

RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD UNA MIRADA DESDE AMÉRICA LATINA

ALICIA INCIARTE GONZÁLEZ
MARÍA CRISTINA PARRA-SANDOVAL
ANA JULIA BOZO DE CARMONA

Reseña del proyecto

La universidad es una de las instituciones contemporáneas más cuestionadas. Algunos, sumidos en la desesperanza, afirman que la universidad ha muerto; otros menos dramáticos y, empeñados en dejar una posibilidad abierta para su recuperación, sostienen que está en ruinas o agotada y, finalmente, los más optimistas y conscientes del rol que la universidad conserva en la sociedad, como ícono cultural, insistimos en su transformación conceptual como única alternativa ante la manifiesta pérdida de valor y de significado que la han erosionado.

Al principio del tercer milenio, estamos situados en el epicentro de un profundo cambio epocal, cultural, civilizacional, epistémico, que hace saltar toda la configuración de mundos societales y, al mismo tiempo, produce la caducidad y crisis de las perspectivas científicas tradicionales y, con ello, los modos del quehacer universitario. Las preguntas clave sobre la universidad que, en el último tercio del siglo XX parecían resueltas, se han replanteado; el concepto, la naturaleza, la función, el rol de la universidad en el siglo XXI son cuestiones pendientes.

Resulta fácil advertir y aceptar que el “*ambiente*” que permitió consolidar la universidad nacida en Bolonia en 1088 como modelo occidental, no guarda ninguna semejanza con el mundo contemporáneo y sus complejidades; la universidad heredera de Bolonia parece fuera de lugar en un mundo de conocimientos plurales, volubles y sin fronteras que permanecen ajenos a sus prácticas académicas.

Sin embargo, puede ocurrir que en lugar de asistir a su fin estemos presenciando el surgimiento de una nueva universidad, llamada a convertirse en una institución capaz de ofrecer respuestas a las complejidades del mundo contemporáneo; entre ellas, la creciente distancia entre el norte desarrollado y el sur subdesarrollado, los avances vanguardistas en la ciencia, las comunicaciones y las tecnologías que han dado paso a la globalización, todo esto entrelazado con inescrutables realidades de desigualdad, pobreza, exclusión, fundamentalismos, resurgente racismo y desgaste de las reservas ambientales que garantizan la supervivencia del planeta y de la vida.

En los países desarrollados, el cambio en la concepción y práctica de la universidad se ha orientado,

fundamentalmente, a la necesidad de replantear la relación de las instituciones de educación superior con el Estado, lo cual se traduce por una parte, en un mayor financiamiento extra estatal y, por otra parte, en una mayor autonomía de las universidades. En los países subdesarrollados, las reformas de las últimas décadas han estado más orientadas hacia la modernización de las instituciones, ya sea en lo concerniente a la normativa que las regula o a las condiciones para mejorar sus estándares de calidad, teniendo como referente a las instituciones del mundo desarrollado.

Pero además, en el contexto de estos países, las universidades deben afrontar no sólo los retos planteados por las fuerzas complejas que subyacen a la instauración de la sociedad y la economía del conocimiento, sino también los derivados de su identificación como eslabón entre el subdesarrollo y su superación. ¿Cómo llevar a cabo la renovación de la universidad para que responda a estas exigencias?, es una pregunta que ocupa la discusión de expertos y estudiosos de la educación superior en América Latina.

En ese sentido vale la pena resaltar que ni los esfuerzos emprendidos por la mayoría de los Estados ni el crecimiento económico moderado alcanzado por los países de la región durante las dos últimas décadas, han logrado mejorar la inequidad resultante de desiguales condiciones económicas y políticas, tal como lo muestran los principales indicadores internacionales (ECLAC, 2009). Frente a esta realidad y, convencidas del valor clave del conocimiento en la sociedad contemporánea, muchas voces se han alzado para señalar a las universidades y, en general, a las instituciones de educación superior, en su condición de espacios privilegiados para la producción de conocimiento, como las organizaciones socioculturales que pueden convertirse en impulsoras del ansiado desarrollo social y económico.

Fue esta idea la que inspiró una convocatoria de “Investigación sobre Sistemas de Conocimientos” (Research on Knowledge System), realizada por el Centro Internacional de Investigaciones sobre el Desarrollo (*International Development Research Center - IDRC*), desde

Canadá en 2006, bajo el título: “Universidades para el desarrollo: un cambio de rol para las universidades en el sur”.

Esta publicación presenta parte de los resultados de un proyecto de investigación que resultó ganador de una subvención, en la mencionada convocatoria, bajo la modalidad “Investigación de alcance nacional”. El proyecto galardonado orientó sus objetivos, primero, a explicar características innovadoras de un modelo emergente de universidad gestado en Venezuela y útil para Latinoamérica -o para el sur subdesarrollado- por su potencialidad para conjugar la producción de conocimientos con la superación del subdesarrollo y, segundo, a develar claves para la reconceptualización de la universidad. El proceso de investigación se centró en casos de estudio de universidades venezolanas y en la revisión, análisis, interpretación y contrastación de documentos y experiencias universitarias, su realidad, compromiso y futuro. Los resultados de esta investigación están publicados en el libro “University: The Last Call? (Parra-Sandoval, Bozo e Inciarte, 2010).

Semblanza de las autoras

Alicia Inciarte González es Educadora, Doctora en Educación, Mención Planificación. Es profesora titular e investigadora de la Universidad del Zulia (Venezuela). Trabaja en el Área de Currículo, Cultura y Sociedad en el Doctorado y Postdoctorado en Ciencias Humanas. ainciart@gmail.com

María Cristina Parra Sandoval es Socióloga, Doctora en Estudios del Desarrollo, egresada del Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES) de la Universidad Central de Venezuela. Es profesora titular e investigadora de la Universidad del Zulia (Venezuela). Coordinadora de la Línea de Investigación “Sistemas, políticas y actores de la educación superior” del Doctorado en Ciencias Humanas de esa universidad. parrasandoval@gmail.com

Ana Julia Bozo de Carmona es Doctora en Derecho y Experta en Gestión de Políticas Sociales (Área: Educación Superior). Es profesora titular e investigadora de la Universidad del Zulia (Venezuela) y trabaja en el ámbito de la gestión y producción del conocimiento en la academia. Actualmente coordina el Programa de Pensamiento Universitario sobre Reforma de la Educación Superior (FUNDADESARROLLO). abozoa@gmail.com

Las autoras del trabajo asumen la interdisciplinariedad como una práctica intelectual insoslayable en la investigación contemporánea; ese convencimiento las condujo a abandonar la comodidad de lo disciplinariamente familiar para aceptar el reto de reaprender, entrecruzando tres diferentes formaciones profesionales y trayectorias académicas. Una educadora, una socióloga y una abogada se estrechan las manos en un común esfuerzo para abordar el estudio de la universidad. El texto que ofrecemos a su consideración es el fruto de ese esfuerzo.

