality of the education, research and processes of the university as well as to support the board, the faculties and programs and the teachers involved.

The tasks of the Department are:

- to develop policies with regard to quality assurance, education, research and services;
- to develop, set up and monitor a sustainable system of integral quality care for the university and its processes;
- to support quality assurance for the education, research and services of the university, including the accreditation of the programs;
- to strengthen educational innovation and professionalization;
- to support the faculties and programs in the development and accreditation of programs.

Within the Department, the focus is now on supporting the program in accreditation, teacher professionalization and study career counseling, as well as the Twinning Project Peer review [DP1]. The Department is also working on the development of a teacher's manual, a quality manual and a coherent system for evaluating courses.

Training courses in Course Accreditation are conducted by NOVA. In order to comply with accreditation requirements in accordance with NOVA's testing framework (Item 3, standards 8 and 9), a start was made in the academic year 2014-2015 with the Teaching Professionalization Education (DPO) program for AdeKUS. The DPO is a qualification for providing academic education and demonstrates that teachers have academic education competencies. Setting up for an educational qualification applies internationally as one of the quality standards for providing education at an academic level.

EMPLOYABILITY

The University involves employers in curriculum development, and pursues partnerships to facilitate internship opportunities and graduate placements. It engages private sector professionals as guest lecturers, provides opportunities for academic and professional staff exchanges and offers professional training to business organizations. In this way, it provides continuing professional development and opportunities for students to visit workplaces.

The institution is open to entering agreements with external stakeholders for evaluation and co-design and delivery of joint programs. It favours the provision of diverse formal learning opportunities to develop 21st Century competencies and skills and the regular assessment of teaching and learning across the institution.

PARTNERSHIPS

In collaboration with the University of Amsterdam, diverse programs have been developed for different target groups. The first track is intended for the Board, Deans and the Directional Coordinators (RCs) of AdeKUS. The second track is intended for teachers who have more than two years of university teaching experience and provide more than 8 single lecture hours per semester.

THE UNIVERSITY OF BELIZE

The total number of higher education institutions operating in Belize is fewer than 20 and the majority of institutions are offering degrees in only a few areas and mostly at the Associate degree level. In terms of number of institutions and programs and levels of programs, the system is not complex. However, there is considerable heterogeneity in institutional missions, affiliations, and communities served.

Belize's need for an external quality assurance system is clear. The higher education system is currently unregulated, enrollment continues to grow, new providers are entering the higher education market, and global economic forces necessitate a quality higher education sector.

Participation in tertiary education remains low compared to regional averages, and despite significant investment in technical and vocational education, participation rates there also remain very low. The teaching force is largely untrained and there is much room for improvement in its management; the church-state system of management and delivery of education fails to reach its full potential and makes a common approach to establishing standards and raising quality difficult to achieve.

Despite a healthy level of investment in the sector that compares favourably with countries in the region, the overall outcomes are disappointing. The Education Sector Strategy 2011-2016 sought to address this situation by focusing on improving access, quality and governance of education in Belize. The Belize 2010 Millennium Scorecard Report noted «gender parity

in education is linked to poverty reduction and should be given great attention. The fact that girls are doing well is a cause for celebration. The percentage of women employed outside the agricultural sector has progressed 3 points from 38.7 % to 41.7 %. While it is expected that over time, the situation of women's employment will change with increasing education, this is a slow-moving process.

TEACHING AND LEARNING

Education institutions in Belize at the primary, secondary and tertiary levels have tended to include formal training in biodiversity conservation and natural resources-related topics into their curricula and these are non-optional subjects at the national level. Most schools at the primary and secondary levels include formal or informal training in biodiversity use and conservation while all tertiary institutions have formal natural resources management courses in their curricula, and some have associate degrees in either Environmental Sciences, or Natural Resources Management.

Civil society partners engaged in biodiversity conservation and management have prioritized public education and awareness as part of their programs and have been involved in capacity building in the delivery of educational information to schools. At the same time, most NGOs and CBOs undertake a certain level of informal and occasionally formal educational programs. Research and training is of high priority to these institutions. The Fisheries Department, the Forest Department and the Protected Areas Conservation Trust (PACT) have also been active in outreach and education efforts.

POLITICAL COMMITMENT

In March 2012 the Government of Belize demonstrated strong political commitment to sustainable development and to the cross sector integration required for sustainable development initiatives to be successful. For the first time, a Ministry with specific responsibility for sustainable development was created and incorporated all key sectors critical to sustainable development, for example, forestry, fisheries, environment, and protected areas.

Sustainable development progress had been hampered for way too long by fragmented and sector-specific policies between key economic sectors and the environment. The new Ministry created the perfect opportunity for integrated planning, policy and exemplary governance for sustainable development. The Government of Belize also created a Ministry

with responsibility for Science and Technology, to address the UNCSD–Belize National Sustainable Development Report on human capacity needs of the country and to ensure innovation and competitiveness in the country’s sustainable development future.

Belize fully embraced CARICOM’s submission to the United Nations Conference on Sustainable Development (Rio + 20) on green economy, within the context of sustainable development and poverty alleviation. That submission highlighted fundamental sustainable development challenges in primary economic sectors that must be addressed in CARICOM countries in order to achieve a green economy. The enabling environment at the international level must be central to the international discourse on the Green Economy. In this context, clear commitments to the provision of financing, capacity building and technology transfer must be given and met by developed countries to ensure implementation by developing countries.

It is clear that Belize has made substantial progress in promoting and implementing the sustainable development agenda, as is evidenced in both its national and foreign policies. It is also very evident that achieving sustainable development is not a simple matter, but rather a long-term process that demands broad social participation, education, cultural shifts, policy reform, institutional capacity, financial resources, and political will. In a small and fragile economy such as that of Belize, sustainable development and greening of the economy must occur at a pace that is consistent with the country’s ability to meet social needs, with a full and complete understanding that Belize is a natural resource based economy and that some resources are non-renewable. The country must continue to embrace the pillars of sustainable social, economic and environmental development.

Given the pre-disposition of the Government of Belize to invest in developing its human capital to embrace and be engaged in the process of the sustainable development of the country, the University of Belize has a critical role to play in ensuring the readiness of its graduates to participate meaningfully in the process to achieve the sustainable development goals of the country. In this way, The University of Belize constitutes a significant partner in the regional process.

CONCLUSION

In reviewing the approaches of the various institutions to the 2030 Agenda and its SDGs, shaped by their capacities, and based on their strengths and weaknesses, it became increasingly clear that complementary regional

action was necessary whereby the combined strengths of the network of institutions could be harnessed and the weaknesses mitigated. Strategies and good practice should be shared and emulated. Challenges and failures should be analyzed. The interconnected nature of the 2030 Agenda and SDGs provides a tremendous opportunity for innovative, multi-sectorial and multilateral action.

The element of student preparation for engagement with the issues affecting the broader community, including employment, and the varying degrees of importance attributed to it by the different institutions, is indicative of the work still to be done to expose students to more interdisciplinary and trans-disciplinary work, thereby positively transforming their moral and ethical path in life. The merit of student immersion in real life experiences with society, is indisputable. An SDG focused higher education degree would go a long way in contributing to improving the moral fabric of our global society which has been compromised, and is derailing good governance and respect for the rule of law, ultimately making society fertile ground for crime and insecurity.

An important consideration for the purposes of the scope of this article is how to ensure that higher education institutions in developing countries are not left behind. In this regard, HEIs should be encouraged to participate in HESI¹³ and UNOP (United Nations Office for Partnerships) Forums which provide a unique interface for higher education institutions to share their experiences and strategies for advancing the sustainable development agenda. HESI is one of the key implementation partners of the Global Action Programme on Education for Sustainable Development (GAP)¹⁴ and is a forum for dialogue and for sharing how universities are integrating the SDGs into sustainability strategies in the form of research, teaching, pedagogy, and campus practices. Students could join, and be actively engaged in national and international student organizations, to ensure their voice is heard and receive the necessary support.

Finally, UNESCO-ISEALC has an integral role to play in galvanizing the endorsement by regional HEIs of a consistent and coherent plan of action

13 HESI (Higher Education Sustainable Initiative) and UNOP (United Nations Office for Partnerships) provide a unique interface for higher education institutions to share their experiences and strategies for advancing the sustainable development agenda. HESI is one of the key implementation partners of the Global Action Programme on Education for Sustainable Development (GAP).

14 GAP, which was launched in 2014 in the follow-up of the Decade of Education for Sustainable Development (ESD) (2005-2014), seeks to generate and scale-up Education for Sustainable Development and accelerate progress towards sustainable development. All higher education institutions may join the network freely.

and so guarantee their commitment to joint action for the sake of the region's sustainable development and to ensure that the region is not left out of global efforts and achievements.

REFERENCES

- Agence Universitaire de la Francophonie website. (2017). *Formation à l'Université Caraïbe pour améliorer la qualité et l'accessibilité de l'enseignement*. Retrieved on December 29th, 2017 from <https://www.auf.org/caraibe/nouvelles/actualites/formation-luniversite-caraibe-pour-ameliorer-la-qualite-et-laccessibilite-de-lenseignement/>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Teacher professional development in Education at Anton de Kom University of Suriname. (AdeKUS)*.
- Clinton Foundation. (2014). Government of Haiti, State University of Haiti, Faculty of Sciences, and Clinton foundation announce \$ 7,3 million to help rebuild Faculty of Sciences. Retrieved on January 1st, 2018 from <https://www.clintonfoundation.org/press-releases/government-haiti-state-university-haiti-faculty-sciences-and-clinton-foundation>
- Fievre, N. (2016). *Le Réseau des universités publiques en région dix ans après: vue d'ensemble sur son extension, sa consolidation et ses nouvelles perspectives de développement*. Retrieved on December 29th, 2017 from <http://www.haiti-perspectives.com/pdf/5.2-narcisse.pdf>
- Inured (2010). *The Challenge for Haitian Higher Education: A post-earthquake assessment of higher education institutions in the Port-au-Prince metropolitan area*. Retrieved on December 28th, 2017 from <http://webarchive.ssrc.org/challenge-haiti-report.pdf>.
- Jamaica Gleaner (2015). *Graduate Tracer Study Reveals Employment Prospects After UWI Dim*. Retrieved on December 28th, 2017 from <http://jamaicagleaner.com/article/news/20151123/graduate-tracer-study-reveals-employment-prospects-after-uwi-dim>
- Núñez, D. (2017). *University Of Belize Records 4,668 New And Returning Students For 2017*. Retrieved on January 10th, 2018 from <https://www.ambergristoday.com/news/2017/08/17/university-belize-records-4668-enrollment>
- Quisqueya University. (2018). *Présentation de l'Université Quisqueya*. Retrieved on December 1th, 2017 from <http://www.uniq.edu.ht/pages.php?id=118>
- Quisqueya University. (2018). *The Graduate School "Society and Environment" (EDHS) of UNIQ*. Retrieved on December 1th, 2017 from <http://www.uniq.edu.ht/pages.php?id=146>
- Quisqueya University. (2018). *Short Cycle Program*. Retrieved on December 1th,

- 2017 from <http://uniq.edu/fsea/pages.php?id=58>
- Sankat, C. (2015). Internationalization of higher education: The UWI experience. *UWI Today*. Retrieved on December 15th, 2017 from https://sta.uwi.edu/uwitoday/archive/august_2015/article27.asp
- The Anton de Kom University of Suriname. (2018). *Quality Assurance*. Retrieved on January 2nd, 2018 from <http://www.uvs.edu/diensten/kwaliteitszorg/>
- The University of Trinidad & Tobago (2017). *Self-Study Report 2017. Quality education for sustainable national development for continuing institutional accreditation*. By the Accreditation Council of Trinidad and Tobago. (ACTT). Retrieved on January 3rd, 2018 from <https://u.tt/files/cms/self-study-report-2017.pdf>
- The University of West Indies, Cave Hill Campus. (2017). *The UWI triple strategic plan 2017-2022*. By The University Office of Planning for Approval at the Annual Business Meeting of University Council. Retrieved on January 7th, 2018 from <http://uwi.edu/uop/uwi-strategic-plan>
- The University of West Indies, Open Campus. (2016). *Annual Report 2015/2016*. Retrieved on January 3rd, 2018 from http://www.open.uwi.edu/sites/default/files/docs/OC_Annual_Report_2015_16.pdf
- The University of the West Indies, St. Augustine Campus.(2017). *Continuing Institutional Accreditation Self-Study Report 2017. Engaging Stakeholders: Meeting Needs, Rising to Challenges*.
- United Nations Development Programme. (2010). *Belize Scorecard and Outlook Report 2010*. Retrieved on January 7th, 2018 from file:///C:/Data_Unbackupped/TurlaR01/Downloads/MDG%20Report%202010,%20Belize.pdf
- Villanueva, N. (2012). *Assuring Quality in Belizean Higher Education: A Collective Case Study of Institutional Perspectives and Practices* (PhD Dissertation). University of Nebraska, Nebraska, United States of America.
- Dissertation). University of Nebraska, Nebraska, United States of America.

ACKNOWLEDGEMENTS

The Article relied extensively on information provided in the referenced documents produced by the Institutions. It also includes information received as responses to specific questions posed to some members of staff at the institution. I wish to acknowledge the interest in the subject matter expressed by the contributors and their contributions both in print and verbally.

There is an uneven distribution of information on the various universities, due solely to the degree of availability of information sources.

APPENDICES

List of Acronyms

ACRONYMS	DEFINITIONS
AdeKUS	The University of Suriname
APETT	Association of Professional Engineers of Trinidad and Tobago
APRs	Annual Programme Reports
ATP	Advanced Training Programme
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
BGTT	British Gas Trinidad and Tobago
BUS	Board for Undergraduate Studies
CARICOM	Caribbean Community
CAU	China Agricultural University
CEI	Center for Entrepreneurship and Innovation
CETL	Centres of Excellence for Teaching and Learning
COPIR	Campus Office of Planning and Research
CORPUCA	Conference of Rectors and Presidents of Universities in the Caribbean
CUTL	Certificate in University Teaching and Learning
CXC	Caribbean Examinations Council
DESA	UN Department of Economic and Social Affairs
DESR	Agency of Higher Education and Scientific Research
DSSD	Division of Student Services and Development
ECA	UN Economic Commission for Africa
EI	Energy Institute
ESCAP	UN Economic and Social Commission for Asia and the Pacific
ESCWA	UN Economic and Social Commission for Western Asia
GATE	Government Assistance for Tertiary Education
GTEF	Presidential Commission
HEIs/IES	Higher Education Institutions/ Instituts d'enseignement superieur
HELP	Haitian Education Leadership Program
HODs	Heads of Department
IChemE	Institution of Chemical Engineers
ICT	Information and Communications Technology
IDU	Instructional Development Unit
IET	Institution of Engineering and Technology
IFE	Francophonie Institute for Entrepreneurship
IIEP	International Institute for Educational Planning
IMarEST	Institute of Marine Engineering, Science and Technology
INURED	Interuniversity Institute for Research and Development
IOGF	International Office and Grant Funding

MENFP	Ministry of National Education and Professional Formation
MOOCS	Massive Open Online Courses
MOU	Memorandum of Understanding
MSBM	Mona School of Business and Management
MTCC-CA	Caribbean Maritime Technology Cooperation Centre
NICIL	National Industrial and Commercial Investments Limited
PBL	Problem-Based Learning
PDU	Professional Development Unit
PEOT	Peer Evaluation of Teaching
PEU	Professional Education Unit
PGCTE	Postgraduate Certificate in Tertiary Education
PMAP	Performance Management and Appraisal Process
PSDH	Strategic Plan for the Development of Haiti
QA	Quality Assurance
SDGs	Sustainable Development Goals
SEBI	School of Entrepreneurship and Business Innovation
SECL	Student Evaluation of Courses and Lectures
SEOT	Student Evaluation of Teaching
SMEs	Small and medium-sized enterprises
SNAEPT	National Strategy for Action on Education for All
SRC	Seismic Research Centre
TCL	The Learning Centre
TPEs	Very small businesses
UB	The University of Belize
UEH	State University of Haiti
UG	The University of Guyana
UNDP	United Nations Development Programme
UniQ	Quisqueya University
UOPD	University Office of Planning and Development
UPRs	Public Universities in the Regions (Universités Publiques en Région)
UPAG	Public University of Artibonite in Gonaïves
UPC	Public University of the Center
UPGA	Public University of Grande Anse
UPNCH	Public University of North in Cap-Haïtien
UPNEF	Public University of North-East
UPNIP	Public University of Nippes
UPNOPP	Public University of the Northwest in Port-de-Paix
UPSAC	Southern Public University in Les Cayes
UPSEJ	Southeastern Public University in Jacmel
UTT	The University of Trinidad and Tobago
UWI	The University of the West Indies

Appendix 1. Campus/Centre Proposed Initiatives and Budget 2017-2019

CAMPUS/UWI CENTRE	INITIATIVE	BUDGET-BD\$-MILLION
UWI Centre	Total for 2017/2018	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colleges of The UWI 2. Faculty of Sports 3. English as Second-Language Programme 4. Double Degree Programmes 5. The UWI TV 6. International Partnerships with SUNY/China/Africa/ London 7. One UWI ICT Operating Model 8. Centre for Digital Transformation 9. OBUS <ul style="list-style-type: none"> • Development of programmes to situate Students as Partners in Teaching and Learning • Implementation of UWI Quality Policy • Student Retention and Success Programmes 10. BGSR <ul style="list-style-type: none"> • Policies for research, grant management, entrepreneurship and innovation. • Graduate education accessibility 11. The UWI Library Space: Virtualizing Scholarly Communication 	
Open	Total for 2017/2018	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Development of Flexible Teaching and Learning programmes 2. Extend Continuing and Professional Education programmes 3. Strengthen Student Support and Success 4. Develop a Centre for Innovation and Entrepreneurship 5. Design programmes for Staff Loyalty and Engagement 	
Cave Hill	Total for 2017/2018	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Creation of a SMART Campus 2. Establishment of an English Language Institute 3. Develop a Summer and Winter Institute offering short courses and workshops across all faculties. 4. Undertake a zero budgeting exercise across the campus to identify economies of scale and scope. 	
Mona	Total for 2017/2018	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modernization of Mona's Physical/Human Infrastructure in: <ul style="list-style-type: none"> • Faculty of Science and Technology • Library • CETL • Medical Education Unit 2. Development of an Energy Management Programme 3. Establish a student and multi-purpose Campus Centre 4. Development of strategies to improve graduate student-total population ratio. 	
St. Augustine	Total for 2017/2018	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Curriculum and Pedagogical Reform(CPR) 2. Process Review 3. Human Resources Review 4. Financial Model Review 5. Develop and Innovation and Entrepreneurship Centre 	
Overall	32 Initiatives Total University BD\$	