Aportes derivados del proyecto

La investigación condujo a varios aportes entre los cuales cabe destacar los siguientes:

1. Descripción de cómo y por qué las fuerzas que generan tensiones e incitan la reconstrucción de un concepto de universidad, adquieren una connotación particular en América Latina y en cada país de la región.
2. Construcción de un Marco Teórico idóneo para definir y contrastar diferentes tipos de universidades y sistemas de conocimiento en el contexto sur. Este Marco ofrece la ventaja de incorporar variables y criterios aplicables, tanto a las universidades convencionales como a las universidades emergentes, muchas de cuyas prácticas académicas son ignoradas o subestimadas por los indicadores clásicos aplicados a la educación superior.
3. Identificación de una forma universitaria emergente -en Venezuela- y de sus aspectos innovadores: acreditación del conocimiento producido según un modo alternativo o heterodoxo, reconocimiento del diálogo de saberes (científico, coloquial, indígena o aborígen, ancestral), incorporación de actores no convencionales –la comunidad– en la actividad de producción de conocimientos, integración de espacios extra-académicos como ambientes privilegiados para la formación y la investigación (aldeas, asentamientos, granjas, cooperativas), utilización de nuevas estrategias para integrar la universidad con su entorno (proyectos integrales y comunitarios), orientación socialista de la universidad y significados novedosos atribuidos a la función social de la universidad.
4. Caracterización de dos modelos universitarios divergentes que han tenido influencia significativa en el panorama latinoamericano de la educación superior, durante las últimas décadas: Universidades Empresariales o Corporativas y Universidades Orientadas al Desarrollo.
5. Replanteamiento del concepto de Universidades orientadas al Desarrollo (Sutz, 2005; Arocena, Bortagaray y Sutz, 2008).
6. Presentación de un Modelo Heurístico para reconceptualizar las universidades latinoamericanas existentes o que están siendo creadas, ya que una conclusión del estudio aquí referido nos condujo a la convicción de que la búsqueda de un solo modelo universitario para Latinoamérica (y para el sur del planeta) era un esfuerzo inútil, pues la complejidad y la celeridad con las cuales las instituciones de educación superior en esas regiones se configuran y reconfiguran, atendiendo a concepciones y orientaciones incluso contradictorias, impiden hacer realidad el sueño de un modelo ideal, digno de ser reproducido.

En este documento se describirán dos de esos aportes:

- El Marco Teórico idóneo para definir y contrastar diferentes tipos de universidades y sistemas de conocimiento en el contexto sur y,
- Una reconceptualización de la universidad latinoamericana que incluye la propuesta de un Modelo Heurístico como herramienta analítica que facilita dicha reconceptualización.

Marco teórico alternativo para comprender los nuevos roles de las universidades en los países en vías de desarrollo

La insuficiencia de los marcos teóricos internacionalmente reconocidos para abordar la complejidad de los sistemas de educación superior y sus dinámicas académicas, particularmente en los países en vías de desarrollo, obedece a que dichos marcos ignoran o subestiman muchas características innovadoras, que permiten definir la emergencia de formas universitarias alternativas adecuadas para responder a los particulares retos que afrontan las universidades de ese contexto: el reclamo por el compromiso científico y social de la educación superior, la demanda de producción de conocimiento útil, la tendencia a reconocer la sabiduría popular y local (Gallopín y Vessuri, 2006), el rechazo de las perspectivas disciplinares, la tensión entre equidad y calidad y, el surgimiento de nuevos actores universitarios ubicados fuera de la academia son aspectos aún no incorporados en los marcos convencionalmente utilizados.

Frente al agotamiento de los recursos analíticos para analizar los nuevos roles que la educación superior asume, de cara a la sociedad del conocimiento, particularmente en los países en vías de desarrollo, proponemos un Marco Teórico facilitador de herramientas conceptuales que incorporan, e incluso resaltan, dinámicas y prácticas universitarias alternativas y, en consecuencia, deviene en una herramienta novedosa para abordar el estudio de la educación superior.

Algunos de los aspectos innovadores de las formas universitarias emergentes que el Marco Teórico permite analizar por medio de sus componentes son los siguientes:

- Modo alternativo o heterodoxo de producción de conocimiento.
- Diálogo de saberes: científico, lego, coloquial, popular, urbano, campesino, indígena o aborigen, ancestral.
- Intervención de actores no convencionales (comunitarios) en la actividad universitaria de producción de conocimientos.
- Reconocimiento de espacios extra-académicos como ambientes privilegiados para la formación y la investigación (aldeas, caseríos, asentamientos indígenas, cooperativas, granjas, pequeñas y medianas empresas).
- Nuevas estrategias de vinculación entre la universidad y su entorno (proyectos comunitarios o proyectos integrados).
- Municipalización de la educación superior.
- Orientación socialista de la universidad.
- Nuevos significados de la función social de la universidad.

El Modelo incluye tres elementos analíticos: ejes temáticos, aspectos esenciales y características clave. Los ejes temáticos resaltan los principales aspectos de la dinámica universitaria, tanto en las universidades emergentes como en las tradicionales. Tales ejes son:

1. Producción de conocimiento.
2. Concepto de universidad.
3. Relación de la universidad con su entorno para la producción de conocimiento.
4. Actores universitarios.

Cada eje temático está desagregado en aspectos esenciales que describen elementos definatorios del eje respectivo. El tercer elemento analítico del modelo son las características clave, entendidas como las dimensiones que deben ser observadas para evaluar y organizar tanto los ejes como los aspectos esenciales.

Primer eje temático: producción de conocimiento

En principio, la organización y estructura institucional de la universidad respondían a la dinámica pautada por el “Modo 1” de producción de conocimiento, fundamentado en la especialización disciplinar, la distinción entre el conocimiento básico y el aplicado, entre el ámbito cognitivo y otros ámbitos en los cuales lo teórico se traduce en aplicación (Gibbons *et al.*, 1994). Esta descripción del “Modo 1” coincide con lo que Santos (2005) llama “conocimiento universitario”.

Sin embargo, en las dos últimas décadas se ha generado la transición hacia el “Modo 2” de producción de conocimiento (Gibbons *et al.*, 1994) que implica una racionalidad alternativa potencialmente transformadora de la educación superior, incorporando prácticas menos vinculadas a la división disciplinar y más próximas a los procesos de producción de conocimiento en las sociedades complejas. En el “Modo 2”, la responsabilidad social impregna todo el proceso de producción de conocimiento y la orientación hacia el impacto de la investigación sobre la realidad está presente desde el principio, como parte del contexto de aplicación. Esta descripción del “Modo 2” coincide con lo que Santos (2005) denomina “conocimiento pluriuniversitario”.

Aspectos esenciales del eje producción de conocimiento

Investigación científica

El Modelo Teórico propuesto concibe por una parte, la investigación científica como un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, caracterizado por la creatividad del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la posi-

bilidad de validación y el juicio crítico de pares. Por otra parte, también trabaja con una noción amplia y contemporánea de la investigación científica, más vinculada con un modo alternativo o heterodoxo de producción de conocimientos, en el marco del cual la investigación no está organizada ni registrada de acuerdo con los códigos convencionales de la ciencia.

Investigación formativa

La investigación formativa es un proceso orientado hacia la solución de problemas contextuales y cotidianos, en el cual la producción de conocimiento y el aprendizaje están imbricados en una dinámica que no distingue entre investigador-estudiante-comunidad. El concepto de investigación formativa tiene tres aplicaciones: por una parte, otorga un papel preponderante al estudiante quien es preparado, a través de las actividades desarrolladas en este tipo de indagación, para comprender y adelantar investigación científica. Por otra, procura también el diseño, la estructuración o refinamiento de proyectos de investigación, y, finalmente, el término es relacionado con la transformación positiva de una práctica social, como en el caso de la investigación-acción.

Innovación tecnológica

En correspondencia con la concepción tradicional de investigación científica, la innovación tecnológica es definida como el desarrollo de un proceso secuencial de episodios científicos, tecnológicos, organizacionales, financieros y comerciales que conducen o intentan lograr la implementación de una nueva tecnología o el mejoramiento de productos y procesos (Or-

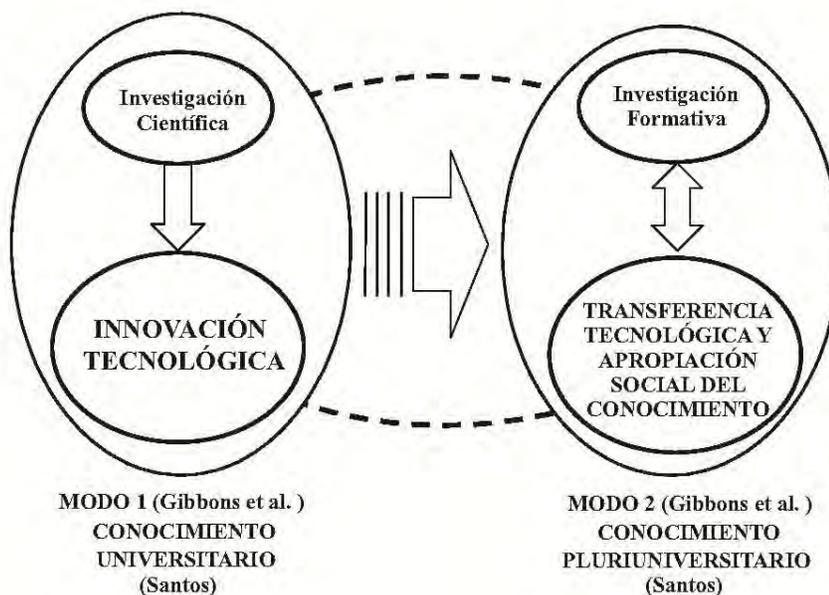
ganisation for Economic Cooperation and Development, 2002); la innovación gana en eficacia y velocidad en tanto cada actividad (desde probar la viabilidad del concepto hasta su industrialización) es optimizada (Laredo, 2007).

Transferencia de tecnología y apropiación social del conocimiento

La transferencia tecnológica es un mecanismo de transmisión de bienes, capacidades y sistemas de conocimiento, asociado al desarrollo de tecnologías apropiables. Este mecanismo representa una de las más fuertes motivaciones de la inversión en investigación y, en consecuencia, ha desempeñado un papel dinamizador de la innovación y el desarrollo. Cuando la investigación y el desarrollo tecnológico generan bienes públicos o conocimiento que pueden utilizarse libremente por la colectividad o por los sectores interesados en él, tiene lugar la apropiación social del conocimiento. La apropiación privada se refiere al desarrollo de la “capacidad tecnológica” que se construye en una empresa, un sector o una comunidad específica, basada en el conocimiento acumulado sobre el entorno, el mercado, los recursos naturales utilizados o acerca de las tecnologías de producción; mientras que la apropiación social del conocimiento se refiere a la creación de “lo que es público”.

En el Gráfico 1 se representan las complejas relaciones entre los aspectos esenciales de la producción de conocimientos.

Gráfico 1. Aspectos Esenciales de la Producción de Conocimiento



Fuente: Autoras

Características clave del eje producción de conocimiento

Los aspectos esenciales dieron origen a distintas características clave que se expondrán a continuación.

Concepción gnoseológica

Se entiende como la concepción asumida por la universidad en cuanto a: dónde se produce el conocimiento, cómo se produce y quién es el sujeto que sea propia de la realidad para construir el conocimiento. Esta concepción gnoseológica es expuesta en los documentos fundacionales de la institución y, en tanto tal, constituye la base normativa de su funcionamiento.

Modo de producción de conocimiento

Se delimita en función de dos criterios: primero, la definición de prioridades; segundo, la sistematización y registro de los avances y resultados del proceso de producción de conocimiento. De acuerdo con la definición de prioridades, el modo de producción de conocimiento puede ser libre, si cada inves-

tigador trabaja en lo que personalmente elige u, orientado si cada investigador trabaja en lo señalado por las prioridades institucionales.