Appendix 2. SWOT Analysis and TOWS Matrix

INTERNAL	Strengths	<ol style="list-style-type: none"> 1. The UWI possess strong linkages between Research and Teaching & Learning 2. The UWI is still the recognized leader in the field of teaching and learning in the region 3. Within the region, the UWI represents a unique concentration of highly qualified staff skilled in a wide range of accredited disciplines 4. The UWI Brand has maintained its Reputation for high standards and programme quality. 5. The UWI possesses an unrivaled pool of expertise on matters relating to the CARICOM and a port of call for advice to Regional Governments 6. The achievements of our graduates in leadership positions in many fields regionally and internationally are symbols of institutional excellence. 7. UWI is a symbol of Regionalism. 8. Three residential Campuses with face-to-face module of teaching, laboratories and physical infrastructure. 9. Online blended learning capabilities in the Open Campus
	Weaknesses	<ol style="list-style-type: none"> 1. The need for enterprise-wide management information systems 2. the bureaucratic challenges in recruiting and retaining high quality staff 3. The instability of funding and the heavy dependence on governments for core financial support 4. Poor dissemination of information, the need for improved marketing and communications both internally and externally. 5. slow to exploit the great potential of new information and communications technologies (ICTs) to extend the reach of the university 6. Under-developed management and operating systems and processes that are in need of further modernization, streamlining and integration 7. Lack of strong leadership decision making mechanisms that are still overly bureaucratic and slow and which impairs the agility and responsiveness of the UWI. 8. Lack of proper staff engagement and development 9. Inadequate student support systems and poor student services 10. Poor career-readiness of graduates 11. Resistance to apply and use performance measurements
EXTERNAL	Opportunities	<ol style="list-style-type: none"> 1. Use Knowledge base to Impact growth and development and life-long learning in the region 2. Leverage enabling and cutting-edge technology to serve all contributing countries more effectively. 3. Reform Governance and Organizational structure to create a lean UWI 4. Increase online programs to widen regional and international access 5. Strengthen regional integration by becoming a fully integrated university (One University) 6. Develop and enhance Research and innovation capacity to increase commercialization and enhance wealth creation 7. Enhance employability of UWI graduates through labour market assessments and market-driven programs 8. Take advantage of opportunities for funding from donor agencies by focusing on Green and other initiatives. 9. Focus on performance measurement to improve operational efficiencies and data-driven decision-making 10. Expand revenue base through internationalization of products and services and industry collaboration
	Threats	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adverse social and economic environment in the region 2. Competition from regional and international universities 3. Difficulty in attracting high quality staff 4. Rising tuition cost for students 5. Rising competition for external grant funding 6. High operating and infrastructural maintenance cost 7. Climate change - global warming 8. Systems Communication failure and insufficient data band-width 9. Poor quality and relevance of some programmes 10. Declining enrolment due to cost and access 11. Brain Drain to foreign Countries and overseas Universities

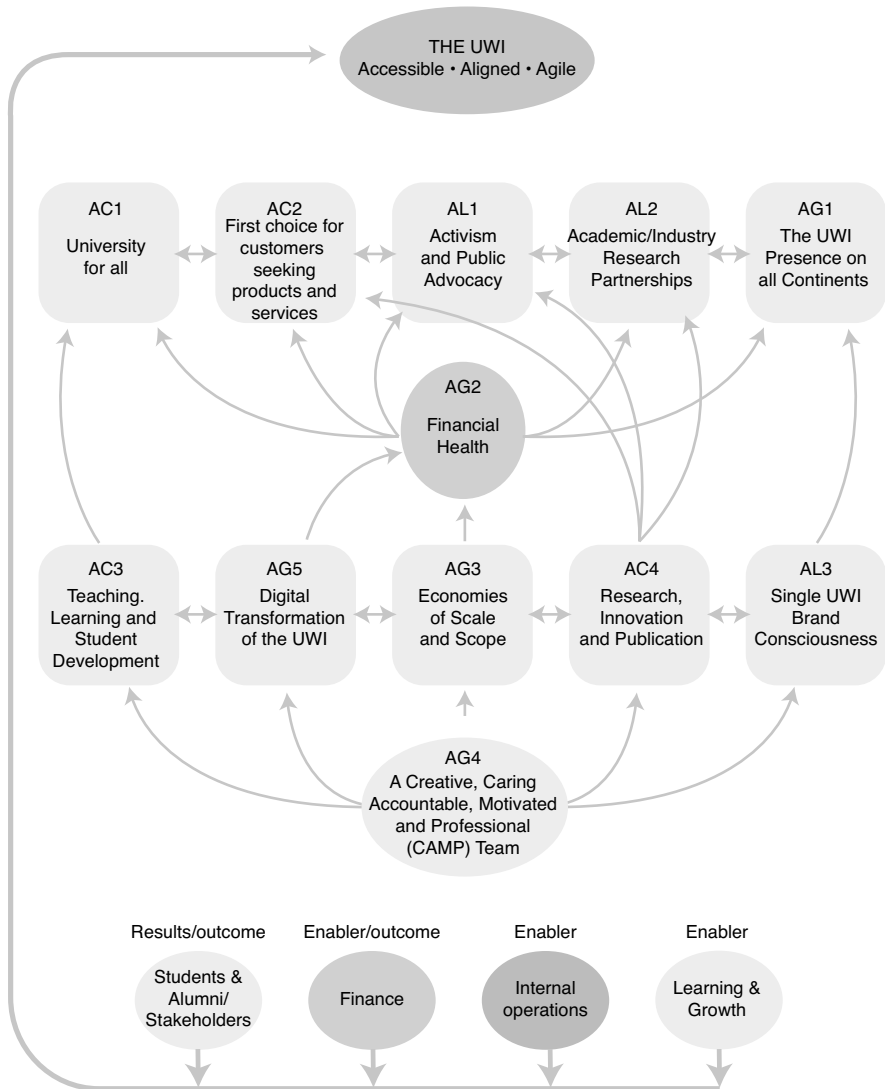
TOWS Matrix : SWOT Analysis and TOWS Matrix

EXTERNAL OPPORTUNITIES (O)	EXTERNAL THREATS (T)
<p>1. Use Knowledge base to Impact growth and development and life-long learning in the region</p> <p>2. Leverage enabling and cutting-edge technology to serve all contributing countries more effectively.</p> <p>3. Reform Governance and Organizational structure to create a lean UWI</p> <p>4. Increase online programs to widen regional and international access</p> <p>5. Strengthen regional integration by becoming a fully integrated university (One University)</p> <p>6. Develop and enhance Research and innovation capacity to increase commercialization and enhance wealth creation</p> <p>7. Enhance employability of UWI graduates through labour market assessments and market-driven programs</p> <p>8. Take advantage of opportunities for funding from donor agencies by focusing on Green and other initiatives.</p> <p>9. Focus on performance measurement to improve operational efficiencies and data-driven decision-making</p> <p>10.Expand revenue base through internationalization of products and services and industry collaboration</p>	<p>1. Adverse social and economic environment in the region</p> <p>2. Competition from regional and international universities</p> <p>3. Difficulty in attracting high quality staff</p> <p>4. Rising tuition cost for students</p> <p>5. Rising competition for external grant funding</p> <p>6. High operating and infrastructural maintenance cost</p> <p>7. Climate change - global warming</p> <p>8. Systems Communication failure and insufficient data band-width</p> <p>9. Poor quality and relevance of some programmes</p> <p>10.Declining enrolment due to tuition cost and access</p> <p>11.Brain Drain to foreign Countries and overseas Universities</p>

INTERNAL STRENGTHS (S)	STRENGTHS & OPPORTUNITIES (SO) STRATEGIES	STRENGTHS & THREATS (ST) STRATEGIES
<p>1. The UWI possess strong linkages between Research and Teaching & Learning</p> <p>2. The UWI is still the recognized leader in the field of teaching and learning in the region</p> <p>3. Within the region, the UWI represents a unique concentration of highly qualified staff skilled in a wide range of accredited disciplines</p> <p>4. The UWI Brand has maintained its Reputation for high standards and programme quality.</p> <p>5. The UWI possesses an unrivaled pool of expertise on matters relating to the CARICOM and a port of call for advice to Regional Governments</p> <p>6. The achievements of our graduates in leadership positions in many fields regionally and internationally are symbols of institutional excellence</p> <p>7. UWI is a symbol of Regionalism</p> <p>8. Three residential Campuses with face-to-face module of teaching, laboratories and physical infrastructure.</p> <p>9. Online blended learning capabilities in the Open Campus.</p>	<p>1. Expand enrolment and opportunities for regional and international students in professional development, undergraduate and post graduate degrees by open, flexible, blended, distance learning, and cross-border modalities through a Single Virtual University Space (SVUS). Niche-differentiated market. (Opportunities 01, 02, 04, 05, 07 and Strengths 02, 03, 04, 05, 06, 08, 09)</p> <p>2. Extend STEM based programmes and expand Post Graduate (PG) enrolment (presently 19%) to cater for enhance employability by creating new PG programmes to suit national and regional markets and industries. (Opportunities 01, 02, 04, 06 and Strengths 01, 02, 03, 04, 05, 06, 08, 09)</p> <p>3. Set up Caribbean campuses on 5 continents to cater for the large Caribbean Diasporas with programmes in Caribbean and West Indian studies, Sports, Music and Culture. (Opportunities 01, 02, 04, 06, 09, 10 and Strengths 01, 02, 03, 04, 05, 07, 09)</p> <p>4. Promote entrepreneurship by enhancing the policy environment that assists Micro, Small and Medium Enterprises (MSMES) (Opportunities 01, 02, 05, 06, 07, 08, 10 and Strengths 01, 02, 03, 04, 05, 06)</p> <p>5. Be the driver for energy policy reforms to improve in the regulatory environment in order to foster energy security in the region (Opportunities 01, 02, 06, 08, 10 Strengths 01, 03, 04, 05, 06 Strengths 01, 02, 03, 04, 05, 06)</p> <p>6. Partner with national, regional and international business sectors to enhance innovation and investments. (Opportunities 01,02, 05, 06, 07, 10 Strengths 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 09)</p>	<p>1. Increase undergraduate and post graduate enrollment on each Campus (Threats 01, 02,03, 04, 06,08, 11 and Strengths 02, 03, 04, 06, 08, 09)</p> <p>2. Develop regional early warning systems and natural disaster preparedness strategies with respect to climate change (hurricanes, earthquakes, sea level rise etc) (Threats 01, 07, 08 and Strengths 03, 05, 08)</p> <p>3. Develop regional policy and provide technical assistance to reduce crime and illegal drugs (Threats 01 and Strengths 05, 06)</p> <p>4. Develop and implement green university policies. (Threats 06 and Strengths 05, 06, 08)</p> <p>5. Improve and implement new interdisciplinary research and programs (crime/ violence/ justice/security/forensic). (Threats 01, 02, 03,04 and Strengths 01, 02, 05, 06, 09).</p>

INTERNAL WEAKNESSES (W)	WEAKNESSES & OPPORTUNITIES (WO) STRATEGIES	WEAKNESSES & THREATS (WT) STRATEGIES
<p>1. The need for enterprise-wide management information systems</p> <p>2. The bureaucratic challenges in recruiting and retaining high quality staff</p> <p>3. The instability of funding and the heavy dependence on governments for core financial support</p> <p>4. Poor dissemination of information, the need for improved marketing and communications both internally and externally.</p> <p>5. Slow to exploit the great potential of new information and communications technologies (ICTs) to extend the reach of the university</p> <p>6. Under-developed management and operating systems and processes that are in need of further modernization, streamlining and integration</p> <p>7. Lack of strong leadership decision making mechanisms that are still overly bureaucratic and slow and which impairs the agility and responsiveness of the UWI.</p> <p>8. Lack of proper staff engagement and development</p> <p>9. Inadequate student support systems and poor student services</p> <p>10. Poor career-readiness of graduates</p> <p>11. Resistance to apply and use performance measurements</p>	<p>1. Implement a university-wide ICT master plan for reengineering and integrating all Campus administrative and student information systems (Weaknesses 01, 03, 05, 06, 09 and Opportunities 02, 03, 05, 09)</p> <p>2. Introduce incentive systems to reward high performances and introduce succession planning by developing a competency profile for all job families (Weaknesses 02, 05, 06, 07, 08, 11 and Opportunities 01, 02, 03, 05, 09)</p> <p>3. Develop a hybrid business model for financial sustainability by enhancing strategic partnerships and industry consortiums (Weaknesses 03, 04, 05, 07 and Opportunities 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 10)</p> <p>4. Develop University-wide approach to M&C operations (Weaknesses 01, 03, 04, 05, 06, 07 and Opportunities 02, 03, 05, 06, 10)</p> <p>5. Integrate the Open Campus and residential campus online offerings regionally and internationally through the SVUS (Weaknesses 01, 03, 05, 06, 07, 09 and Opportunities 01, 02, 03, 04, 05, 06, 10)</p> <p>6. Build culture of involvement and giving back to alma mater (Weaknesses 02, 04, 05, 07, 08, 09, 10 and Opportunities 01, 02, 03, 05, 06)</p> <p>7. Upgrade all throughput, supervision, support and measurement systems and policies (Weaknesses 01, 03, 04, 05, 06, 07, 09, 11 and Opportunities 02, 03, 05, 09)</p> <p>8. Attract and retain quality international students and faculty (Weaknesses 02, 03, 04, 06, 07, 08, 09 and Opportunities 01, 02, 03, 04, 05, 06, 09, 10)</p>	<p>1. Expand enrolment and opportunities for regional and international students in professional development, undergraduate and post graduate degrees (Weaknesses 01, 03, 04, 06, 09 and Threats 01, 02, 04, 09, 10, 11)</p> <p>2. Develop University-wide approach to M&C operations (Weaknesses 01, 03, 04, 05, 06, 07, 08 and Threats 01, 02, 06, 08)</p> <p>3. Re-conceptualize and introduce modified UWI governance structures (Weaknesses 01, 03, 06, 07, 11 and Threats 01, 06.)</p> <p>4. Strengthen academic and student support services (Weaknesses 02, 04, 05, 06, 08, 09 and Threats 06, 08, 09)</p> <p>5. Attract and retain quality international students and faculty (Weaknesses 02, 03, 04, 06, 07, 08, 09 and Threats 01, 02, 03, 04, 09, 10, 11)</p> <p>6. Develop/update Business Continuity Plans (Weaknesses 01, 05, 06 and Threats 01, 06, 07)</p>

Figure 1.
The UWI Strategy Map
The UWI Triple Strategic Plan 2017-2022: Revitalizing Caribbean Development



Note:
AC=Access
AL=Alignment
AG=Agility

**THE STRATEGIC ROLE OF HIGHER
EDUCATION IN THE SUSTAINABLE
DEVELOPMENT OF
THE ANGLOPHONE CARIBBEAN**

Sandra Ingrid Gift

INTRODUCTION

THE GROWTH OF HIGHER EDUCATION IN THE ANGLOPHONE CARIBBEAN

While proposals in the Anglophone Caribbean in the early eighteenth century for the provision of Higher Education (HE) were driven by concerns of missionaries and London-based colonial authorities to «...develop new systems of social control over (and encourage the growth of new markets among) ...the liberated black masses in the West Indies », at the same time such proposals communicated the black population's increasing demand «... for new opportunities and for the alternatives that higher education could provide to unskilled agricultural labour» (Cobley, 2000, pp 3-4). From the earliest time of articulation of the need to make tertiary education available to newly freed enslaved Africans, their empowerment through the acquisition of knowledge and skills to be able to meet their needs, those of their children and their societies became tertiary education's underlying general mission.

Global trends in HE , in the post-1980 period, including the liberalisation of education and the need for knowledge workers to build a competitive regional economy led to the further development of the HE sector in the Anglophone Caribbean. Notwithstanding such drivers for the growth and expansion of HE access to quality HE, as well as equity of access, key preconditions for the sustainable development of Anglophone Caribbean countries, have been and remain challenges to be overcome.

At national level, tertiary level institutions that play an important role in human development include the University of Technology, Jamaica; the University of Guyana; The University of Trinidad and Tobago; the University of Belize; and the public tertiary level institutions in the Eastern Caribbean. (Gift, S; Thurab-Nkhosi, D & Alleyne, R. (2018).

Higher rates of participation in tertiary education have resulted from the continuing expansion of tertiary education spaces, government policies for funding tuition and other expenses, as well as more flexible admission policies and modes of learning. There are higher levels of female participation in higher education when compared with males.

In the Anglophone Caribbean, strategies for funding higher education are indicative of the important role played by the state in seeking to increase access to higher education, given that the Caribbean has one of the lowest rates of participation in HE in the world.

Developments in the region's tertiary education sector notwithstanding, there exist significant variations in development levels among the countries of the region. While in a general sense there have been significant accomplishments in education and health, «... most countries in the region have been experiencing poor economic conditions, for the last two decades or more. Poor economic conditions affect the education system as a whole by determining the quantum of resources governments with such limited fiscal space can afford to dedicate to financing education and training» (Howe, 2016, pp 10-11).

As a facilitator of development imperatives, access to tertiary education has become a major priority for many governments globally and this includes the countries of the Caribbean Community and Common Market (CARICOM). «In 2002 CARICOM set a 15 per cent target participation rate for the region by 2005, and in 2005 revised the target to 20 per cent by 2015. Individual countries also set specific targets. Trinidad and Tobago set a target of 60 per cent participation by 2015 while Barbados adopted a policy of one higher education graduate per household, and there was a proposal for the adoption of a minimum participation rate for the region of 35 per cent by 2020» (Howe, 2016, p. 15).

While these ambitious tertiary enrolment levels were set, enrolments levels in most Anglophone Caribbean countries continue to be low as inadequate numbers of secondary school graduates make the transition to tertiary level education. «Only two countries, namely Grenada 52.8% and Barbados 60.8%, have high tertiary enrolment rates, while the others are low, including St Kitts and Nevis (18.2%), and Belize and Jamaica (approaching 30%); St Lucia, Guyana, and Antigua and Barbuda all have rates less than 15%. (World Bank 2014B, p13). One obvious area of impact is the consequent shortage of students entering STEM disciplines at the tertiary level.» (Howe, 2016 p.15). Other factors that negatively impact the transition from secondary to tertiary education are poverty, economic recession and the characteristics of the education system itself. These include, for example, rigid matriculation requirements for admission to college and universities and the resulting elitist character of HE in the region. The low level of transition from secondary to tertiary education negatively impacts the region's capacity for sustainable development. Howe, 2016 therefore calls for «...more inclusive and complementary criteria rooted in alternative access pathways into tertiary education.» (p.16).

On the other hand, through scholarships offered by countries of the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), as well

as by making use of accredited distance and online programmes delivered by regional and international institutions, Anglophone Caribbean students have access to and equity in tertiary education. The UWI Open Campus functions as perhaps the largest single indigenous provider of online and distance education in the Anglophone Caribbean. The Open Campus's undergraduate online enrolment is 6303 students (5341 female and 962 males) and online graduate enrolment is 381 (328 females and 53 males) (Howe, 2016, p.16). Socio-economically and educationally disadvantaged students' capacity to access online programmes is, however, conditional upon affordability of such programmes as well as their access to computers, internet access and reliability and quality of internet connections.

These fundamental challenges regarding access to higher education significantly impact the potential for HE in the Anglophone Caribbean to contribute to sustainable development.

ENVIRONMENTAL PRESSURES CURRENTLY CONFRONTING MANKIND AND THE RESULTING DECLARATIONS AND ACTION PLANS PROMOTING EDUCATION FOR SUSTAINABILITY

Humankind has up to 2022 to adopt a sustainable approach and avoid reaching a global «tipping point» where the ability to command growth and development is lost. The impacts of the scale of environmental pressure which threaten the Earth's ability to sustain conditions to which humankind has grown accustomed and the effects of these changed conditions on world economies render the early twenty-first century a time of urgency. At the international level, over the period 1990 to 2012 there have been several declarations and action plans promoting education for sustainability. Particular declarations and action plans of specific relevance to HE have included:

- 1990-Talloires Declaration, a ten point action plan for colleges and universities focussing on teaching, research, operations and outreach;
- 1992-Chapter 36 of Agenda 21 which articulated the need for education to play a key role in meeting the challenge of sustainable development;
- 1998-World Declaration on Higher Education in the 21st Century. This Declaration identified the need for educated and skilled people to achieve sustainable development;
- 2001-Lüneberg Declaration which endorsed Agenda 21 and numerous other declarations on the role of HE in education for sustainability;

- 2002-Decade of Education for Sustainable Development (DESD) 2005-2014 which was led by Japan. The DESD resulted in a global platform for dialogue in the HE sector. Following the declaration, there has been significant growth of literature on education for sustainability and the role of universities in education, research, policy formation and information exchange for the realisation of sustainable development.
- 2009-G8 University Summit Declaration. This declaration focussed on research and education for sustainable and responsible development, locally and globally.
- 2009- World Conference on HE Communiqué- which details expectations of HE institutions, inter alia;
- 2010- The Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education, (AASHE)Call to Action which was a call to action for HE sustainability curriculum. AASHE is based in the USA.
- 2012-People's Sustainability Treaty on Higher Education. This Treaty was drafted by representatives of 25 HE agencies, organisations, associations and student groups. Its purpose was to create a joint platform for cooperation beyond the Rio+20 event in June 2012. (Desha and Hargroves 2014, p.28)

REQUIRED RESPONSE TO THE IMPERATIVE OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT ON THE PART OF THE HIGHER EDUCATION SECTOR

Universities are recognised as educating most of the people who develop and manage society's institutions. Consequently, universities carry significant responsibility for increasing awareness, knowledge, technologies and tools to create an environmentally sustainable future.» (Desha and Hargroves 2014, p.9).

In the years ahead, the operation of academic departments who fail to adjust their programmes to include sustainability is likely to become more and more difficult. Given the future likely increase in enforcement to reduce environmental pressures, it is in the interest of Higher Education Institutions (HEIs) to begin to take the required action rather than wait to respond to enforcement. Inaction can lead to institutional risks such as loss of good faculty to more responsive HEI, decreasing student numbers, accreditation difficulties and failure to qualify for research grants. Further, graduates of HEIs failing to act will be competing with better prepared graduates of other HEIs. (Desha and Hargroves, 2014, p.25). On the other hand, the benefits for HEIs

of taking action include attracting the best faculty and students, attracting research funding and industry funding, and staying ahead of accreditation requirements (Desha and Hargroves, 2014, p.25).

THE ON-GOING NEED FOR CURRICULUM RENEWAL TO DEVELOP RELEVANT KNOWLEDGE AND SKILLS

The impact of the first 200 years of the industrial revolution has resulted in the second and third decades of the twenty-first century emerging as the time when the results of the scale of humankind's combined activities «...threaten the very conditions that support life as we know it» (Desha and Hargroves 2014, p.5). Many of these activities have given rise to environmental pressures likely to increase with continuing population growth and economic development. Examples of such environmental pressures include greenhouse gas emissions, biodiversity and natural system resilience, freshwater extraction, waste production and air pollution (Desha and Hargroves 2014, pp 6-7).

Following the industrial revolution, humankind's major waves of technical innovation necessitated significant capacity building programmes and updating of education through curriculum renewal informed by the innovations and applied to what employers needed from graduates. Each wave of innovation brought with it an increased level of knowledge and skills calling for larger-scale efforts and shorter timeframes for curriculum renewal. The waves of innovation are presented in Table 1 below.

Table 1
Adapted from Desha and Hargroves 2014

First Wave - 1785 to1845	Iron, water power, mechanisation, textiles, commerce
Second Wave - 1845 to 1900	Steam power, railroad, steel, cotton
Third Wave - 1900 to1950	Electricity, chemicals, internal combustion engine
Fourth Wave - 1950 to1990	Petrochemical, electronics, aviation, space
Fifth Wave - 1990 to present	Digital networks, biotechnology, software information technology
Sixth Wave - 2000-and on-going	Sustainability, radical resource productivity, whole system design, biomimicry, green chemistry, industrial ecology, renewable energy, green nanotechnology

In each subsequent wave, the level of innovation has been increasing and with shorter timeframes for their conception, trial and adoption before forming the basis of the next wave. Whereas «... the fifth wave was driven by the economic opportunity of reducing transaction costs and enhancing communications, the sixth wave is driven by the economic risk of failing to reduce environmental pressures from the previous waves.» (Desha and Hargroves, 2014, p.23). The current challenge of curriculum renewal may therefore be of the greatest imperative for the modern education system and requires immediate attention.

The report on the UN Decade of Education for Sustainable Development issues the call for relevance in HE and in education generally (Wals, A. (2012). Sustainable development requires that educators address the task of «...renewing programmes to provide knowledge and skills in a range of relatively new areas across industry, government and society, in both developed and developing countries» (Desha and Hargroves, 2014, p.4).

Content and approaches which should be incorporated into HE programmes include «...ecological literacy as a core competency for all graduates, whether they are in law, engineering or business» (Desha and Hargroves, 2014, p.5). As opposed to a focus on awareness raising and theoretical discussions, education for sustainable development should focus on capacity building to empower people and institutions to acquire the knowledge and skills required for action.

Reorienting the HE curriculum for alignment with sustainable development is viewed as being perhaps the greatest challenge of all. This necessitates the inclusion of relevant subject matter, inter- and transdisciplinary approaches and the development in HE educators and learners of sustainable development competences. Such competences include «...systemic thinking; critical reflective thinking; futures engagement and values clarification; the ability to deal with complex and contradictory situations;[and] the capacity to work in partnership in order to facilitate transformative actions towards sustainability...» Gate keepers of curricula and educators, government agencies, professional bodies and student groups are all viewed as having an important role to play in the reorientation of HE curricula (Desha and Hargroves, 2014, p.9).

SOME IMPLICATIONS OF THE INCREASE IN COMPLIANCE REQUIREMENTS

The increasing pressures on the environment are expected to give rise to a rapid increase in compliance requirements. Such requirements will be evident

in various ways including regulatory and policy changes aimed at enforcing improvements in environmental performance in business and industry practices which will require changes in graduate attributes. Accreditation agencies and professional bodies will also have requirements for inclusion of specific graduate attributes in education programmes. Further, potential employers will increasingly demand graduates with the relevant graduate attributes.

One of the key challenges identified for economies around the world is to «...rapidly achieve a low peaking in emissions around 2020, to then allow a more manageable annual reduction target» (Desha and Hargroves, 2014, p.18). For the HE sector, owing to the standard curriculum renewal timeline, this timeframe does not allow for the development of the required knowledge and skills and their incorporation into undergraduate programmes. Thus such curricular interventions will need to be made at the postgraduate level and through professional development. The preparation of undergraduates to contribute to the achievement of slow, ongoing reductions in emissions, after peaking is reached, requires the improvement and acceleration of the standard curriculum renewal process. A dual focus is therefore needed. The HE sector must partner with current practitioners and decision makers to develop postgraduate (certificates, diplomas, Master's) and professional development (seminars, short courses) programmes while also developing undergraduate programmes with the knowledge and skills necessary for both the maintenance of peaking and gradual reductions over time. The challenge for the HE sector is to put in place appropriate education and training arrangements to up-skill graduates and professionals to contribute to the required short-term and long-term approaches to addressing the major environmental pressures.

TIMEFRAME FOR AND APPROACH TO CURRICULUM RENEWAL

One of the key factors to be considered is the timeframe for conducting curriculum renewal. One holistic model for timely, deliberative and dynamic curriculum renewal, in the context of sustainability has been proposed by Desha and Hargroves, 2014 and can serve as a point of reference for HEIs in the Anglophone Caribbean. Labelled the «curriculum helix», the model is arranged to «...focus on six activity streams in four stages including preparatory activities, piloting the curriculum renewal efforts, transferring learnings and achieving integration across programs». (p.83)

DESHA AND HARGROVES' SIX ACTIVITY STREAMS CRITICAL TO SUCCESSFUL CURRICULUM RENEWAL

The six activity streams seen as being critical to successful curriculum renewal in the context of sustainability are as follows:

1. Governance and Management (includes Deans, Heads of Department/ Institute, School/ Research Centre or Unit);
2. Operations and Facilities (includes staff who manage assets, oversee maintenance and building operations and manage laboratories and workshops);
3. Teaching and Learning (includes all staff involved in the design, delivery and renewal of curriculum; staff who assist with tutorials, laboratories, workshops, marking, inter alia, and guest lecturers);
4. Human Resources and Culture (includes staff employed or allocated to human resource management, for example appointments, contracts, annual staff appraisals, etc.);
5. Marketing and Communications (includes staff employed or allocated to marketing programmes and managing, both internally and externally, communications about programme content and delivery);
6. Partnerships and Stakeholder Engagement (includes staff employed or allocated to management of interactions with potential employers, industry, donors, alumni, primary and secondary schools and the community).

Sustainability must be incorporated into the breadth of the institution's or department's operational frameworks including the six areas listed above. Departments will need to strengthen internal professional capacity and address gaps in knowledge to deliver the necessary curriculum. Potential students will need to be advised of such opportunities and shifts in student enrolment anticipated.

PROGRAMME ACCREDITATION

Programme accreditation is a strong driver of change for regulated disciplines such as medicine, engineering and law, given the requirement for HEIs to be held accountable for addressing programme accreditation requirements and recommendations of evaluators within a stipulated time frame ranging from three to six years. Accreditation requirements reflect «...a range of factors including industry requirements, student demands, government policy, the regulatory environment and globalisation» (Desha and Hargroves,

2014, p.14). The absence of a clear authority for government to legislate for the significant reduction of environmental pressures and the very low level of compliance with existing legislation create a situation where both government and society are increasingly relying on accreditation bodies to exercise a leadership role. In such a leadership role accreditation agencies, in addition to evaluating compliance with programme accreditation criteria, would push HEIs «...to go beyond compliance and update programs to include an outcome-based approach to education for sustainability...» (Desha and Hargroves, 2014, p.14).

Such an enhanced accreditation process implicitly requires accreditation agencies to go beyond functioning as « 'professional police' » enforcing compliance to performing a role that ensures the quality of graduates as well as contributing actively «...to shaping the future of the profession and its contribution to society» (Desha and Hargroves, 2014, p.14). Changing attitudes regarding the role of accreditation are becoming evident. Several professional engineering institutions are already incorporating sustainability language into statements about codes of ethics and graduate competencies. The opportunity provided by accreditation processes for the development of criteria and guidance to embed sustainability into HE curricula is becoming increasingly important. The role of accreditation therefore is evolving as one of ensuring that the intentions informing such criteria are incorporated into HE academic programmes. Of necessity, this will mean finding solutions to the challenges of identifying modalities for addressing new accreditation criteria; the evaluation, during accreditation reviews, of sustainability-related competencies and building capacity among accreditation review panels for such evaluation of compliance.

FUNDING FOR HIGHER EDUCATION

Universities are expected to be impacted in a number of ways by changes to regulations and policy. Such impacts include changes to teaching and research policies and governments' increasing modification of research funding criteria «...to include clear and increasingly stringent requirements to demonstrate the contribution of the research proposal to assisting society to reduce environmental pressures» (Desha and Hargroves, 2014, p.12). Funding agencies will also introduce criteria for the incorporation of sustainable development topics in applications for research grants and capital funding. Where teaching policy is concerned, it is likely that governments will link funding for Higher Education Institutions (HEIs) to their capacity

to address education for sustainability and integrate relevant knowledge and skills into curricula.

CHARACTERISTICS OF HEIS THAT MAKE THEM UNIQUELY SUITED TO CONTRIBUTING TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT

While HEIs are considered by some observers to have some responsibility for producing graduates who contribute to unsustainable practices and patterns, «...the world's universities are particularly well-positioned to identify and model the change pathways required to address challenges of transitioning to sustainable development (Koehn and Uitto, 2017, p.4). Universities are described as being innovative and forward-looking and better positioned than business and political actors to have a longer term perspective regarding results of sustainability-related initiatives. Universities are also considered to have a certain degree of independence, passion, vision and moral responsibility to advance a sustainable future. Their commitment to transferring knowledge generated to society, accommodation of society's changing needs, public service and reflection on practice are favourably commented upon. They are also described as possessing adequate «...infrastructure, interdisciplinary and transdisciplinary capacity, and the potential to bridge science and policy as well as to address interconnected global, national, and local sustainable-development needs» (Koehn and Uitto, 2017, p.4).

Universities produce informed citizens and leaders for the future who will have a role to play in securing sustainable development outcomes and impacts. The «...potential impact of universities on sustainable development is «vastly greater than any other single sector of society» (Disterheft, et al., 2013, p.47) ...And, fortuitously, «the higher education sector is uniquely placed to influence the ways in which sustainability is assessed and measured» (Derrick, 2013, p.47 cited in Koehn and Uitto, 2017, p.4).

SOME INITIATIVES OF THE UNIVERSITY OF THE WEST INDIES IN SUPPORT OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The University of the West Indies (The UWI) is the largest, and oldest HE provider in the Commonwealth Caribbean, with four campuses in Barbados, Jamaica, Trinidad and Tobago, and the Open Campus. The UWI has faculty and students from more than 40 countries and collaborative links with 160 universities globally; it offers undergraduate

and postgraduate degree options in Food & Agriculture, Engineering, Humanities & Education, Law, Medical Sciences, Science and Technology and Social Sciences as well as the newly created Faculty of Sports Sciences. The UWI's priority focal areas are linked closely to the priorities identified by CARICOM and take into account such over-arching areas of concern to the region as environmental issues, health and wellness, gender equity and the critical importance of innovation. (<http://sta.uwi.edu/news/releases/release.asp?id=21780>)

THE UNIVERSITY OF THE WEST INDIES ACADEMIC PROGRAMMES RELATED TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The UWI is to be counted among a number of universities world-wide that offer undergraduate and postgraduate programmes relating to sustainability and sustainable development. A summary of some of the programmes offered by The UWI is presented below.

UNDERGRADUATE PROGRAMMES

CAVE HILL CAMPUS, BARBADOS.

At the Cave Hill Campus, a number of programmes are offered that treat with the issue of Sustainable Development. The Economics Department of the Faculty of Social Sciences offers two courses that specifically speak to Sustainable Development. *Economic Development I (ECON 3051)* introduces students to economic principles, concepts, models and theories that are commonly applied in the study of the economic problems faced by developing countries. It focuses on the key indicators of development such as measurement issues, trade, development and growth strategies. *Finance and Development (ECON 3010)* focuses on the techniques that effectively direct financial resources toward promoting sustainable development. It explores the ways developmental projects acquire and use funding for social, economic and environmental development. The course seeks to inform reforms of the financial structure in small island states from a developmental perspective.