De acuerdo con el criterio de sistematización y registro, el modo de producción de conocimientos es científico si esos resultados y avances son registrados de acuerdo con los estándares científicos internacionales y, es alternativo o heterodoxo cuando el proceso no se cumple sistematizado ni reseñado de acuerdo con los códigos convencionales de la corriente principal de la ciencia.

Concepto de proyecto

Nuestro Marco Teórico trabaja con un concepto de proyecto estricto y otro amplio. Desde el punto de vista estricto, el proyecto es una estructura formal que expresa los elementos, pasos y estrategias para generar conocimiento de acuerdo con los estándares convencionales de la ciencia. En sentido amplio, es entendido como la expresión organizada de tareas y prácticas adscritas a un proceso universitario de formación que

conduce a la solución de un problema concreto en una comunidad específica.

Inserción del conocimiento en la realidad

El Marco Teórico propone dos significados para esta característica clave. El primero se refiere al criterio de pertinencia social del conocimiento o correspondencia entre el conocimiento y los problemas del contexto. El segundo significado se refiere al conocimiento popular, generado y practicado en un contexto social específico, pero no científicamente sistematizado.

Espacios para la producción de conocimiento

Estos son los ambientes en los cuales las prácticas de producción de conocimiento se realizan. Se requiere establecer cuáles son esos espacios porque la distinción entre los modos 1 y 2 de producción de conocimiento (conocimiento universitario o científico por una parte y, conocimiento pluriuniversitario o heterodoxo, por otra), admite que el conocimiento se produce tanto en los ambientes académicos como los extra-acadé-

micos (comunidades, fábricas, pequeñas y medianas empresas, granjas, asentamientos indígenas, entre otros).

Actores competentes para la producción de conocimiento

De acuerdo con la concepción tradicional de la ciencia esta tarea es responsabilidad exclusiva de los científicos, pero la comprensión del proceso de transición que está atravesando la producción de conocimiento y su impacto en la universidad, exige identificar cuáles otros sujetos intervienen –en diversos grados y momentos– en el proceso de producción de conocimientos.

Segundo eje temático: concepto de universidad

A lo largo de los siglos factores externos e internos han modelado la institución universitaria y, en consecuencia el concepto que de ella ha tenido la sociedad, ha generado explicaciones complejas y discontinuas; según Brunner (2007) el concepto de universidad no es producto de la imitación o copia de un único modelo o idea y, por lo tanto, es necesario discutirlo de acuerdo con la especificidad del contexto histórico, político, social y económico.

Aspectos esenciales del eje concepto de universidad

Función social de la universidad

Las funciones universitarias clásicas son: la docencia, la investigación y la extensión. Sin embargo, actualmente, se enfatiza la función social de la institución. Las universidades dejaron de ser concebidas como entidades con una autonomía total, cuya rendición de cuentas no era imperativa y pasaron a ser consideradas como instituciones permanentemente interpeladas y cuestionadas por la sociedad, la cual les reclama insistentemente el retorno de los cuantiosos recursos públicos que perciben para el ejercicio de su actividad. La fun-

Relación de la universidad con el Proyecto Nacional de Ciencia y Tecnología y otros planes cruciales del Estado

En la medida en que el contexto socio-político asume un papel protagónico en el proceso de producción de conocimiento es necesario abordar el alcance de la correspondencia entre las prácticas de la universidad y los proyectos y planes macro que expresan las intenciones del gobierno, en el área de educación superior, ciencia y tecnología y el desarrollo económico de la nación.

ción social de la universidad incorpora así la discusión sobre la pertinencia; esto es la exigencia de que la universidad contribuya con soluciones concretas a los problemas del subdesarrollo.

Estructura académica-organizacional

La mercantilización del proceso de producción y de transmisión del conocimiento ha incidido en la introducción de estructuras académico-organizativas que diseñan y ejecutan estrategias de evaluación para garantizar tanto la rendición de los recursos invertidos, como de los resultados obtenidos. Por otra parte, la reconfiguración institucional de la universidad afecta también la revisión de las formas de gobierno universitario. Se introducen cambios en el modelo participativo de base electoral para dar paso a otros mecanismos de conformación de la gerencia universitaria.

El Marco Teórico subraya cómo la sociedad ha construido y reconstruido su concepción de universidad a partir de dos aspectos esenciales: funciones de la institución y estructura académica-organizacional para la producción de conocimiento (Gráfico 2).

Destino de los resultados de la investigación

Es el objetivo y ámbito finales hacia los cuales se dirigen los resultados del proceso de investigación. La producción estrictamente científica de conocimientos asume como objetivo final la publicación de los resultados, especialmente en revistas científicas de alto impacto. La producción de conocimiento alternativa o heterodoxa procura que sus resultados se destinen a satisfacer alguna necesidad social inmediata y prioritaria.

Características clave del eje concepto de universidad

Orientación de la universidad

La orientación de la universidad se expresa en la visión y misión declaradas estatutariamente y practicadas por la institución en relación con sus fines prioritarios. Es decir, da cuenta del alcance organizacional y funcional de la institución para el ejercicio de sus prácticas académicas (docencia, investigación y extensión o servicio). A partir de estas premisas, la universidad puede ser: orientada a la docencia (profesionalizante), orientada a la investigación, orientada al desarrollo, empresarial o socialista.

La universidad orientada a la docencia hace de ésta su función principal; es esencialmente profesionalizante y su organización y funcionamiento atienden a un esquema transmisivo que favorece la reproducción de contenidos.

La universidad es orientada a la investigación, si lo que prevalece es la producción de conocimiento de calidad indiscutible, posee la capacidad de transmitir ese conocimiento y, al mismo tiempo, de atraer cuantiosos

recursos para captar y contratar el talento humano más calificado.

La universidad orientada al desarrollo es una universidad que centra su misión en generar conocimiento dirigido primero, a la solución de problemas “en, con y para” los contextos en los cuales la institución está inserta y segundo, a la construcción de capacidad es coadyuvantes directamente con el desarrollo humano y sustentable (Sutz, 2005). Las instituciones con esta orientación, de acuerdo con nuestro criterio, incluyen en sus prácticas académicas dos modalidades de investigación, la científica propiamente dicha y la investigación que integra la sabiduría popular y el diálogo de saberes con actores extra-universitarios.

El cuarto tipo de orientación es el de la universidad empresarial o corporativa. Su misión es producir conocimiento y entrenar el talento humano que satisfaga las necesidades científicas y de personal del sector productivo en cooperación con él; estas universidades promueven la competitividad, se caracterizan por generar conocimiento innovador y son incubadoras de empresas.

El último tipo de orientación es el de la uni-

versidad socialista. La universidad con esta orientación tiene como meta la formación de ciudadanos educados en valores socialistas preparados para colapsar la hegemonía capitalista en el sistema socio-cultural del país en el que funcionan y del mundo. Privilegia la formación socio-política de los estudiantes.

Gobierno universitario

El gobierno universitario está constituido por las autoridades de la institución y las estructuras en las cuales se toman las decisiones en torno a los asuntos académicos. Estas autoridades y estructuras funcionan de acuerdo con una dinámica de toma de decisiones vertical u horizontal. La primera opera basada en la autoridad ejercida desde las posiciones jerárquicas; la segunda, se manifiesta en la existencia de cuerpos deliberantes en los cuales participan representantes de los estudiantes, los profesores, los egresados y, en algunos casos, del personal administrativo.

Organización académica-administrativa

Es la configuración institucional de las dependencias que cumplen y apoyan las ac-

tividades académicas y de funcionamiento de las universidades con base en la distribución de competencias entre ellas. Las instituciones de educación superior son altamente complejas y su organización académico-administrativa responde a su especificidad como entes dedicados a la profesionalización, conjuntamente con la producción y transmisión de conocimiento. La dinámica de especialización del conocimiento en disciplinas y subdisciplinas hace que su organización sea fragmentada, en la medida en que ella refleja la especialización disciplinar. Esta fragmentación se expresa en la presencia de distintos niveles operativos y de toma de decisiones.

Modelo de formación

Este es el conjunto de elementos curriculares que integran el proceso de formación: concepto de educación, elementos estructurales (áreas educacionales, unidades y ejes curriculares, organización disciplinaria) y la relación profesor-estudiante. Este modelo responde a una concepción educativa que puede ir desde la más tradicional -fundada en las disciplinas- hasta una en la que prevalezca la concepción integral del currículo.

Gráfico 2. Aspectos esenciales del concepto de Universidad



Tercer eje temático: relación universidad-entorno para la producción de conocimiento

La universidad ha tejido una estrecha red con otras instituciones y grupos de la sociedad. En el presente, esta red plantea la redefinición de su papel en la sociedad global y de su posicionamiento en la sociedad del conocimiento. La tendencia más generalizada apunta a identificar la interacción en referencia con la idea del compromiso social de la universidad, lo cual implica el fortalecimiento de los vínculos con el sector externo, tanto productivo como social y comunitario.

Aspectos esenciales del eje relación universidad-entorno para la producción de conocimiento

Estrategias de la relación Universidad-entorno: gobierno, comunidades, consejos comunales, organizaciones privadas, sector educativo

Estas son las tácticas y acciones a través de las cuales la universidad se conecta con el contexto, sus necesidades, sus problemas y soluciones. Las principales estrategias que la universidad implementa para vincular-

se con el entorno son: la interacción con grupos externos a ella, públicos y privados (convenios de cooperación, contratos de consultoría, coejecución de proyectos), la articulación de sus actividades de docencia, investigación y extensión con los problemas de la comunidad y, la rendición de cuentas (Vallaey, 2008).

Formas de inserción territorial de la universidad

Desde el punto de vista espacial, toda universidad se encuentra físicamente ubicada en un territorio delimitado y en tanto tal ‘vive’ en una comunidad, que puede ser desde una ciudad hasta una pequeña localidad rural. Tradicionalmente las universidades se ubicaban en las áreas de mayor concentración poblacional (las capitales de los países y los estados) pero, en las últimas décadas, esta tendencia ha sido afectada por los procesos de “municipalización” de la educación superior que han materializado la creación de sedes locales o de aldeas universitarias, ubicadas en espacios alternativos cercanos a la población, tanto en las ciudades como en zonas rurales.

El Gráfico 3 ilustra cómo la universidad establece vínculos con el entorno.

Características clave de la relación universidad-entorno para la producción de conocimiento

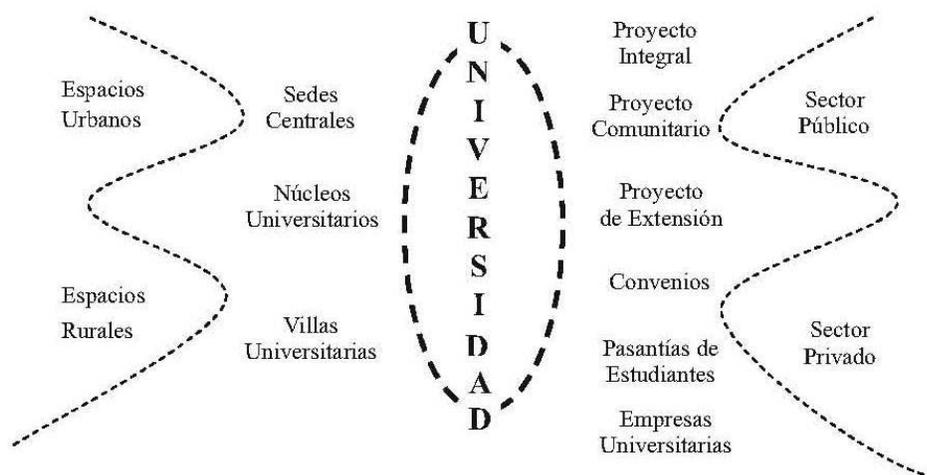
Prácticas de la relación universidad-entorno

Estas son las estrategias y acciones basadas en las cuales la universidad se vincula con el contexto, sus necesidades, sus problemas y soluciones. Las principales estrategias son: proyectos de extensión, comunitarios e integrales; además de los convenios inter-institucionales de cooperación, incubadoras de empresas, parques tecnológicos, empresas universitarias y las pasantías estudiantiles.

Distribución espacial

Este aspecto esencial se refiere a la infraestructura física y ubicación donde la universidad opera: sedes centrales, núcleos, aldeas universitarias, laboratorios, entre otros.