The Department of Government, Sociology, Social Work and Psychology offers two courses that address *Sustainable Development: E-Governance for Small Island Developing States I (GOVT 2057)* explores how information and communication technologies can be used in developing efficient, sustainable governance mechanisms to master and steer

economic, social and cultural dynamics in both public and private organisations in Small Island Developing States. *Tourism and Development* (SOCI 3004) looks at the history, major theories and practical dimensions of the modern tourism industry especially in the Caribbean context. It also seeks to examine the development of sustainable tourism, community tourism and eco-tourism in an environmentally friendly way.

The Department of Management Studies offers Social Entrepreneurship for Sustainable Development (MGMT 3089) which introduces students to the concepts and practices of Social Entrepreneurship within the context of Sustainable Development. The course provides an opportunity for the development of socially responsive, income earning business ventures. In addition, the Department offers Sustainable Tourism (TOUR 3001), a course that seeks to focus on the understanding of sustainability in the context of tourism. The course explores the social, economic, cultural and environmental impacts of tourism on host countries and examines concepts relevant to successful sustainable development strategies.

The History Department offers The Politics of Economic Development in Latin America (20th Century) (HIST 2110). This course examines the differences and similarities in the trajectory of Latin American Countries toward democracy and sustainable development. It analyses inequality, differing power ideologies and economic development.

MONA CAMPUS, JAMAICA

At The Mona School of Business and Management Social Entrepreneurship for Sustainable Development (MGMT 3089) introduces the concepts and challenges of social entrepreneurship within the context of sustainable development.

The Department of Sociology, Psychology and Social Work offers Population, Environment and Development (SOCI 3022) which explores the interrelationships between population, environment and sustainable development with emphasis on the Caribbean context.

The History Department offers Caribbean Historical Landscapes and the Development of Eco-Tourism (HIST 2902). This course assesses eco-tourism in the context of the preservation, conservation and management of cultural and heritage sites which are seen as valuable to sustainable development in the Caribbean.

The Geography Department also contributes to sustainable development in the Caribbean through the course *Geography of Development*

(*GEOG 2132*). This course explores environmental issues such as climate change and its impact on sustainable development in Small Island Developing States.

THE OPEN CAMPUS

The Women and Development Unit (WAND) identifies opportunities to incorporate women's issues emanating from research into teaching programmes that support women's development through community action and training, for example. It also provides women with tools of empowerment in addition to evaluating and promoting the way women work for a sustainable future.

ST. AUGUSTINE CAMPUS, TRINIDAD AND TOBAGO

The Faculty of Engineering offers a number of courses that relate to sustainable development. *Introduction to Engineering (ENGR 1000 and MENG 1006)* introduces students to the historical development of engineering as well as the role and function of engineers in the wider professional world. Components of Introduction to Engineering directly address approaches to design in a way that is economically efficient, environmentally sound and fosters sustainable development.

Engineering Entrepreneurship (ENGR 3003) exposes students to a mix of academic and entrepreneurial engineering staff in order to develop an engineering product, process or service to meet local demand utilising local resources.

The Geomatics Engineering and Land Management Department develops plans for managing coastal zones and modelling coastal changes for sustainable development. In addition, it designs plans for the sustainable development of urban and other settlement areas.

POSTGRADUATE PROGRAMMES

CAVE HILL CAMPUS, BARBADOS

The Centre for Resource Management and Environmental Studies (CERMES) promotes and facilitates sustainable development in the Caribbean and beyond through a number of programmes. For example, the MSc in Natural Resource and Environmental Management seeks to contribute to sustainable development by training professionals in environmental

and natural resource management. Students are trained in the techniques, mechanisms and policies for sustainable use in the Caribbean.

MONA CAMPUS, JAMAICA

The Mona School of Business offers the MSc in Computer based management Information Systems jointly with the Department of Computer Science. This MSc seeks to educate new Systems Analysts and Managers to establish sustainable competitive positions in the service sector. Another course, Sustainable Tourism Development (MGMT 6126) introduces the principles of sustainable development and provides an understanding of the social, economic and environmental issues that determine the future of tourism in the Caribbean. In addition, the course Advanced International Environmental Law (LAW 6520) has a sizeable portion of its curriculum dedicated to sustainable development policy.

THE UWI INSTITUTE FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The UWI established the Institute for Sustainable Development (ISD) on its Mona Campus in Jamaica in 2006. The ISD comprises the Centre for Policy Studies in Sustainable Development; the Centre for Environmental Management; the Disaster Risk Reduction Centre and the Sustainable Tourism and Hospitality Unit. This Institute also hosts the Caribbean Sustainable Development Solutions Network (CSDSN); the International Secretariat of the University Consortium for Small Island States, (the UCSIS) and the Violence Prevention Alliance. The work of these entities focuses on development research in select areas and dialogue with stakeholders (including policymakers and key decision makers) with a view to fostering the incorporation of sustainability and resilience actions into national, sub-national and sectoral strategies, plans, policies and programmes. The ISD facilitates collaborative research, teaching and outreach activities among its entities.

The Institute's orientation is towards the community outside the walls of academia with the development needs of the CARICOM community as a first priority. Its work is multidisciplinary and collaborative in nature and requires the input, collaboration and cooperation of experts drawn from several disciplines within The UWI as well as collaborators and partners from similar institutions. (<http://www.uwi.edu/isd/aboutus.aspx>)

ST AUGUSTINE CAMPUS, TRINIDAD AND TOBAGO

The Department of Civil and Environmental Engineering contributes to sustainable development in the Caribbean through Programmes in Coastal Engineering and Management which are geared toward supporting reliable decision-making for the preservation, enhancement, and sustainable development of coastal zones. There are programmes in Environmental Engineering which are primarily concerned with the provision of safe drinking water as well as the protection of the environment from all forms of pollution and degradation. In addition, there is a focus on the protection of public health and the economics of sustainable development.

The Department of Geomatics Engineering and Land Management's research expertise is established in the ability to understand, capture and visualise the spatiotemporal phenomena and processes to provide reliable management options for decision-makers to achieve sustainable development. Some of the topics include «Coastal Zone Management and Modelling Coastal Changes for Sustainable Development» and «Design for Sustainable Development of Urban and Other Settlement Areas, Environmental Planning and Policy Planning.» The Department also offers the MPhil/PhD Degree in Geoinformatics that provides students with an understanding of the main issues surrounding the analysis and management of spatial data in particular social, economic political and legal structures. Also offered is the MPhil/PhD in Urban and Regional Planning. This is an interdisciplinary science that deals with the environment, social, economic and cultural aspects of human settlements in both urban and rural areas, inter alia.

The Department of Geomatics Engineering and Land Management has also undertaken major research projects relating to agricultural rural systems and managing adaptation to environmental change in coastal communities.

THE UWI TRIPLE A STRATEGIC PLAN 2017-2022:
REVITALISING CARIBBEAN DEVELOPMENT

At a regional level, The UWI has documented its commitment to initiatives in support of sustainable development in its 2017-2022 Strategic Plan. In this regard particular initiatives relate to the following:

1. Taking advantage of opportunities for funding from donor agencies by focusing on Green and other initiatives.

2. Addressing the external threat of high operating and infrastructural maintenance cost and
3. Developing and implementing green university policies.

The key desired attributes of The UWI Graduate documented in the Plan, summarised below, are reflective of several of the desired attributes of university graduates to contribute to sustainable development in the twenty-first century, described by Koehn and Uitto, 2017. These attributes are as follows:

1. Critical and creative thinker

Ability to:

- Apply analytic thought and logical reasoning to a body of knowledge and to clarify the assumptions, reasoning and evidence of a specific issue and apply scientific principles.
- Generate alternative ideas, practices and solutions that are unique and effective
- Explore ways to confront complex and ambiguous problems and provide solutions.

2. Effective communicator with good interpersonal skills

Ability to:

- Make constructive contributions, communicate persuasively and appropriately, and have excellent interpersonal and decision-making skills.

3. IT-skilled and information literate

Ability to:

- Use computers and software to manage information.
- Recognise when there is a need for information, and be able to identify, locate, evaluate and effectively use that information to resolve an issue or problem in a range of media.

4. Innovative and entrepreneurial

- Possess a strong drive and leaning towards the creation and/or adaptation of new ideas and products, with the intention of creating new and sustained economic value.

5. Globally aware and well-grounded in his/her regional identity:

- Be aware of their environment so that they are prepared for any eventuality that may affect their future or the environment of which they are part.
- Be aware of global events and be knowledgeable and open minded and willing to contribute to political, social, economic, environmental and cultural issues; nationally, regionally and globally.

6. Socially, culturally and environmentally responsible:

Ability to:

- Acknowledge the social, cultural and environmental implications of their actions and be guided accordingly
- Recognise social justice issues with particular reference, but not limited, to his/her discipline and professional area.

7. Guided by strong ethical values:

- Champion respect, and understand and apply ethical practices and values personally and professionally in all aspects of life.

(The UWI Triple A Strategic Plan 2017-2022: Revitalizing Caribbean Development, p.36).

THE UWI'S PERFORMANCE IN THE UNIVERSITAS INDONESIA (UI) GREENMETRIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES 2014-2017

The UWI has been invited to participate in the Universitas Indonesia (UI) GreenMetric World University Ranking, since 2014. The UI GreenMetric Ranking of World Universities is the first and only university ranking in the world that measures each participating university's commitment to developing an 'environmentally friendly' infrastructure. The rankings examine the following six indicators of each university: setting and infrastructure, energy and climate change, waste, water, transportation and education. Based on these criteria, the objective of the UI GreenMetric World University Ranking is to assess current conditions and policies related to Green Campus and Sustainability in universities, globally. In 2017, 619 universities in 76

countries participated in this ranking, compared with 515 universities in 75 countries in 2016.

Overall, The UWI's performance fluctuated year-to-year dependent on the number of universities participating in the ranking. In 2014, the first year in which The UWI participated in the exercise, it was ranked in the bottom 30% and in 2017 (after four years), the University was ranked in the mid-range (top 55%). More specifically, from 2014 to 2017, The UWI's performance improved in the categories 'Setting and Infrastructure', 'Transportation' and 'Education', but fell in the areas of 'Energy and Climate Change', 'Waste' and 'Water'.

Source: University Office of Planning, January 2018.

RECOMMENDATIONS FOR EVALUATING HE CONTRIBUTIONS TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Recommendations regarding approaches to evaluating HE contributions to sustainable development have been identified in the work of Koehn and Uitto, 2017.

Despite the fact that a number of universities around the world now have sustainability and sustainable development undergraduate and post-graduate offerings, «...systematic learning from these involvements has been «weak» and... the extent to which higher education initiatives have influenced development outcomes, particularly in the Global South, is widely contested» (, p.2). Evaluations of HE initiatives are described as having limitations and must be improved.

Areas of focus of sustainable-development evaluations are why and how results are achieved or not achieved and why and how transformations of curricula, research and outreach activities take place or not.

Importance is given to integrating ESD in university quality management initiatives as a means of ensuring mainstreaming of sustainable development in HEIs. It is envisioned that sustainable development be viewed not only as an operational quality goal «...but also as an objective and key value for the development of the institutional quality culture itself» (p.83). It has been proposed to link quality assurance systems that assess fitness of purpose («what most counts for the sustainable future of our world») and fitness for transformation with sustainable-development objectives in order to facilitate the kinds of institutional transformations that advocates envision» (p.84). Developing institutional quality culture has the potential to influence cross-sectional transformations of operations, curricula, research,

and community engagement. This approach to evaluation of ESD in HE is informed by the concept of «...stakeholder responsibility for specific sustainability initiatives as a quality issue...; [and] utilizes quality-culture concepts and sustainability principles as evaluative tools for reflection on institutional values, processes and practices» (p.84). Such an approach is believed to be helpful for continuous improvement of HE practices as a process of social and collective learning to change.

ASSESSING UNIVERSITY SUSTAINABILITY ACTIVITY

Three assessment instruments specifically designed for university sustainability activity are used in North America, the Asia-Pacific region and Europe and can be examined for elements that are appropriate for use in Latin America and the Caribbean.

In North America, universities participate in the Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education's (AASHE) Sustainability Tracking and Rating System (STARS). STARS evaluations focus on self-assessment reports in the areas of operations, curricula, research, community engagement, innovation, governance and the social, economic, ecological and health aspects of sustainable development. In the Asia and Pacific region HEIs use the Alternative University Appraisal (AUA) scheme. AUA involves self-reflection or peer consultation. As opposed to emphasis on rankings, AUA emphasises institutional empowerment, transformation and outreach and rating of universities by means of surveys, dialogue and stakeholder consensus. It aims to share best practices and mainstream sustainable development in HE within a dynamic community. AUA assessments have as their focal dimensions education, research, outreach and governance.

Across Europe universities employ the Assessment Instrument for Sustainability in Higher Education (AISHE) to evaluate the degree to which governance, curricula, research and community outreach have incorporated sustainability. Particular emphasis is given to assessment of learning. «Higher stages of attainment are reached as education for sustainable development becomes systematically integrated into the organizational fabric, actively involves partners and stakeholders, and is linked with society» (p.84). The evaluation process involves self-assessment based on «..consensus deliberations among AISHE auditors and a representative team from the university...» and verification of the consensus reached by a review of relevant documentation (p.85).

CRITICAL PROCESS FEATURES

Noting the challenge for evaluators to highlight integrated outcome and impact assessment, Koehn and Uitto, 2017 propose ten process-related guidelines, distilled from best practice in evaluations, that may be adapted as needed for evaluating university sustainable development initiatives. These principles are indicative of a «multi-level evaluation process [that] builds from unit-focused to institution-wide to stakeholder and partner encompassing» (Koehn and Uitto, 2017, p.253). These principles are presented in Table 2 below.

Table 2
University sustainable- development Evaluations: process principles.

1. Ensure top-level commitment and support
2. Allocate sufficient resources to formative and summative, internal and external, evaluation practice
3. Evaluation should be compass curricula, research, outreach, and partnerships and be linked to campus operations
4. Move beyond outputs; incorporate process, outcome, and impact assessments
5. Impact evaluation should encompass all three pillars of sustainable development, be contextually centered, and be near-term and long-term
6. Utilize multiple methods and triangulate whenever possible; evaluation questions must drive the choice of appropriate methods rather than vice versa
7. Engage stakeholders and partners in a near-symmetrical –evaluation process
8. Implement lessons learned; promote organizational learning
9. Ensure evaluation-process transparency and wide dissemination of findings (share results with all employees and stakeholders). Report findings in a timely and concise manner of strategic value to decision makers at all levels
10. Identify and secure recognition for contextual and generic attainments and pursue external certification.

Source: Koehn and Uitto, 2017, p.253

Interest in and support of leadership for sustainable development at all levels of the institution are critical. A practical evaluation plan should be developed and teams of independent external and internal evaluators, with a range of transboundary expertise, constituted and supported for successful implementation of the plan. Particular attention must be paid to «...curricula, research, outreach, and partnerships and encompass connections with estate management.» (p.253) It is important to involve all key stakeholders from the start of the evaluation process, although this may take different forms depending on the stage of the evaluation process. It is advisable to involve stakeholders in identifying the evaluation questions and criteria to ensure relevance to stakeholders. Further, in the interest of generating

conclusions and recommendations of the evaluation process that are realistic and can indeed be implemented, stakeholders should have the opportunity to review them. Transparency must feature throughout all stages of the evaluation process. Findings of the evaluation should be disseminated internally, as well as among stakeholders and partners, other educators and the evaluation community. Areas in need of improvement should be identified, «...contextual and generic attainments become part of the university's reputation and...included in applications for external recognition and/or certification.» (p.253). Guidelines for future sustainability evaluations must be flexible and take account of contextual characteristics, allowing for on-going revisions to approaches and criteria employed.

Evaluations of university sustainable development initiatives can «... help demonstrate to supportive stakeholders and skeptics alike that university undertakings can contribute in decisive ways to the pressing global challenge of sustainable development...» (p.262). Moving forward with evaluation of university sustainable development initiatives requires sensitisation and mobilisation of senior executive administrators, deans and faculty who can serve as evaluation champions to bring about buy-in of colleagues. In respect of the latter focus should be on developing faculty to participate in evaluation of sustainable development initiatives; engaging faculty in the design of contextually informed evaluation approaches; consensus building on the importance of evaluating outcomes and impact in respect of students, professionals and the society and building sustainable development evaluation into criteria for tenure, promotion, special recognition and decisions for merit awards. (p.267). University and external financial support for engagement in community-based sustainable development evaluations have the potential to encourage participation of students. A detailed framework for enhanced university sustainable development initiatives is presented in Koehn and Uitto, 2017 pp 109-235.

REFERENCES

- Desha, C, & Hargroves, K.C. (2014). *Higher Education and Sustainable Development: A model for curriculum renewal*. New York, EE.UU.: Routledge.
- Gift, S., Thurab-Nkhosi, D. and Alleyne, R. (2018). *Higher Education Systems and Institutions, Anglophonic Countries in Latin America*. In E. Balbachevsky and A. Bernasconi, (Editors for Latin America). *Encyclopaedia of International Higher Education Systems and Institutions, Springer Netherlands*. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-94-017-9553-1_555-1.

pdf

Howe, G. (2016). *A Region at Risk: A Review of Issues Impacting Educational Access, Equity & Relevance in CARICOM Member States*. Revised Final Version Prepared for the CARICOM Commission on Human Resource Development (HRD Commission) to inform The Regional Education and Human Resource Development 2030 Strategy and Action Plan. Aquí parecen faltar datos.