Gráfico 3. Relación Universidad-entorno



Fuente: Autoras

Cuarto eje temático: actores universitarios

Tradicionalmente los actores universitarios reconocidos se han restringido a los profesores y los estudiantes, aunque su rol y su intervención en las dinámicas institucionales han variado en función de la evolución histórica de la universidad. Uno de los aspectos de esa evolución que más ha incidido sobre estos actores es el fenómeno de la masificación. El cambio demográfico de la población estudiantil universitaria y su incidencia en el segmento de los profesores no se limita simplemente a un efecto de agregación de estos grupos; sino que además, implica modificaciones importantes que han afectado tanto su constitución, como su actuación, trayectoria e identidad en el ámbito de la universidad. El estudio de esas modificaciones se considera el objeto de los aspectos esenciales que están contenidos en este cuarto eje.

Aspectos esenciales del eje actores universitarios estudiantes

En el análisis de los estudiantes, como actores universitarios clave, hay tres aspectos importantes a considerar: primero, el acceso universal a la universidad; segundo, el impacto que tiene el uso de las TICs en la educación superior; tercero, su identifica-

ción con la institución a la cual están adscritos.

Profesores

El estudio de este actor implica diversidad de dimensiones, no obstante, en función de nuestro Marco Teórico, interesa destacar lo que tiene que ver con la dimensión académica/laboral, entendiendo por tal las condiciones generales de trabajo, la normativa que regula la carrera académica (ingreso, escalafón, ascenso) y los procesos de formación/actualización de los cuales participa el profesor universitario después de su ingreso a la institución, sin que ello niegue la importancia de las otras dimensiones.

Egresados

La inclusión de los egresados como actor universitario en nuestro Modelo Teórico responde a la necesidad de atender específicamente a la presencia de la población femenina entre los graduados, como evidencia de la existencia de condiciones de igualdad de género entre los estudiantes universitarios.

Comunidad

Los retos planteados por la globalización han implicado la participación de actores no tradicionales en la producción de conocimiento, entre ellos la comunidad, entendida como sujeto que interviene directa o indirectamente en el funcionamiento de la institución, particularmente en la producción de conocimiento y no sólo como receptora de la acción universitaria a través de la extensión.

El Gráfico 4 representa la interacción de los actores universitarios que participan en su conceptualización y dinámica.

Características clave del eje actores universitarios

Sistema de admisión estudiantil

Este es el proceso establecido -por el gobierno o por la institución- para admitir estudiantes en la educación superior. Uno de los efectos de la presión social a favor de la universalización y la equidad en la educación superior ha sido la adopción en algunos países del ingreso irrestricto u otros mecanismos que flexibilizan el acceso.

Gráfico 4. Actores que participan en la conceptualización y dinámica de la Universidad



Fuente: Autoras

Participación de los estudiantes en proyectos comunitarios y de producción de conocimiento

Se considera bajo este rubro la activa intervención de los estudiantes en proyectos comunitarios, proyectos que conducen a la producción de conocimiento, proyectos de extensión o proyectos integradores de la formación, la investigación y la solución de problemas de las comunidades.

Identificación con la orientación de la universidad

Se analiza en este punto la apropiación -fruto de la convicción e identificación personales- de los valores asociados a la orientación de cada universidad, por parte de los actores universitarios.

Sistema de contratación de los profesores

Se refiere al conjunto de condiciones y mecanismos establecidos formalmente y utilizados por la universidad para integrar su planta académica.

Sistema de ascenso de los profesores

Es el conjunto de mecanismos y procesos formales establecidos para regular la prosecución de la carrera académica.

Sistema de formación de los profesores

Es el conjunto de planes y programas para actualizar y mejorar la carrera académica de los profesores.

Egresados por género

Se refiere al número de egresados de una institución de educación superior de acuerdo con el género.

Finalmente, es importante insistir en que este Marco Teórico proporciona recursos conceptuales idóneos para definir y contrastar diferentes tipos de instituciones de educación superior, y es aplicable a cualquier realidad aunque fue creado en la oportunidad de abordar el estudio de la universidad latinoamericana.

Reconceptualización de la universidad latinoamericana

Varias preguntas animan la impostergable tarea de reconceptualizar la universidad para los países en vías de desarrollo. ¿Qué universidad necesitamos? ¿Una que produzca conocimiento científico y tecnológico de frontera u otra que satisfaga los problemas contextuales? ¿Cuán protagónico es el rol de las universidades en la superación del desarrollo?

Las respuestas a estas preguntas son complejas; implican desafíos, incluyen matices y conducen a tensiones que, en principio, lucen irreductibles. No es fácil urdir la conjunción de los desafíos, los matices y las tensiones, sin embargo proporcionaremos al lector un panorama de esos elementos y concluiremos con la propuesta de un Modelo Heurístico, el cual constituye otra herramienta analítica propiciadora de una reconceptualización de la universidad latinoamericana (y de los países en vías de desarrollo), de forma que ella sirva a los propósitos tanto de la avanzada sociedad del conocimiento, como de la retrasada realidad periférica en la que nuestro continente se inscribe.

Calidad vis à vis equidad en la educación superior

La inclusión, como estrategia para lograr la educación superior universal, es una condición *sine qua non* de cualquier reconceptualización de la universidad para los países en vías de desarrollo, pues sólo cumpliendo esa condición se hace posible garantizarla como un bien público y derecho humano de todos (UNESCO/IESALC, 2008 y UNESCO, 2009). Sin embargo, y a pesar de que en los últimos años se ha observado un incremento de las tasas de escolarización universitaria, la aspiración de equidad sigue siendo una de las más importantes promesas incumplidas de la modernidad educativa en este continente.

En efecto, la matrícula en la educación superior de los países menos desarrollados (América Latina, entre ellos) alcanza apenas el 23% (UNCTAD, 2007) y, sólo el quintil de más altos ingresos envía el 50% o más de sus hijos a la enseñanza superior, en tanto que en el caso del quintil más pobre, dicha cifra oscila entre un 0% y un 20% (CINDA; 2007).

Esta tendencia ha sido revertida en países como Venezuela donde se han aplicado tres estrategias para promover la equidad en el ingreso a la educación superior: la imposición del sistema de ingreso irrestricto a las universidades públicas, la creación masiva de universidades y la municipalización (“la universidad va a la aldea”). Como resultado, en la última década, se ha logrado incrementar la matrícula en este nivel en un 320% (González, 2008).