Koehn, P.K. & Uitto, J I. (2017). *Universities and the Sustainable Development Future: Evaluating Higher-Education Contributions to the 2020 Agenda*. New York, EE.UU.:Routledge

The University of the West Indies. (2017). *The UWI Triple A Strategic Plan 2017-2022: Revitalizing Caribbean Development*.

Websites:

<http://sta.uwi.edu/news/releases/release.asp?id=21780>

Last accessed February 3, 2018

<http://www.uwi.edu/isd/aboutus.aspx>

Last accessed February 3, 2018

LA FORMACIÓN, EL FORTALECIMIENTO DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Elizabeth Sosa / Enrique Ravelo / Lucía Fraca / César Villegas

Si queremos que la Tierra pueda satisfacer
las necesidades de los seres humanos que la habitan,
entonces la sociedad humana deberá transformarse.

Federico Mayor, 1999

INTRODUCCIÓN

La formación y el fortalecimiento docente son ideales sociopolíticos que han formado parte de la historia de las ideas pedagógicas en el mundo. Los Estados, gobiernos, instituciones y estudiosos han definido posturas, enfoques, voluntades y reflexiones para otorgarle a la educación el valor ético en la formación de ciudadanías. Esta concepción le asigna como fin la eficacia social en el contexto de desarrollo humano. En consecuencia, cohesiona la socioculturalidad política como estamento y su interpretación es determinante en la comprensión de la pertinencia de la formación docente como política de Estado en América Latina y el Caribe.

En este sentido, la Agenda Mundial de Educación 2030, como ámbito de acuerdos, definiciones y estrategias, enuncia el desempeño educativo en el mundo, en el marco del desarrollo sostenible. En esta definición, la formación de docentes pasa a cumplir un papel estratégico en el desarrollo social. El tema en sí mismo es un compromiso importante por su alta significación en la sociedad. No podemos hablar de mundos sociales, sin la perfectibilidad de los docentes y su estrecha relación con la ciudadanía.

En esta misma orientación, la universidad se concibe, entonces, como un espacio de formación y experimentación de nuevas propuestas educativas; una plataforma de difusión de cambios en las percepciones, actitudes y comportamientos hacia nuevas formas de vida más sostenibles. Desde esta perspectiva, su papel fundamental radica en formar profesionales comprometidos con la sostenibilidad (Moreno y Bolarín, 2015). Como bien afirman Aznar y Ull Solís (2009, p. 227):

...se han de replantear los viejos valores que han propiciado la crisis global del planeta y fundamentar sus acciones en una ética que posibilite la evolución desde una cultura y estilos de vida que se han venido definiendo como insostenibles a otros que se presenten como alternativa haciendo compatibles calidad de vida y desarrollo sostenible.

La formación y el fortalecimiento docente como temas de investigación y como políticas están en la obligación de atender los marcos conceptuales internacionales y nacionales para su formulación asertiva y pertinente en la búsqueda de la máxima eficacia social. En este caso, la transformación y el aprendizaje deben ser considerados como conceptos protagonistas en el desarrollo de cada uno de los procesos que les conciernen. En la intersección de estos conceptos, encontramos a los docentes como actores clave para

conducir la direccionalidad con eficiencia de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), que se aspira alcanzar en los años venideros, en un mundo cambiante y de transformaciones aceleradas.

Este artículo, en su propósito de realizar una reflexión sobre el sistema de formación y fortalecimiento docente e investigación pedagógica en América Latina y el Caribe, en el contexto de los ODS-Agenda Educación 2030, se asienta sobre seis ejes temáticos: 1) el marco axiológico de la educación; 2) la formación de docentes en ALC; 3) el fortalecimiento docente como política de Estado en ALC; 4) la investigación pedagógica; 5) la formación docente continua y 6) el sistema de formación docente en ALC y sus proposiciones.

EL MARCO AXIOLÓGICO DEL SISTEMA DE FORMACIÓN Y FORTALECIMIENTO DOCENTE E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

La educación, como construcción de máxima responsabilidad social, debe consolidar la importancia que tiene dentro de una comunidad, cuya base fundamental recae en las oportunidades que el individuo tiene para formarse y autorrealizarse como persona humana. Además, debe entenderse como fuente generadora de una clara visión de los valores morales que rijan esa sociedad cambiante. Para Moneva y Martín, (2012), el actual contexto de búsqueda de la excelencia universitaria va más allá de la excelencia académica en las tareas de docencia e investigación, ampliándose también a las relaciones de la institución con el entorno, planteamiento que también debe ocupar, de modo muy especial, a las universidades e instituciones de formación docente de la Región.

De igual forma, se trata de profundizar en la responsabilidad de la sociedad civil en el proceso de toma de decisiones dentro de ese sistema social, caracterizando la participación como un proceso donde el ciudadano, sea estudiante o docente, se implique en situaciones que tengan que ver con su destino histórico, con su sociedad y con su país.

No hay duda de que, como bien afirman Aznar y Ull Solís (2009), confrontamos actualmente una crisis planetaria alimentada por unos valores ya caducos que ya deberían ser evaluados y, de ser necesario, sustituidos por otros más acordes con la realidad de hoy. Las exigencias de un verdadero desarrollo sostenible implican profundas reflexiones sobre qué hacer en pro de una mejor calidad de vida.

El binomio estudiante-docente conduce al fortalecimiento del concepto de la educación como un derecho inalienable del individuo, que debe disfrutar

sin restricciones de ninguna naturaleza, salvo limitaciones vocacionales, aptitudinales y personales; y que además, reciba por parte de los Estados, el financiamiento justo, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. Se trata de compartir la idea y la necesidad de formar un ciudadano orientado por una filosofía política de Estado, preparado para participar en la organización social de su comunidad. Un ciudadano con bases sólidas acerca del significado de los valores y virtudes aplicadas, a través de una ciudadanía caracterizada por la práctica de la honradez y el respeto hacia el otro, como parte de su cotidianidad. Un ciudadano que dentro de sus objetivos de vida contemple el fortalecimiento de un modelo educativo más humano, que refleje los derechos constitucionales enmarcados dentro de la pluralidad ideológica, la equidad social y la justicia.

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE-UNESCO), ha venido haciendo esfuerzos para estudiar y despejar muchos de los aspectos antes señalados. Estudios de gran rigor científico y que proporcionan conocimientos, información y datos sobre los distintos avances que se hacen en nuestra Región. La idea es continuar consolidando a la educación como un elemento clave para un desarrollo sostenible en el tiempo. Esto es fundamental y prioritario en el sistema político de cualquier país, en todos los niveles educativos y con oportunidades para todos sus ciudadanos.

En esta misma integración docente-alumno, se acentúa que al estudiante hay que garantizarle el derecho constitucional que tiene de recibir una educación democrática y digna, asegurándole la creación de programas de carácter educativo y asistencial, a través de los cuales pueda recibir una educación de calidad. Por su parte, al docente hay que asegurarle: 1) un sistema de formación que cumpla con la función social asignada, promotor por excelencia de la transformación ciudadana y garante de la integridad moral. Asimismo, debe recibir garantías de formación de competencias para un efectivo desempeño profesional y como investigador social, en su condición de líder orientador de cambios y 2) un sistema de reconocimiento social que honre el valor de la profesión docente, con garantías socioeconómicas justas que dignifiquen su ejercicio en la escala profesional.

En atención al derecho de una educación de calidad del estudiante, hacemos referencia al Laboratorio Latinoamericano, que coordinó el *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*, implementado en el año 2013, en cooperación con las coordinaciones nacionales de los países participantes (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala,

Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León). El propósito principal fue evaluar la calidad de la educación en términos de logro de aprendizaje e identificar sus factores asociados. En la actualidad, ese Laboratorio dirige sus acciones en función del Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4, que promueve esa organización internacional y cuya finalidad es alcanzar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, promoviendo las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Un aspecto que debemos tomar en consideración en relación con la formación docente radica en la diferenciación existente entre la educación sobre desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo sostenible. La primera tiene el objetivo de despertar conciencia, en una discusión teórica. La segunda es el uso de la educación como herramienta para lograr la sostenibilidad, como lo plantean Rosalyn Mckeown y su equipo, (2002), en el *Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible Versión 2, Julio 2002*. En este se defiende la idea de que las comunidades y sistemas educativos necesitan amoldar sus esfuerzos para lograr la sostenibilidad.

En atención al sistema de formación docente y en función de este objetivo 4-ODS Agenda 2030, en el 2014, se conoció la *Guía de Desarrollo de Políticas Docentes* presentada por el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación para Todos (EPT), trabajo realizado en estrecha coordinación con las entidades de la UNESCO y los socios externos del Equipo Especial Docente. Para alcanzar el objetivo 4-ODS Agenda 2030, los participantes reconocieron de modo unánime la importancia del papel de los docentes para una enseñanza eficaz a todos los niveles. «Una infraestructura educativa coherente para docentes incluye tres etapas interrelacionadas: preparación inicial para docentes (educación o formación docente previa al servicio), período de inducción y desarrollo profesional continuo (DPC) o formación en el servicio (EFDS)» (2015, pág 21). Es por ello que se comprometieron a asegurar que los docentes y educadores estén empoderados, adecuadamente contratados, bien formados, profesionalmente capacitados, motivados y apoyados por sistemas con recursos, eficientes y bien gobernados. Un docente formado de un modo sostenible, dicen estos expertos, no puede ser logrado sin políticas docentes receptivas al contexto y basadas en evidencias y regulaciones que sean elaboradas con la completa participación de todos los actores relevantes. Ese y otros son algunos de los compromisos establecidos en la Guía.

Sobre la base del TERCE, se promueve una educación de calidad, basada en el respeto, los principios categóricos de la ética y la moral, el reconocimiento

del estudiante como persona humana y su derecho a ser formado con las máximas garantías ciudadanas para administrar la justicia y la equidad. Este principio valorativo de la educación es responsabilidad del Estado, del sistema educativo, de sus docentes y de los propios estudiantes involucrados.

El Estado, el sistema educativo, los docentes y los estudiantes, como actores fundamentales de este propósito, tienen que estar direccionados hacia el cultivo de la democracia y sus procesos; la primera, como sistema que fortalece los valores humanos. Este planteamiento se une a la idea según la cual la democracia se aprende en la escuela, en la universidad, de manera tal que los ciudadanos se solidaricen unos con los otros en la búsqueda de objetivos comunes, hacia la solidaridad social unida al conocimiento y al saber, contribuyendo así con la formación de una vida democrática en sus comunidades.

En esta dirección, el aprendizaje cooperativo representa una vía efectiva para la conformación de redes que permiten la formación de ciudadanos con competencias comunes, que contribuyan a confrontar y resolver las dificultades que presenta el mundo cambiante en el que convivimos. Si se logra afianzar este tipo de aprendizaje, es posible que la educación y sus procesos mejoren significativamente, y se hagan evidentes en los resultados que se obtengan en materia de eficacia y eficiencia en nuestra Región. Estos resultados deben orientarse hacia la búsqueda de la efectividad de los aprendizajes; es decir, hacia la valoración social que debe reclamarse al individuo, en su responsabilidad, una vez logrado el aprendizaje de los objetivos educacionales de su comunidad, y en el fortalecimiento de una clara conciencia participativa y una acción solidaria, en todo lo que involucre a la acción educativa que promueve.

Este planteamiento axiológico en educación conduce a la identificación de la responsabilidad del Estado y de la escuela, a repensar el sistema de formación docente y a la función estratégica y transformadora que desarrollan en la actualidad. En palabras de Morin (1999, p. 4), «La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie». La misión ética de la formación docente en nuestra Región deberá apuntar hacia ella.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

En líneas generales, se señala que el desarrollo sostenible se sustenta en tres componentes integrados en una dialógica de complejidad: medio ambiente,

sociedad y economía, cuyo epicentro de acción es la búsqueda del desarrollo y una mejor calidad de vida, siguiendo los planteamientos del ya citado Edgar Morin (1999).

La formación docente dentro de una educación sostenible se constituye en una acción transformadora, comprometida con la calidad y la construcción social, que tiene que ser considerada de interés público y necesidad prioritaria de Estado. En su concepción es un proceso educativo complejo que involucra valores, conocimientos, experiencias, desarrollo de aptitudes y actitudes, sostenidos sobre principios de ciudadanía y en el contexto de una educación de calidad para todos. Sin embargo, no existe un consenso sólido por parte de los planificadores educacionales acerca de la importancia que ella tiene en el sistema social y sus implicaciones en el desarrollo sostenible de la Región.

Dentro del ámbito general de formación docente, la cuestión que debemos plantarnos es cómo hacer para que la educación, no solo docente, sino toda la educación, permita formar y preparar a las personas con capacidades y competencias para el logro de un desarrollo sostenible, cómo hacerlo y mediante qué medios. Tal planteamiento también incluye a las universidades de la Región, particularmente a las universidades de formación docente (Murga-Menoyo, 2015).

La comunidad de docentes e investigadores de América Latina y el Caribe está obligada a abordar el estudio del sistema de formación con una visión holística que visualice el problema de la calidad de la educación y la pertinencia social desde una concepción integral, compleja y sostenible. Un sistema de formación de docentes bajo esta concepción supondría la implementación de un currículo socioambiental, que desestructure lógicas tradicionales, que resignifique, redefina o simplemente ponga en discusión visiones transversales e interdisciplinarias de la realidad y del conocimiento, para ir hacia la criticidad, la reflexión profunda y la transformación transdisciplinarias. La complejidad de esta conceptualización implica en su abordaje la importancia de fomentar el desarrollo del pensamiento sostenible a través de la comprensión crítica e integrada de los temas y problemas socio-ambientales particulares de una comunidad.

Bajo estas consideraciones, entendemos que la finalidad fundamental de la formación docente consiste en la preparación de un profesional integral, capaz de propiciar innovaciones dentro del proceso y participar consciente y creativamente en la formación de la población, facilitando el mejoramiento social, cultural, científico y tecnológico. Sus objetivos y finalidades deben obedecer a políticas públicas suficientemente definidas en las planificaciones educativas de nuestros países, entendiendo por políticas públicas los procesos

que, una vez detectados los problemas, el Estado se ocupe de solucionarlos mediante proyectos concretos. Los docentes, conjuntamente con los estudiantes, deben ser los actores fundamentales en la puesta en práctica de esos proyectos concretos.

La formación de los formadores adquiere proporciones de reto social. Por consiguiente, los cambios impactan de manera directa en nuestros países. Ello implica la modificación de puntos de vista sobre lo que se ha venido haciendo en los componentes del sistema, llámese currículo escolar, procesos de planificación, recursos tecnológicos, instituciones educativas, docentes, estudiantes, en el fortalecimiento del abordaje de los procesos educativos de manera holística y perspectivas de la sociología del cambio. Sztompta (1995) señala que los cambios científicos, sociales y tecnológicos que están ocurriendo en el mundo actual son

...la característica más sobresaliente de la vida contemporánea y es el ritmo revolucionario del cambio social. Nunca antes habían cambiado las cosas tan rápido para una parte tan grande de la humanidad. Todo está afectado por este fenómeno: el arte, la ciencia, la religión, la moralidad, la política, la economía, la vida familiar, incluso los aspectos íntimos de nuestra vida. Nada ha escapado.

Esto trae como consecuencia que tenemos que avanzar hacia una nueva filosofía de la educación, en la cual el planteamiento de transformación está firmemente presente; sobre todo, en la formación de un nuevo docente, comprometido y solidario con ese razonamiento, un docente con pensamientos y acciones sostenibles.

Por otra parte, bajo el lema de «Aprender hoy para un futuro sostenible», la *Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*, celebrada en Aichi-Nagoya del 10 al 12 de noviembre de 2014, señaló y celebró el final del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS, 2005-2014). Asimismo, en la conferencia se puso en marcha el Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible y se adoptó la Declaración de Aichi-Nagoya. El DEDS nació de un acuerdo suscrito por los Estados Miembros en 2002 en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible, encaminado a fortalecer la función que desempeña la educación en el logro del desarrollo sostenible. Los acuerdos y principios emanados de la Conferencia orientarán los desafíos que nuestra Región debe de vencer en el futuro sostenible.

LA REALIDAD LATINOAMERICANA

Los eventos que están cambiando al mundo –avances tecnológicos, científicos, cambio climático, acelerado aumento de la pobreza, y acciones bélicas– imponen una formación docente comprometida e inmersa en el conocimiento de esos cambios, y su trasmisión a las nuevas generaciones; asunto difícil de abordar si se sigue el viejo y caduco esquema de los diseños curriculares que se administran en la mayoría de nuestras instituciones de formación docente en América Latina y el Caribe. En tal sentido, resulta significativo conocer algunos elementos conclusivos del estudio diagnóstico del trabajo realizado por el Diálogo Interamericano (2016) presentado a la OEI. Este grupo propone un conjunto de reformas en 6 áreas que consideran claves en la elaboración de políticas educativas. Una de esas áreas se refiere a la profesionalización de la docencia, en atención a la evidencia de que, en algunos de nuestros países, la docencia como profesión está desapareciendo y se está convirtiendo en un empleo, y, en algunos casos, en subempleo u oficio. El informe señala que «la docencia en América Latina se caracteriza por bajos niveles de conocimiento, prácticas pedagógicas poco efectivas y serios problemas de motivación y gestión: La falta de calidad afecta a los 7 millones de docentes que se desempeñan en toda Latinoamérica y que representa el 4 % de la fuerza laboral total de la región y el 20 % de los trabajadores técnicos y profesionales», (2016, p. 9).

El nudo crítico de convertir el ejercicio de la profesión docente en oficio es de extrema gravedad y tiene que ser tratado como prioridad regional en las agendas nacionales de los Estados latinoamericanos. Para ello se cuenta con la *Guía para el desarrollo de políticas docentes*, de la UNESCO (2015), donde se señalan nueve dimensiones claves: contratación y retención de docentes, educación de los docentes (inicial y continua), distribución, estructuras y trayectorias profesionales, empleo y condiciones laborales de los docentes, recompensas y remuneraciones para docentes, estándares docentes, gestión escolar y responsabilidad de los docentes.