Sin embargo el optimismo de esta cifra esconde una doble falacia que debe ser develada. La primera falacia deriva de concebir la asociación entre calidad y equidad como algo automático cuando, en realidad, dicha asociación es el resultado de garantizar la calidad como una condición previa y necesaria para el logro de la equidad. Y, la segunda, deriva de identificar calidad -exclusivamente- con mayores tasas de inclusión, dejando de lado la consideración de otra serie de dimensiones que configuran, conjuntamente con las mayores tasas de inclusión, la calidad de las instituciones de educación superior.

Las estrategias para lograr la equidad que hacen caso omiso de las anteriores consideraciones, pueden producir precisamente el efecto que están llamadas a combatir, pues podrían conducir a un mayor y más generalizado empobrecimiento material y cultural, y consecuentemente, a la perpetuación de las actuales condiciones de subdesarrollo, atraso y dependencia científico-tecnológica. Las siguientes razones apoyan esta afirmación.

En primer término es importante mencionar los defectos de la calificación del personal docente debido al súbito aumento de los estudiantes que deben ser atendidos y, a la rigidez natural del número de profesores e investigadores calificados para atender dicho aumento.

Tal calificación defectuosa ha sido un lugar común en los repetidos periodos en los que las políticas públicas de educación superior, en América Latina, han declarado la equidad como objetivo prioritario. En casi todas esas oportunidades, el incremento en el número de profesores no estuvo acompañado con una formación académica adecuada, tal como ha sido ilustrado para los casos de México (Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos, 1994) y Brasil (Shwartzman and Balbachevsky, 1996).

En el caso de Venezuela, es de hacer notar que en 2003 se contaba con 73.663 profesores universitarios (OPSU, 2006) para atender 991,860 estudiantes inscritos en el sistema de Educación Superior (OPSU, 2008). El rápido aumento en la matrícula (320%, como ya fue señalado) habría requerido un aumento proporcional en el número de profesores pero, contrariamente a esta consideración, los registros oficiales señalan un total de 78.984 profesores en 2007 lo cual representa una variación del 7,22% en relación con el número total de profesores universitarios correspondiente al año 2003 (OPSU, 2008).

La desigual proporción del aumento en la tasa de estudiantes y profesores da como resultado un excesivo número de estudiantes que debe atender cada profesor. Pero además “los diferentes ritmos de la presión que ha ejercido la demanda estudiantil han obligado a las instituciones a la contratación de personal, con un nivel de formación mínimo, sin experiencia en educación superior y muy escasa o nula experiencia profesional” (Parra-Sandoval, 2009:132).

En la medida en que personas con activos simbólicos (conocimientos y destrezas útiles para combatir el subdesarrollo) deficientes sean instruidos por “formadores” víctimas de igual deficiencia, se estará profundizando la segmentación de la educación superior, pues su calidad será inferior en las universidades, cuyos profesores sean individuos sin la preparación requerida para ejercer esa función. Esta circunstancia crea falsas expectativas en la población estudiantil cuyo título será sólo una credencial sin respaldo y, a nivel de política pública, el Estado dejará de atender el problema porque lo estará dando -ficticiamente- por resuelto.

La verdadera equidad exige un doble desafío; por una parte, ampliar el acceso de los sectores rezagados al sistema de educación superior y por otra, actuar “para hacer menos segmentada la educación que se ofrece entre distintos estratos sociales” (Hopenhayn and Ottone, 2000:81); si no se actúa en esta dirección la distancia entre incluidos y excluidos lejos de acortarse, se alargará por obra de una política llamada a eliminarla.

En América Latina, la producción de conocimientos se cumple primordialmente en las universidades, pues el 85% de la investigación científica es practicada por su personal académico y en sus instalaciones. Esto ha conducido a afirmar que en los países en desarrollo, las universidades son, a menudo, las únicas instituciones con la capacidad para mejorar la calificación de la mano

de obra, la transferencia de tecnología y la generación de nuevos conocimientos (Kariwo, 2007).

Ahora bien, de acuerdo con los sistemas latinoamericanos de acreditación de investigadores, la mayor parte de ellos son integrantes del personal a dedicación exclusiva de las universidades consolidadas, muchas de las cuales mantienen políticas de ingreso restringidas o limitadas. Así por ejemplo, para el año 2004 en Uruguay más del 80% de los investigadores pertenecían a la Universidad de La República; en Venezuela el 84% eran personal de las universidades nacionales públicas; y, en Brasil los grupos de investigación que se concentraban en dichas universidades sumaba el 95% (Arocena, Bortagaray y Sutz, 2008).

Considerando esta circunstancia, es fácil concluir que el personal académico contratado para satisfacer la universalización de la educación universitaria no es parte de la planta de investigadores de los respectivos países, lo cual compromete la calidad de la formación impartida.

La segunda razón que explica un efecto contrario al deseado por las políticas implementadas en aras de lograr la equidad sin considerar la calidad, consiste en el desfavorable ambiente para el desarrollo intelectual propio de las universidades creadas para satisfacer ese propósito.

Por obra de la ubicación de las universidades en zonas rurales y como consecuencia de la municipalización se ha producido un doble fenómeno: por una parte, es verdad que un significativo porcentaje de la población socio-económicamente desfavorecida de esas localidades se ha incorporado a procesos educativos de nivel terciario pero, por otra parte, es igualmente cierto, que tales procesos son cumplidos en el mismo ámbito geográfico en el cual esa población reside. En otras palabras, la permanencia de los jóvenes o adultos incorporados a la edu-

cación post-secundaria en ambientes “desprovistos” o no suficientemente dotados de recursos humanos, de infraestructura y de servicios requeridos para el desempeño de una acción educativa universitaria, los condenan a “estudiar” ajenos al contacto con las formas y los estilos propios del mundo académico y profesional (acceso y utilización de las TICs y material bibliográfico o hemerográfico, posibilidad de interactuar en conferencias, seminarios, talleres y otras actividades de enriquecimiento cultural y estético).

Considerando que los educadores, en las así llamadas instituciones de educación superior, son a menudo habitantes del mismo entorno estrecho y, por lo tanto, sufren las mismas deficiencias en términos de capital cultural, es fácil concluir que la educación impartida reproduce las condiciones de insuficiencia intelectual y aísla a las nuevas generaciones en sus aldeas y asentamientos, perpetuando un ciclo de pobreza y de privaciones que da como resultado el tratamiento desigual de estos jóvenes, en relación con otras personas que pueden educarse en un entorno más propicio para elevar sus activos intelectuales y sus niveles de vida.