LOS SISTEMAS E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación de formadores es una tarea que, en la mayoría de países de la Región, compete a las instituciones de educación terciaria: universidades, colegios universitarios, institutos pedagógicos. En la mayoría de los planificadores de políticas de educación superior existe consenso sobre la importancia en la proyección social que este sector tiene. Se hace énfasis en la calidad de

la educación que debe recibir quien seleccione este campo de estudio como profesión.

Sin embargo, no es suficiente un planteamiento que se limite a la intención. Es necesario agregarle un fuerte contenido social, transformador y ético al significado de la profesión, que permita que el egresado docente se incorpore con racionalidad, creatividad y criticidad; lo que se ha denominado como un docente con pensamiento sostenible.

Ante los retos de este mundo cambiante, la calidad y la ética son términos unidos que permiten plantearse una visión de transformación social de la educación, de sus docentes y del sistema que los forma como profesionales. Uno de los problemas de mayor envergadura dentro del sistema de formación docente es el referente al componente ético en el comportamiento organizacional de los elementos que lo conforman. No se trata de que en las instituciones de educación superior (IES) que se ocupan de la formación docente existan escuelas, programas o cátedras de ética. De lo que realmente se trata es de que el planteamiento ético debe estar presente en todas las actividades que involucren compromiso social con los ciudadanos, entendiendo la formación docente como la capacitación de un profesional calificado, que fortalece los valores trascendentales del hombre, en la búsqueda de la verdad y el desarrollo pleno de su personalidad. La docencia es *per se* un compromiso social. De esta manera, debe existir una ética para la calidad, una ética para la excelencia y una ética para la participación, la comprensión y el análisis de la realidad. No puede lograrse una sana y eficiente administración académica, si no existe una concepción clara del compromiso ético de los actores del sistema de formación docente. Es fundamental que los docentes no formados en instituciones especializadas para el ejercicio de la docencia reciban entrenamiento especial sobre ética docente y sobre todos los aspectos que supone una pedagogía comprometida con una enseñanza en la ética social.

EL DOCENTE Y SU REALIDAD

En la Declaración de Nagoya, realizada en el 2014, ya referida, se reconoce que «las personas son el elemento central sobre el desarrollo sostenible», y que la educación para el desarrollo sostenible tiene como misión permitir a las generaciones actuales satisfacer sus necesidades, al mismo tiempo que se brinda a las generaciones futuras la posibilidad de satisfacer las suyas (Unesco, 2014, p.1). En tal sentido, las organizaciones planificadoras de políticas de formación docente de los Estados latinoamericanos están obligadas a seguir y mantener este principio y a vencer la marginación y la discriminación que

desvaloriza la profesión docente. Resulta entonces necesario obtener respuestas sobre sus actividades y su forma de pensar, en relación con la profesión que ejercen. Tener conciencia de los mecanismos del desarrollo humano que les potencia sus oportunidades de crecer como personas humanas, y los medios que los conduzcan al mejoramiento de su profesión, favoreciendo sus iniciativas y potencialidades. Esta propuesta de consulta regional va dirigida a los organismos intergubernamentales, a los fines de organizar a los Estados para la promoción del proyecto fundamentado en la afirmación del docente como profesional de la educación, y como un agente de inclusión social; además de reafirmar la importancia que el docente tiene en la concreción de una educación para todos y de calidad. Esto implica asumir la responsabilidad que los propios docentes tienen en la lucha por el rescate de la profesión docente justa y decente.

Se trata de lograr el respeto y la dignificación de la profesión, ya que existe una marcada tendencia a obviar la realidad social en la que viven los protagonistas del proceso educativo. Hay muchas referencias, informaciones y reportajes sobre las condiciones de trabajo y el mundo de vida de los docentes y los obstáculos que deben vencer para lograr una educación de calidad, que actúan como agentes distractores de la acción educativa. De ellos, quizás los más importantes sean la falta de coherencia en la administración del currículo escolar, la ausencia de evaluaciones y controles confiables en las instituciones de formación docente, la interpretación confusa sobre la finalidad y significado de la formación docente, la discriminación en el mercado de trabajo de los egresados como docentes, la ausencia de planes de desarrollo para integrar esfuerzos cualitativos para el mejoramiento profesional del docente, los pocos medios para valorar las capacidades profesionales del docente en servicio y, finalmente, los sueldos miserables y poco atractivos para poder tener justa calidad de vida.

LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Si bien es cierto que las investigaciones educativas (relacionadas con índices de deserción, determinación del rendimiento educativo con fines comparativos, con matrícula escolar, nivel de formación de los educadores en un nivel del sistema, etc.) siempre serán importantes para la toma de decisiones que orienten la generación de políticas en la materia, nuestras realidades han demostrado que se requieren adicionalmente investigaciones situadas que guíen los cambios y las transformaciones que la sociedad reclama. Dos líneas deben abordar las investigaciones contextualizadas: una orientada

al entorno, que procura potenciar la relación entre la escuela, la familia y la comunidad; y otra guiada hacia la acción en el aula, que se propone transformar la práctica educativa. La primera atiende los problemas de las poblaciones y busca la transformación social, para incidir directamente en la familia, en la comunidad, en el municipio y en otros ámbitos espaciales; así como en la formación del ciudadano que nuestros países requieren en los actuales momentos. La segunda contribuye de manera efectiva a encontrar salidas a los problemas reales que ocurren dentro de nuestros salones de clases en relación con las prácticas educativas. Esta segunda línea se fundamenta en la transformación de nuestras prácticas de enseñanza y de aprendizaje, pues se busca que cambien las rutinas en las aulas, por medio de una educación fundamentada en la acción y en los valores requeridos para el desenvolvimiento en la sociedad. Este tipo de investigación permite potenciar la innovación, evaluarla, otorgarles criterios de credibilidad a las experiencias innovadoras y reconducir la renuencia al cambio. Ello acarrea, obviamente, un cambio de paradigma de investigación: de la investigación del laboratorio se produce un desplazamiento hacia la investigación interpretativa; de investigar a los sujetos a investigar con los sujetos. Este necesario enfoque nos conduce a un acercamiento a sus necesidades, sus intereses, sus expectativas, sus conflictos, sus estrategias mentales, etc. Saber cómo aprenden nuestros alumnos, qué obstaculiza este proceso, qué lo beneficia, nos permite conocer cómo enseñarlos y ayudarlos a aprender.

La realidad social que le toca vivir al individuo del siglo XXI se caracteriza por la búsqueda de un bien humanitario, basado fundamentalmente en el manejo de información y en la transformación de la educación, asentada en la equidad y en la acción comunitaria desde los espacios sociales y culturales.

El docente en su perfil de investigador debe indagar sobre la institución educativa a luz de los tiempos sociales, culturales y tecnológicos que vivimos. Los sistemas e instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe, en momentos de transformación, deben concientizar a un sujeto socialmente comprometido con sus representaciones éticas, el pensamiento, la reflexión y la criticidad. Estos elementos se conjugan para determinar la investigación pedagógica como fin, desde la perspectiva social, para insertarse en el contexto como una acción integral de interpretación y de acercamiento, de articulación de conocimientos y saberes, de realidades, y hacer de la educación superior una realidad posible en los contextos sociales para generar conocimientos que conduzcan a transformaciones y cambios, en consecuencia, con impacto en los contextos sociales.

En este orden de ideas, la investigación pedagógica realizada por docentes y por académicos debe articular escuela y sociedad, con protocolos de interpretación interdisciplinarios. Para ello, proponemos un protocolo conceptual que hemos denominado una hermenéutica para la acción social y educativa, la cual intenta generar procedimientos de interpretación de los problemas educativos y organizar respuestas a nuestras necesidades sociales y culturales, desde tres ejes transversales: 1) La interpretación (referencial y experiencial) de la realidad educativa latinoamericana; 2) la reflexión acerca de nuestro entorno y de nuestros conocimientos en relación con problemas detectados y 3) la acción pedagógica transformadora para aplicar mecanismos de solución y mejorar la calidad de la educación en la Región.

El programa de investigación pedagógica regional para nuestros docentes se fundamenta en los siguientes objetivos:

1. Formar investigadores-transformadores sociales y educativos, de alto nivel, mediante la innovación pedagógica, para generar, aplicar y evaluar propuestas desde una perspectiva basada en el reconocimiento del pluralismo epistemológico, de la diversidad social, de la necesaria comunicación entre pares.
2. Contribuir con la formación de un investigador capaz de generar conocimientos a través de la hermenéutica para la acción social y educativa.
3. Contribuir con la transformación social y educativa latinoamericana en atención a las necesidades y valores de la contemporaneidad política, social y educativa de América Latina y el Caribe.

Estos objetivos plantean como propósito un docente articulador de experiencias pedagógicas y sociales como condición de su perfil. El sistema de formación docente debe apuntar hacia un docente investigador-transformador de la sociedad, cuya condición de liderazgo le permita comprometerse con la escuela, con la educación superior, con la comunidad, consigo mismo y con el destino histórico de su país y de la Región.

LA FORMACIÓN CONTINUA Y EL FORTALECIMIENTO DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN ALC

La educación es formación para la vida en una sociedad más humana, en una sociedad donde el desarrollo sostenible sea medio y fin, como ha sido señalado *supra*. Este compromiso también contempla la formación y actualización docente, luego del egreso de los profesionales de la educación. Como señala Martín (1999, p. 106), «en el momento histórico en el que nos encontramos solo cabe entender la enseñanza dentro de un nuevo paradigma: el del

desarrollo sostenido y sostenible de la vida en el planeta». Ello implica necesariamente, la consideración de una pedagogía basada en el aprender a aprender para toda la vida. ¿En qué radica tal compromiso? En la *Carta de la Tierra* se propone «Integrar en la educación formal y en el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un modo de vida sostenible» (ECI/Earth Charter Initiative, 2000, aptdo. 14), en un aprendizaje para toda la vida.

De acuerdo con lo que hemos planteado, educar y educarse para toda la vida implica una resignificación de la concepción de la educación. Tal compromiso debe ser abordado, no solo por el propio docente, sino también por las instituciones donde ejerce la docencia, la universidad y el Estado. ¿Cómo se logra? Dando oportunidades de actualización docente, mediante la detección de situaciones problemáticas y aportando sugerencias de solución. Al respecto, Mckeown, (2002, p. 2, en línea), sostiene que «Conforme las comunidades desarrollan sus metas de sostenibilidad, los sistemas educativos locales pueden modificar sus planes de estudio actuales para reforzar dichas metas».

Conjuntamente con su perfil de docente-investigador, el formador de formadores, debe observar su entorno humano y social, detectar los posibles hechos que pudieran entorpecer la calidad de vida de sus estudiantes, reflexionar sobre ello, prepararse para solucionarlos y, con acciones concretas, transformar esa realidad, para el bien propio, de sus estudiantes y de su comunidad.

Para el logro de esa transformación, las universidades e instituciones de formación docente deben estar interconectadas con las escuelas, para el establecimiento de cursos de actualización y talleres. En estos, la participación de todos los actores sociales es de vital importancia. Ese es el compromiso que deberían tener los Estados, las universidades e instituciones de América Latina y el Caribe, con sus profesionales docentes en una sociedad sostenible. Algunos ejemplos pueden verse en <http://www.fao.org/in-action/capacitacion-politicas-publicas/cursos/es/>, auspiciados por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.

UNA VISIÓN DE FUTURO SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE Y SUS PROPOSICIONES

Fundamentado en el apoyo que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ofrece para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en nuestros países, es posible poner en práctica modelos

educativos que fortalezcan nuevos criterios para favorecer con efectividad los objetivos propios que persiguen las instituciones de formación docente. En tal sentido, hay que reformular los elementos que conforman sus diseños curriculares en función de una visión holística que contemple una definición precisa sobre la concientización, la participación y la sensibilidad del recurso humano que actúa en los procesos enseñanza y aprendizaje. Ese proceso de concientización se considera como un derecho social y debe ser planteado a través de políticas públicas bien definidas, en las cuales se asuma a la educación como un bien público que conduce a la consolidación de ese derecho social. Esos nuevos modelos de formación docente tienen que ir más allá del binomio aprendizaje-docente, orientando su acción administrativa hacia otros componentes del hecho educativo como el estudiante, la institución escolar y la comunidad educativa. Esta última tiene que asumir roles de compromiso social y ser garante en la búsqueda del bien común y del bienestar de toda la comunidad.

Por otra parte, los Estados deben garantizar a través de políticas públicas bien definidas, una educación de calidad, con currículos adaptados a los cambios mundiales y en los que se considere al hombre como centro motor de todo desarrollo, con una clara visión del mundo que lo rodea y una sólida formación sobre la importancia de su entorno social y político. Estos nuevos modelos educativos deben a su vez, garantizar también el que los docentes que egresen de las instituciones de formación docente tengan conciencia de su responsabilidad en la consolidación de una real integración latinoamericana. Dichos modelos tienen que accionar hacia un verdadero cambio, en atención al funcionamiento y administración del sistema educativo, garantizando el mejoramiento de la infraestructura física escolar, la dotación de efectivos insumos educativos y el fortalecimiento de las condiciones laborales de su recurso humano, en armonía con su comunidad.

Hay necesidad en América Latina y el Caribe de formar un nuevo ciudadano, orientado por una filosofía política de Estado, preparado para participar en la organización social de la comunidad. Ese nuevo docente debe tener bases sólidas sobre el significado de los valores y virtudes de una ciudadanía que se caracterice por una práctica ética donde la honradez y el respeto formen parte de la cotidianidad.

En esos nuevos modelos, los Estados deben atender con premura las condiciones socioeconómicas dignas para los docentes, ofreciéndoles incentivos acordes con la profesión. Para ello se propone:

1. Reconocer el rol central que desempeñan los docentes y demás profesionales del ámbito educativo para alcanzar una educación de calidad. Se deben

- fortalecer los programas de formación docente inicial y continua, con atención especial en la planificación contextualizada de las ofertas, la revisión de los contenidos y planes de estudio y la preparación permanente de los formadores, a fin de garantizar propuestas formativas innovadoras que preparen, motiven y empoderen a los docentes y directivos para los desafíos y oportunidades que presenta la enseñanza en el siglo XXI, en atención a los ODS.
2. Revalorizar la profesión docente, frente a los constantes procesos de deterioro de la imagen del educador, pues son sujetos que contribuyen con la formación de ciudadanos y con la construcción de mejores sociedades.
 3. Dignificar el ejercicio de la profesión docente, con empleos y salarios acordes a su formación y a su importantísima misión social.
 4. Transformar la formación de docentes, como recursos aseguradores de la calidad de la educación, en atención al logro de los ODS y al respeto de los valores humanos y democráticos de las sociedades.
 5. Los docentes del sistema de educación superior deben desarrollar competencias como educadores y no solamente como especialistas destacados de un área. Se debe establecer un sistema de certificación permanente para el ejercicio de la profesión docente dentro de las IES, en las distintas especialidades y carreras.
 6. Garantizar la continuidad en la especialización y profundización de la formación docente, como un proceso continuo a lo largo de toda la vida.
 7. Generar proyectos internacionales que propendan al desarrollo interdisciplinario, transdisciplinario e interinstitucional en el área de la investigación, la innovación pedagógica y la creación de nuevas prácticas didácticas.
 8. Se debe alentar a las instituciones de educación superior a invertir en el desarrollo del personal y a desarrollar sistemas para apoyar el trabajo de los académicos. El diseño curricular debe estar alineado con los ODS y se debe favorecer un enfoque pedagógico centrado en el estudiante. La garantía de calidad en la enseñanza, la relevancia y el impacto de la investigación y el éxito del estudiante deberían ser las fuerzas motoras en el desarrollo de la educación superior.

Y para finalizar, acudimos de nuevo a la filosofía educativa de Edgar Morin: «...todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana» (1999, p. 27). Hacia este objetivo debería orientarse la formación docente dentro del desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe.

REFERENCIAS

- Aznar, P. y Ull Solís, Ma A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación*, número extraordinario, 219-237. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_10.pdf
- Martín, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid, España: Síntesis.
- Mayor, F. (1999). Prefacio. En E. Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, (pp. 7-8). París, Francia: Unesco.
- Mckeown, R. (Ed.) (2002). *Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible Versión 2 Julio 2002*. Instituto de Educación e Investigación sobre Manejo de Desechos de la Universidad de Tennessee (WMREI-Waste Management Research and Education Institute). Recuperado de <http://www.iiap.org.pe/Upload/Publicacion/PUBL454.pdf>.
- Moneva, J. M. y Martín J. A. (2012). Universidad y desarrollo sostenible: Análisis de la rendición de cuentas de las universidades públicas desde un enfoque de responsabilidad social. *RIGC*, X(19), 1-18. Recuperado de http://www.observatorioiberoamericano.org/RICG/N%C2%BA_19/Jos%C3%A9_Mariano_Moneva_y_Emilio_Mart%C3%ADn_Vallesp%C3%ADn.pdf.
- Moreno Yus, M. A. y Bolarín Martínez, M. J. (2015). Análisis de los procesos educativos y organizativos para la sostenibilidad: una propuesta de cambio. *Foro de Educación*, 13(19), 35-53. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.003>.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Unesco.
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>.
- Sztompta, Piotr (1995). *Sociología del Cambio Social*. Madrid, España: Alianza
- UNESCO (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. París, Francia: Autor.
- Unesco. (2014). *Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.google.cl/search?q=Declaraci%C3%B3n+de+Aichi-Nagoya+sobre+la+Educaci%C3%B3n+para+del+Desarrollo+Sostenible.&aq=Declaraci%C3%B3n+de+AichiNagoya+sobre+la+Educaci%C3%B3n+para+del+Desarrollo+Sostenible.&aq=chrome..69i57.901j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.
- UNESCO-OREALC. (2016). *Reporte Técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Santiago, Chile: Autor.

Pedro Henríquez Guajardo
Coordinador

INTRODUCCIÓN

La UNESCO, agencia especializada de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en materia de educación, ciencia y cultura, ha sostenido un liderazgo global como parte de su política de apoyo a la educación, a través de diversos instrumentos normativos internacionales (convenios, acuerdos, protocolos, recomendaciones y declaraciones) que tienen valor político y ético. Así se ha establecido un sólido marco regulativo internacional para el derecho a la educación, sin discriminación ni exclusión. Tres eventos han sido fundamentales para estos propósitos:

- a) En el **Foro Mundial de la Educación, Incheon, mayo de 2015**, con participación de gobiernos, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales, así como representantes de la sociedad civil, la comunidad académica y del sector privado, se aprobó la **Declaración de Incheon** para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de transformación de la vida de las personas mediante la educación, con una concepción humanista, y fundamentada en el bien público, derecho humano y la base para garantizar la realización de otros derechos. El desarrollo sostenible define una agenda de educación transformadora, basada en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y el aprendizaje; se fundamenta en dos líneas de trabajo: Educación para el Desarrollo Sostenible (ESD) y Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM).
- b) La **Asamblea General de las Naciones Unidas, en septiembre 2015**, aprueba un conjunto de objetivos y metas universales y transformadoras, con dimensiones económicas, sociales y ambientales, que se presentan en la **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible**. Este instrumento es un plan de acción a favor de las personas, de la prosperidad y del planeta. Reconoce la necesidad de construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas que proporcionen igualdad de acceso a la justicia y se basen en el respeto de los derechos humanos (incluido el del desarrollo), en un estado de principios y normas que valoren la justicia y el orden, que regulen las relaciones entre las personas; en los que se privilegie una buena gobernanza en todos los niveles, a través de instituciones transparentes y eficaces que rindan cuentas. De esta manera,

se destaca el ODS4 como una vía para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

- c) Se aprueba el **Marco de Acción de Educación 2030**, en París, en diciembre 2015, con enfoques estratégicos e indicadores temáticos que definen el mapa de la educación durante quince (15) años. Tiene por finalidad movilizar a todos los países y asociados para poner en marcha la Educación 2030, así como coordinarla, financiarla y realizar su seguimiento, con miras a garantizar una educación inclusiva y equitativa, de calidad y con oportunidades de aprendizaje para todos, a lo largo de toda la vida.

Estos tres eventos y sus marcos normativos contextualizan la CRES 2018 en su conjunto y surge la particular necesidad de reflexionar, a la luz de sus planteamientos e indicadores, sobre El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y del Caribe. De allí el nombre de este eje. La reflexión supone una definición temática con una visión transformadora, con vocación social fundamentada en valores, principios y prácticas necesarias para responder eficazmente a los retos actuales y futuros.

Este marco de derecho y de desarrollo soportan y ratifican que la educación superior es **un bien público social-estratégico**, que pertenece a la sociedad, fundamental para el ejercicio del derecho humano universal al conocimiento, **es un deber del Estado** que vela por este derecho y garantiza su ejercicio, constituye el **espacio del conocimiento** para la formación de los ciudadanos que garanticen la transformación social y productiva de los países en una cultura de paz, es un derecho humano y universal, porque su ejercicio profundiza la democracia y posibilita la superación de las inequidades.

Esta concepción determina la visión y el compromiso social de los sistemas e instituciones de educación superior y sus caminos de acceso a las sociedades del conocimiento. Para ello se debe asegurar la equidad de su expansión, robustecer su capacidad científica y tecnológica propia; asimismo, debe conectarse mejor con su sociedad. De allí, se derivan cuatro desafíos que deben afrontar las IES: 1. transformarse en palancas de promoción y movilidad social; 2. responder a las nuevas exigencias que la globalización y las sociedades del conocimiento imponen a los países en vías de desarrollo, para generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica; 3. conectarse e integrarse mejor con sus propias sociedades; y 4. consolidar el desarrollo de una ciudadanía responsable con los compromisos sociales, con la sostenibilidad y con la construcción de mejores sociedades, más justas,

equitativas, pacíficas, fundamentadas en los valores humanos y de convivencia democrática.

La promoción de la sostenibilidad como cultura organizacional de los sistemas educativos y de las IES debe llevar en sí misma la innovación como principio, el emprendimiento como práctica y la convivencia social con pensamientos críticos e interdisciplinarios como producto. Las IES colaborarán con la armonización del hombre con su entorno en términos de óptimo desenvolvimiento sostenible. Repensar la educación superior en ALC y definir su misión fundamental de cara al siglo XXI, bajo el establecimiento del Marco de Acción de la Agenda Educativa 2030, coloca a las IES frente a la orientación del conocimiento hacia la solución de problemas con esquemas de aplicación para la transformación social.

El desarrollo sostenible es un paradigma, una forma de pensamiento que proyecta al hombre en una mejor relación con el contexto, un imperativo categórico que establece el valor ético de la convivencia en el mundo. La Organización de las Naciones Unidas ha sido precisa en sus señalamientos para establecer que el desarrollo sostenible debe responder a «las necesidades del presente, sin comprometer las posibilidades de que las generaciones futuras satisfagan las suyas». Este es un principio ético y la educación está inmersa en valoraciones éticas. Por ello sociedad y educación se articulan en una construcción indisoluble, una suerte de amalgamamiento que cabalga el pensamiento social y complejo que se expresa a través de los objetivos de desarrollo sostenible, y particularmente del objetivo 4, de la agenda de educación. Este objetivo busca «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». El pensamiento sostenible en educación superior obedece a enfoques multidisciplinarios y dimensiones que definen su actuación pedagógica, en términos de la gratuidad, la equidad, la calidad, el aprendizaje pertinente y efectivo, la accesibilidad, la empleabilidad, la igualdad de género, el reconocimiento a la diferencia, el desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos para promover los ODS.

En este marco de ideas, debe quedar claro que no puede haber desarrollo sostenible si las universidades no se transforman y si el sector privado no se incorpora. No puede haber desarrollo sostenible si no se modifican los sistemas de gobernanza, de economía y las políticas públicas del sector terciario. No habrá desarrollo sostenible si no existe una integración entre las universidades con el campo laboral y con las necesidades sociales. Mucho menos lo habrá si no se fortalece la formación de los docentes y las innovaciones e investigaciones pedagógicas, si no se repiensa qué sociedad queremos

y qué ciudadanos debemos formar, si no se incorporan y regulan las instituciones de educación superior privadas y las modalidades a distancia y virtual. Solo la conjunción de estas dimensiones hará posible el desarrollo sostenible de manera efectiva. El desafío que tiene hoy la educación superior es repensar su misión, su enfoque, su accionar, de forma tal que se integren sus funciones académicas y se asuma una cultura organizacional basada en la sostenibilidad.

Bajo estos principios y convencidos del valor sostenible como cultura organizacional de la educación superior, declaramos los siguientes enunciados propositivos.

EDUCACIÓN SUPERIOR, FINANCIAMIENTO Y GESTIÓN

1. El financiamiento de los sistemas de educación superior pasa a ser una dimensión esencial del progreso y del desarrollo de los países en la sociedad del conocimiento, ya que tanto la formación de talento humano avanzado como la creación de conocimiento de punta son fuentes competitivas de las naciones. Por consiguiente, el financiamiento del sistema de educación superior es un imperativo estratégico para las naciones, ya que así se fortalece la creación de conocimiento avanzado y la formación de talento humano en el nivel superior, los que son determinantes clave del progreso y desarrollo de los países.
2. No es suficiente con que las IES creen asignaturas destinadas al estudio de la sostenibilidad. Deben realizar investigaciones científicas, tecnológicas e innovaciones, que requieren que las IES modifiquen sus clásicos patrones de financiamiento y gestión. Solo así sus productos podrán impactar en las sociedades para lograr un verdadero desarrollo sostenible.
3. La discusión de la autonomía universitaria, entendida como un ejercicio de responsabilidad, debe impactar en el estatuto legal, en términos de la Constitución de cada uno de los países de la región. Existen prácticas de cada gobierno que, de alguna forma, comprometen la autonomía académica y financiera de las universidades y, consecuentemente, su sostenibilidad. Es muy importante rescatar el compromiso político y presupuestario de los gobiernos con la universidad pública, gratuita y de calidad. Sin duda, la calidad es el eje central por cuanto la educación superior debe ser relevante, pertinente y tener un impacto real en la sociedad; por lo mismo los sistemas de educación superior deben garantizar niveles crecientes de calidad para asegurar la plena inserción de los profesionales en el mundo del trabajo y en la

- interacción social. Un financiamiento coherente con el verdadero coste de una educación superior de alta calidad es pertinente y necesario, toda vez que no basta con generar un bien social, sino que este debe ser de alta calidad.
4. El gasto en investigación y desarrollo incide en la capacidad productiva de los países, razón por la cual los Estados deben incrementar la inversión en ellos. La inversión de América Latina y el Caribe, salvo excepciones como Brasil, es escasa y no resulta consistente con la alta rentabilidad privada y social que pueden generar la investigación y el desarrollo, con sus consecuentes impactos en el progreso de las naciones y en la complejidad y creación de valor del aparato productivo.
 5. El financiamiento de la educación superior en ALC se constituye en un elemento estratégico indispensable para el logro del desarrollo sostenible en la región. Por lo tanto, el diseño de las políticas públicas de financiamiento debe estar fundamentado en la sostenibilidad como cultura organizacional. Sin perjuicio de lo anterior, las instituciones de educación superior deben generar sistemas de dirección y gestión, que respetando los rasgos idiosincrásicos propios de las entidades educativas, propendan a lograr mayores niveles de eficacia y eficiencia, para lo cual es esencial mejorar la preparación de los directivos e incorporar las mejores prácticas del sistema.
 6. En el marco de la sociedad del conocimiento y en el contexto de la era de la globalización, las instituciones de educación superior juegan un papel fundamental, tanto para generar mayores niveles de competitividad como en la perspectiva de formar mejores ciudadanos. En efecto, los conocimientos, destrezas y habilidades, sin una sólida preparación en valores, reducen el potencial de las personas a simples factores o medios de producción o elementos de un proceso de creación de riqueza económica; por lo que nunca debe perderse de vista que la educación superior se preocupa sobre todo de la formación de personas.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y DESARROLLO SOSTENIBLE

1. Los ODS y sus metas son de carácter integrado e indivisible, de alcance y aplicación universal; tienen en cuenta las diferentes realidades, capacidades y niveles de desarrollo de cada país y respetan sus políticas y prioridades. Las IES deben (a) apoyar a los gobiernos nacionales y locales en la inclusión de los ODS en sus planes, programas, políticas, estrategias y acciones, en la orientación del gasto público para esos propósitos; (b)

- establecer programas y proyectos de investigación, desarrollo e innovación y propuestas de transformación, conjuntamente con entidades públicas y organizaciones productivas sociales; (c) diseñar y operar estrategias de divulgación para que la sociedad conozca los ODS y trabaje en su consecución.
2. Las IES deben comprometerse con los grupos sociales que enfrentan diversas situaciones de vulnerabilidad, a través de proyectos de inclusión, de combate a la pobreza, de innovación y emprendedurismo social, en pro de justicia social.
 3. Se deben crear observatorios para tratar cuestiones sociales relevantes, a partir de un abordaje multidisciplinar o transdisciplinar, tales como la preservación del agua y los cambios climáticos. Tales observatorios deben tener, entre sus funciones, propiciar la formación científica y la divulgación de los resultados de investigaciones en el ámbito del desarrollo sostenible y cumplir con la misión de proporcionar al ciudadano instrumentos que le permitan mantener un espíritu crítico en relación con los desafíos impuestos por el desarrollo sostenible.
 4. América Latina, y en particular el Caribe, deben abordar con urgencia los múltiples desafíos ambientales y socioeconómicos que enfrentan. El sector de la educación superior debe trabajar junto con los gobiernos, los sectores público y privado, los socios de financiamiento para el desarrollo, las organizaciones multilaterales y la sociedad civil, para mejorar el tejido social y contribuir al crecimiento económico. Se debe propender a una integración entre las IES y entre estas y las redes académicas de toda la región, para lograr una mayor participación en los foros que dan forma a la educación superior y en la formulación de políticas públicas que contribuyan a aportar soluciones a preocupaciones sociales compartidas. En el Caribe, es necesario aumentar los niveles, tanto de niños como de niñas, que completan con éxito la educación secundaria y que, por lo tanto, pueden aprovechar las oportunidades de la educación superior; además, se debe incrementar el nivel de participación de los hombres en ella. Estos son problemas que tienen implicaciones significativas para el desarrollo sostenible.
 5. Se debe fortalecer la percepción del papel de la generación y difusión de tecnologías para los asuntos ambientales. De esta forma, el conocimiento y el desarrollo tecnológico pueden ofrecer elementos importantes para el logro de los ODS, sea en la producción de alimentos, en la mejora de las condiciones de salud, en la explotación y preservación de recursos naturales o en la agregación de valor a la producción industrial.

6. El fortalecimiento de la práctica científica como vector de transformación y de espíritu crítico frente a los desafíos actuales es altamente relevante en las instituciones de enseñanza superior. Las IES deben crear centros de investigación integrados e interdisciplinarios, cuyo tópicos de estudio sea el desarrollo sostenible.
7. La investigación colaborativa debe ser fomentada por las IES, en particular en el campo de la sostenibilidad, con organizaciones internacionales, integrando diferentes actores del sistema científico local e internacional. Deben dirigir proyectos de impacto para favorecer y mejorar el medio ambiente en el que se desenvuelven nuestras comunidades, especialmente las más desfavorecidas y vulnerables.
8. La transferencia de tecnología puede ser entendida como un proceso que permite que los conocimientos científicos y tecnológicos sean accesibles para un número mayor de actores que puedan desarrollarlos y explotarlos en forma de nuevos productos, materiales y métodos de gestión avanzados. Además del papel de la empresa como locus de la actividad innovadora, ese contexto refuerza el papel de las universidades generadoras y difusoras de conocimiento y de formación de profesional calificado para actuar en actividades orientadas a la innovación para el desarrollo sostenible en las comunidades en las que tienen injerencia.

EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA Y VIRTUAL

1. Un sistema de educación terciaria bien establecido y debidamente regulado, que aproveche la tecnología, los recursos educativos de libre acceso y la educación a distancia, puede mejorar el acceso, la equidad, la calidad y la pertinencia, y también puede reducir las disparidades entre lo que se enseña en los establecimientos de educación terciaria y las exigencias de las economías y las sociedades.
2. Se debe facilitar, con los controles de calidad correspondientes, la amplia posibilidad de utilización de tecnologías de comunicación e información en la formación terciaria. La habilitación de las diversas modalidades de educación a distancia y virtual constituye un proceso que debe estar acompañado de una amplia discusión entre los docentes y demás actores educativos, así como entre los estudiantes, las autoridades y las comunidades académicas.
3. Se deben adelantar acciones y procesos de convergencia que permitan establecer marcos de regulación comunes que faciliten los procesos de especialización, movilidad académica y certificación a escala regional. En esa

- convergencia de políticas, debe destacar el establecimiento de estándares comunes de aseguramiento de la calidad, de las políticas que favorezcan la conectividad, la incorporación de tecnologías en los procesos de enseñanza, la producción pública de acceso abierto de recursos de aprendizaje y la formación y actualización continua del personal docente, de investigación y de los diversos equipos técnicos y académicos que contribuyen al desarrollo de las distintas modalidades.
4. La innovación permanente, la actualización constante de los procesos, la renovación curricular y el cambio tecnológico continuo deben estar en el centro de las dinámicas de la educación mediadas por tecnologías.
 5. La actualización de los equipos docentes, técnicos, administrativos y académicos en las diversas modalidades de la educación a distancia y virtual debe renovarse periódicamente, a la par de los adelantos tecnológicos.
 6. Los gobiernos deben establecer estándares y protocolos, en la educación a distancia y virtual, que no limiten las innovaciones y que faciliten la diversidad de modalidades, la protección de los derechos de autor, el desarrollo de los recursos de aprendizaje locales, la accesibilidad de dichos recursos a los diversos grupos sociales y culturales estudiantiles. Se deben establecer regulaciones que garanticen el derecho al trabajo estable de los profesores, en empleos bien remunerados. De igual forma, se debe vigilar que la virtualización no conlleve la reducción de las plazas de cargo docente, como consecuencia del uso de la tecnología.

FORMACIÓN DOCENTE

1. Reconocer el rol central que desempeñan los docentes y demás profesionales del ámbito educativo para alcanzar una educación de calidad. Se deben fortalecer los programas de formación docente inicial y continua, con atención especial en la planificación contextualizada de las ofertas, la revisión de los contenidos y planes de estudio, y la preparación permanente de los formadores, a fin de garantizar propuestas formativas innovadoras que preparen, motiven y empoderen a los docentes y directivos para los desafíos y oportunidades que presenta la enseñanza en el siglo XXI, en atención a los ODS.
2. Revalorizar la profesión docente, frente a los constantes procesos de deterioro de la imagen del educador, pues son sujetos que contribuyen con la formación de ciudadanos y con la construcción de mejores sociedades.
3. Dignificar el ejercicio de la profesión docente, con empleos y salarios acordes con su formación y con su máxima misión social.

4. Transformar la formación de docentes, como recursos aseguradores de la calidad de la educación, en atención al logro de los ODS y al respeto de los valores humanos y democráticos de las sociedades.
5. Los docentes del sistema de educación superior deben desarrollar competencias como educadores y no solamente como especialistas destacados de un área. Se debe establecer un sistema de certificación permanente para el ejercicio de la profesión docente dentro de las IES, en las distintas especialidades y carreras.
6. Garantizar la continuidad en la especialización y profundización de la formación docente, como un proceso a lo largo de toda la vida.
7. Generar proyectos internacionales que propendan al desarrollo interdisciplinario e interinstitucional en el área de la investigación y la innovación pedagógica.
8. Se debe alentar a las instituciones de educación superior a invertir en el desarrollo del personal y a desarrollar sistemas para apoyar el trabajo de los académicos. El diseño curricular debe estar alineado con los ODS y se debe favorecer un enfoque pedagógico centrado en el estudiante. La garantía de calidad en la enseñanza, la relevancia y el impacto de la investigación, y el éxito del estudiante deberían ser las fuerzas motoras en el desarrollo de la educación superior.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y EMPLEABILIDAD

1. La educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza.
2. La educación terciaria es esencial para la inserción de las personas en el mercado del trabajo, por lo tanto, es imprescindible priorizar el gasto educativo en este nivel.
3. Es necesario el establecimiento de vinculaciones y compatibilidades entre el sector productivo y las instituciones de educación superior, a fin de romper la brecha entre el talento humano requerido por el sector productivo y el que está egresando de las IES.
4. Se debe crear un observatorio del mercado laboral latinoamericano y caribeño, que integre las competencias de los egresados con las necesidades del mercado laboral y de la sociedad en general.
5. Se deben desarrollar competencias técnicas, profesionales y culturales para acceder al empleo decente y para activar el emprendimiento. En este sentido, es necesario ampliar la oferta de las carreras de nuestras universidades

tradicionales, hacia diseños curriculares que egresen profesionales con competencias para enfrentar los desafíos del milenio y contribuir con la consecución de los ODS.

INSTITUCIONES PRIVADAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1. El sector privado está en condiciones no solo de aportar recursos financieros adicionales, sino también de introducir distintos enfoques, experiencias e innovaciones.
2. La educación privada debe seguir apuntando, a la par que las instituciones públicas, al logro de la cobertura total y del acceso a la educación superior.
3. Las IES privadas deben estar reguladas a fin de garantizar la calidad y la equidad de la educación superior en la región. Ello implica una articulación, mediante alianzas estratégicas, con los Estados, las IES públicas y los mercados.
4. Los aspectos relativos al gobierno y a la gestión en las universidades privadas deberán siempre complementarse con los compromisos de calidad, equidad e inclusión social, propios de las demandas contemporáneas de un desarrollo sostenible.
5. Se ratifica el rechazo a la concepción de la educación superior como un servicio. No debe ser tema de las negociaciones en los foros comerciales internacionales. Asimismo, se sostiene que la educación privada con fines de lucro no pertenece al ámbito del principio del «trato nacional».

Anapatrícia Moraes Vilha

Graduada en Administración Empresarial y Negocios, Maestría en Administración y Doctora en Política Científica y Tecnológica por la Universidad Estadual de Campinas-UNICAMP. Es profesora de los Programas de Postgrado de Economía y de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Federal del ABC (UFABC). Líder del Grupo de Estudios Avanzados en Política y Gestión de Ciencia, Tecnología e Innovación -GEACTI / UFABC y del Laboratorio de Emprendedorismo e Innovación- LabEI / UFABC. En la investigación reciente, se ha dedicado al estudio de temas como: Tecnología, innovación y desarrollo sostenible; Políticas de ciencia, tecnología e innovación y espíritu empresarial.

Annette Insanally

Secretaria General de la Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe (UNICA) 2010 - 2017 y Directora del Centro Latinoamericano y del Caribe (LACC) de la University of the West Indies (UWI) en Jamaica 1993 a 2016. Anteriormente, Jefe del Departamento de Español (1989-1993) y miembro del Comité para Temas de Internacionalización y Regionalización de la UWI. Enfocó la profundización de los lazos entre las universidades latinoamericanas y caribeñas por medio de proyectos conjuntos regionales y coordinó iniciativas para reducir las barreras lingüísticas, protagonizando la formación de profesores de español. Publicó el libro «Regional Footprints- Travels And Travails of Early Caribbean Migrants».

Carlos Alexandre Netto

Professor Titular de Bioquímica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduado em Medicina, Mestrado e Doutorado em Bioquímica pela UFRGS e pós-doutorado na Universidade de Londres (1989-1991). Participou de Comitês Assessores da CAPES, do CNPq e da FAPERGS. Fez parte também da diretoria da Sociedade Brasileira de Neurociências e Comportamento, da Sociedade Brasileira de Bioquímica e Biologia Molecular e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Foi Reitor da UFRGS por dois mandatos 2008-2012, 2012-2016, e é Membro titular da Academia Brasileira de Ciências.

César Villegas Santana

Profesor de Lengua Española y Magíster en Lingüística (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Doctor en Lingüística Aplicada (Universidad de Valladolid, España). Docente e investigador (pedagogía del discurso, psicolingüística, gramática, pragmática y análisis del discurso). Fue Director del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” y editor de la revista *Letras*. Posee diferentes publicaciones (en artículos y libros). Miembro correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua. Fue coordinador del doctorado en Pedagogía del discurso del IVILLAB y coordinador académico de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Católica Andrés Bello. Actualmente, es consultor académico del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Claudio Rama

Especialista en educación superior. Economista, Master y Doctor en Educación, Doctor en Derecho. Actualmente, Director del Observatorio de la Educación Virtual de Virtual Educa, investigador de la Universidad de la Empresa de Uruguay y consejero de la Red de Universidades ILUMNO. Fue Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Rector del Instituto de Altos Estudios Nacionales y Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de la Empresa. En Uruguay fue Director del Instituto Nacional del Libro, Director del Sistema Nacional de Televisión y Vice-Presidente del Sistema Oficial de Difusión, Radiotelevisión y Espectáculos.

Denise Leite

Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, com Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Estágio pós-doutoral no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e estágios de aperfeiçoamento na University of Exeter e na University of Edinburgh, no Reino Unido. É pesquisadora sênior nível 1A do CNPq e membro do Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação (CNPq-UFRGS). É responsável por projetos de pesquisa interinstitucionais e internacionais sobre inovação, avaliação e redes de pesquisa colaborativa e atua como secretária Regional para América Latina e Caribe da GUNI/Unesco.

Elizabeth Sosa

Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad Central de Venezuela (2005), Postdoctoral en Ciencias Sociales de Universidad Central de Venezuela (2017), Postdoctoral en Educación, Ambiente y Sociedad (2012) en el Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. Investigadora en el área de pedagogía del discurso, especialista en didáctica de la literatura. Profesora titular en el área de literatura latinoamericana en pre y postgrado, metodología de la investigación en la Maestría en Literatura Latinoamericana, y de seminarios de investigación en el Doctorado de Pedagogía del Discurso en Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. Subdirectora de Investigación y Postgrado (2007-2014) Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). En la actualidad consultora académica de la UNESCO-IESALC.

Emilio Rodríguez-Ponce

Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, y Máster Universitario en Sociedades de la Información y del Conocimiento (Universidad Complutense de Madrid); Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Autónoma de Barcelona); Magíster en Administración (Universidad de Chile). Rector de la Universidad de Tarapacá (Chile); Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile; Vicepresidente de la Agrupación de Universidades Regionales de Chile; Director de Estudios Estratégicos del Consorcio de Universidades del Estado; Miembro del Comité Directivo del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas y Consultor del Ministerio de Educación de Chile. Posee más de 120 publicaciones y ha expuesto sus trabajos en múltiples países.

Enrique Ravelo

Doctor en Ciencias sociales de la Universidad Central de Venezuela (2008). Magister en Educación Superior, Universidad Central de Venezuela (1983), Especialista en Elaboración, Formulación y Administración de Proyectos Sociales (APROES), Fundación Getulio Vargas de Brasil. Investigador en el área de sociopolítica de la educación. Profesor de sociopolítica de la educación en el Doctorado de Educación, Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. Profesor titular en el área de filosofía. Director-Decano (1983-1986), Vicerrector Académico (1993-1997) y Rector (1997-2001) Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. En la actualidad investigador en el área de sociopolítica de la educación.

Héctor Sauret

Abogado, con estudios de doctorado. Becario CONICET. Rector de la Universidad de Concepción del Uruguay. Exmiembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) 1998-2008. Profesor Titular Historia Constitucional y Derecho Comunitario III (Universidad de Concepción del Uruguay). Profesor Honorario Universidad del Aconcgua (2004). Presidente del Consejo de Rectores de Universidades Privadas-CRUP (2016-18). Presidente Red de Asociaciones Latinoamericanas y Caribeñas de Universidades Privadas (REALCUP). Miembro de Número de la Academia Argentina de la Historia. Miembro de Número del Instituto Urquiza de Estudios históricos. Miembro correspondiente por la Provincia de Entre Ríos del Instituto Nacional Belgraniano. Miembro correspondiente por la Provincia de Entre Ríos de la Academia Sanmartiniana.

Imanol Ordorika

Investigador del Instituto de Investigaciones Económicas y profesor de postgrado. Actualmente es el Director General de Evaluación Institucional de la UNAM. Licenciado en Física (Facultad de Ciencias), magíster y doctor en ciencias sociales y políticas educativas (Universidad de Stanford, EUA). Con abundantes libros, capítulos y artículos Es miembro fundador del Seminario de Educación Superior de la UNAM. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias. Profesor invitado en múltiples universidades fuera de su país. Distinguido con la Frank Talbott Jr. Visiting University Chair (Universidad de Virginia, 2004) y con la Alfonso Reyes Chair des Etudes Mexicaines (Universidad París III Sorbone Nouvelle, 2006).

Jane Fraga Tutikian

Formada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), fez Mestrado e Doutorado em Literatura Comparada na mesma Universidade. Professora Titular no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos da UFRGS. Diretora do Instituto de Letras, gestões de 2009-2013 a 2013-2016. É Vice-Reitoria da UFRGS (2016-2020). Ocupa a Cadeira N° 39 na Academia Literária Feminina e a N° 35 na Academia Rio-grandense de Letras. Como escritora, recebeu os prêmios mais importantes da literatura brasileira, incluindo o Prêmio Jabuti, o Erico Verissimo, o Açorianos e o Galha Azul.

José Vicente Tavares dos Santos

Diretor do Instituto Latino-americano de Estudos Avançados (Ilea) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Sociólogo (UFRGS, 1971), Mestre em Sociologia (Universidade de São Paulo, 1977) e doutor em Sociologia (Doctorat d'Etat, Université de Paris X, Nanterre, 1987). Professor Titular do Departamento de Sociologia e dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia e em Políticas Públicas da UFRGS; pesquisador do CNPq (nível IA). Presidente do RC-29 «Social Control and Deviance» da ISA –Associação Internacional de Sociologia (2014-2018); coordenador do GT Violência, Segurança e Cidadania do CLACSO–Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (2013-2018).

Lucía Fraca de Barrera

Profesora de Castellano y Literatura, especialista en Investigación Lingüística, magíster en Lingüística Descriptiva y Aplicada y doctora en Educación. Su investigación se ha concentrado en el estudio del español de Venezuela, en el desarrollo del español como lengua materna, en la comprensión y producción de textos y en la ciberlingua como medio de comunicación en el ciberespacio. Ha desarrollado una propuesta pedagógica para la didáctica de la lengua escrita. Publicaciones: Psicolingüística y desarrollo del español I y II; La ciberlingua: una variedad compleja de lengua en Internet; Pedagogía integradora en el aula y Lectura, escritura y ortografía. Pedagogía y didáctica.

Maria Beatriz Luce

Professora Titular de Política e Administração da Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Pedagogia pela UFRGS e Mestre e Doutora em Educação pela Michigan State University. Foi Reitora protempore para a implantação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), de 2008 a 2011, e secretária de Educação Básica no Ministério da Educação em 2014. Participa da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), tendo sido presidente e diretora de Pesquisa e Publicações desta última.

Marília Morosini

Licenciada e bacharel em Ciências Sociais, mestrado em Sociologia Educacional e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado no LILLAS/Universidade do Texas. Professora da PUC-RS. Coordena o Centro de Estudos em Educação Superior (CEES) da PUCRS, a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) e o Observatório de Educação Indicadores de Qualidade do Ensino Superior (CAPES/INEP). Produção científica voltada a estudos de conhecimento, destacando-se a Enciclopédia de Pedagogia Universitária, o Glossário de Pedagogia Universitária e a Enciclopédia Internacional de Educação Superior para os Países de Língua Portuguesa. Pesquisadora 1 A do CNPq.

Orlando Albornoz

Venezolano (1932). Estudios universitarios en Caracas (Universidad Central de Venezuela), Mérida, Venezuela (Universidad de los Andes) y Londres, Inglaterra (The London School of Economics and Political Sciences). Ha sido profesor visitante en universidades norteamericanas (Harvard, Florida y California) y europeas (Londres, Oxford, París y Hamburgo) y en India (University of New Delhi). Autor de obra en su campo de trabajo, las propias universidades en un plano comparativo, su última producción es (2018) *Mitos, tabúes y realidades de las universidades*, en cinco volúmenes. Conferencista y consultor internacional, en el área de la producción de conocimientos.

Pedro Henríquez Guajardo

Coordinador del eje temático: *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y del Caribe*

Administrador Público de la Universidad de Chile, Diplomado en Relaciones Económicas Internacionales con Post-Grados en Administración Pública, Relaciones Internacionales y Ciencia Política en las Universidades de Chile, de Princeton y de Pittsburgh. En Chile, se desempeñó en el ámbito decisional de la política pública nacional (Ministerios de Hacienda, de Educación y Secretaría General de la Presidencia), desde 1990 hasta 2010. En el ámbito académico nacional, se orientó tanto a la formación de pre y post grado como a la dirección y gestión institucional en docencia, investigación y extensión en las Universidades de Chile, Central de Chile y Santiago de Chile y, adicionalmente, en la Universidad de Los Andes de Colombia. Destacan sus desempeños como Director de la Escuela de Gobierno y Gestión Pública de la Universidad de Chile y como Decano de Ciencias Políticas y Administración Pública en la Universidad Central de Chile. En el ámbito internacional, se ha

desempeñado en organismos internacionales como Secretario Ejecutivo del Convenio Andrés Bello (1994-2001, Colombia); Director y Representante de la Organización de Estados Iberoamericanos para Chile (2006 - 2008, Chile) y Consultor del BID para el MERCOSUR Educativo y para la Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Desde 2011, es el Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), con sede en Caracas, Venezuela.

Rafael Núñez

Doctor en Ciencias Sociales con énfasis en Gestión del Desarrollo, UNAH, Máster en Gestión Educativa, UPNFM, Especialista en Gestión y Evaluación de Proyecto, Licenciatura en Pedagogía con Orientación en Administración y Planeación Educativa. Como experiencia docente, trabajó en la acreditación Internacional de Programas Educativos, Catedrático Universitario grado y postgrado. Autorías de Libros y Compilaciones; Legislación Educativa Administración Educativa, Políticas Educativas Formación Docente, Gestión Curricular, Evaluación Educativa y Gestión Institucional. Asesor de Tesis, Licenciatura, Maestría y Doctorado. Gestión Curricular y Supervisión Educativa, Gerencia, Gestión, Recursos Humanos, Estrategia Empresarial, Educación, Calidad Total, Desarrollo Sostenible, Intervención Municipal, en el Sistema Educativo Nacional.

Ricardo Cuenca

Psicólogo social. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Investigador principal del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y profesor principal del Departamento de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Es también miembro fundador de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP). Es miembro del Consejo Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), miembro del Consejo Técnico de Directrices y Normativas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) de México y miembro del Comité Ejecutivo Regional de la Iniciativa Latinoamericana de Investigación para las Políticas Públicas (ILAIPP).

Sandra de Deus

Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (Fabico) da Universidade. É graduada em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialista em Pensamento Político Brasileiro, Mestre em Extensão Rural pela mesma instituição e Doutora em Comunicação e Informação pela UFRGS.

Sandra Gift

Dr. Sandra Gift has been working in the field of quality assurance at The University of the West Indies (The UWI) for the past 15 years where her work has facilitated the deepening of the culture of quality as well as improvements in curricula, assessment, resources and quality assurance procedures, inter alia, in academic departments and units. She has successfully led the institutional accreditation exercises of The UWI St Augustine Campus. Dr Gift has authored or co-authored several academic papers on quality assurance in higher education and has received awards for the excellence of her work during her professional career.

Tonatiuh Soley

Actualmente es editor académico de la Dirección General de Evaluación Institucional de la UNAM. Ha sido editor, corrector y traductor para diversas instituciones académicas como el Instituto de Investigaciones Estéticas y el Centro de Investigaciones Sobre América Del Norte (UNAM); la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-Azcapotzalco; el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas) y la Asociación Mexicana de Estudios Canadienses. Se ha desempeñado en el cuidado de la edición de las revistas *Desacatos* (Ciesas) y *El Cotidiano* (UAM). Ha colaborado en la corrección y traducción de textos para los sellos Alfaguara, Plaza & Janés, Anagrama y Mondadori.

Wrana Maria Panizzi

Mestrado em Planejamento Urbano e Regional pela UFRGS., Doutorado de III Cycle en Urbanisme et Amenagement pela Universite de Paris XII (Paris-Val-de-Marne). Doutorado em Science Sociale pela Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne). Professora Titular da UFRGS, Pró-Reitora de Planejamento (1992-1994) e de Administração (1992-1993) e Reitora, por dois mandatos (1996-2004). Foi Vice-Presidente do CNPq (2007-2011). Atuou como Presidente do Conselho Universitário Iberoamericano-CUIB e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Foi condecorada com a Ordem Nacional do Mérito Científico-Classe Grã-Cruz, em 2002, na categoria Comendador pelo MCT.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2018.
El tiraje fue de 500 ejemplares.