Muchas preguntas permanecen sin respuesta sobre este asunto, la más evidente es: ¿cuál sería la alternativa? A pesar de que, ofrecer una respuesta implica decisiones de política pública que superan el alcance de este documento, nuestra convicción apunta a que los responsables de esa política en los países en desarrollo deben promover el mejoramiento de las condiciones socio-económicas y culturales del medio rural o urbano empobrecido, en un momento anterior o paralelo a la aplicación de políticas de educación superior las cuales, sin aquellas condiciones, están imposibilitadas *a priori* para cumplir sus promesas de equidad. La construcción de “ciudades universitarias” o de ambientes de aprendizaje adecuados, alrededor de las universidades, en áreas rurales o depauperadas podría ser una solución

a explorar. Albornoz (2005) considera que la creación de comunidades de conocimiento es la “única forma” para lograr el tan ansiado desarrollo endógeno.

Las universidades orientadas al desarrollo y la producción heterodoxa de conocimiento

El modelo universitario imperante en la corriente principal de la ciencia y que anima el concepto de “universidades de clase mundial”, concibe el conocimiento como un resultado de procesos sistemáticos racionalmente diseñados para aprehender y explicar la realidad exterior, de acuerdo con los métodos experimentales e intelectuales aceptados internacionalmente. Según ese modelo, la producción de conocimiento requiere habilidades exclusivas de los científicos y se cumple en la universidad u otros entornos adecuados, distinguiéndose del conocimiento extra-universitario o coloquial.

En el caso de las universidades de los países no desarrollados se plantea un debate entre la necesidad de expandir su potencial científico, tecnológico e innovador por un lado y, por otro, la urgencia de combatir las condiciones que prolongan la desigualdad y la pobreza, para así responder al reto de construir alternativas de desarrollo compartido y mejorar las condiciones de vida de las sociedades.

Se introduce entonces la discusión acerca del “retorno social positivo” de la inversión gubernamental en la educación universitaria de los países en vías de desarrollo y, consecuentemente, la evaluación del impacto real que tiene la producción de conocimiento en el mejoramiento de las condiciones de bienestar sanitario, educativo, infraestructural, urbanístico, cultural; en una palabra, desarrollo humano.

Aunque aparentemente no debería existir contradicción entre el rol de las universidades y el referido impacto o retorno social positivo de su actividad en estos países,

si lo analizamos más profundamente descubrimos que hay una tensión importante entre la instrumentación práctica de ese retorno y la producción científica de conocimientos, pues muchos de los problemas contextuales, propios del subdesarrollo, se resuelven a partir de la simple aplicación o adaptación de conocimientos previamente producidos y, no exigen investigación sobre los problemas definidos por la agenda científica internacional, los cuales atienden al alto grado de sofisticación que acompaña el desarrollo de los países más avanzados del planeta.

El modelo de universidad orientada al desarrollo, inspirador de muchos esfuerzos de reconceptualización en los países del sur, incluye la producción de conocimientos vinculada con el logro del desarrollo sustentable y el mejoramiento de la calidad de vida, bien sea a través de la investigación científica convencional o, por medio, de la investigación que incorpora los saberes coloquiales y la intervención de actores comunitarios en esos procesos, como justificación imprescindible de la universidad.

La tendencia a reformar los planes de estudio para eliminar la distinción entre conocimiento adquirido en la universidad y conocimiento adquirido en la vida diaria, podría debilitar u obviar la pertinencia de los currículos para fortalecer las capacidades que el estudiante posee o iniciarlo en la realización de actividades intelectuales complejas. Una implicación de lo expresado es la entronización del utilitarismo, en detrimento del trabajo intelectual que no tiene consecuencias prácticas, como una característica del modelo universitario a seguir en los países subdesarrollados.

Esta perspectiva asoma varias preguntas importantes, aún irresueltas: ¿en qué medida el conocimiento coloquial adquirido en espacios ajenos a la universidad, como por ejemplo los asentamientos étnicos y otras comunidades, proporciona los recur-

¿qué validez tiene el conocimiento útil cotidiano para la formación de un profesional (acorde con las exigencias internacionales) si ese conocimiento no es el resultado de un proceso sistemático de investigación?, ¿será que las instituciones de educación superior en los países no desarrollados deben considerarse entornos no-intelectuales?, ¿será que la investigación científica y la investigación con valor social son conceptos excluyentes, en lugar de complementarios?

Pudiera ocurrir que el despojar a las universidades de su condición de espacios privilegiados para la producción de conocimiento científico, para que asuman funciones socializadoras que, aunque loables, pueden y deben ser cumplidas por otras instancias gubernamentales y sociales, conduzca a la prolongación del indeseado estado de cosas, según el cual en el norte se avanza a pasos agigantados en la producción e innovación científicas y, en el sur, no habrá institución alguna que genere esa innovación ni que entrene a las jóvenes generaciones en dicha actividad y, por lo tanto, la dependencia alimentaria, farmacéutica, informática, eléctrica, etc. se perpetuará.

Podríamos estar procurando en los países en vías de desarrollo, lo que nosotros hemos llamado trivialización de la educación superior o lo que es lo mismo, un proceso de creciente banalización de la enseñanza universitaria, que se traduce en dos fenómenos: uno, el otorgamiento masivo de grados, que no reflejan la preparación suficiente por parte de aquellos que los reciben, para realizar un trabajo intelectual exigente o generador de innovaciones científico-tecnológicas y dos, la multiplicación de profesionales insuficientemente capacitados (de acuerdo con las normas de calificación mundiales) como consecuencia de una imprevista proliferación de universidades donde el pensamiento abstracto es inútil y, en cambio, cada unidad de aprendizaje tiene un propósito asociado con las necesidades locales.

Landinelli, Mac Dowell de Figuereido, Mollis, Manigat y Mato(2008) expresan que sin la posibilidad de desempeñar la función de producir nuevos conocimientos, restringiendo sus metas a la transmisión rutinaria de destrezas probadas, a la certificación de estudios o a la producción de titulaciones en serie, las instituciones de educación superior quedan reducidas a la condición de centros de enseñanza terciaria. Limitarse a promover una enseñanza de tipo terciario, en la creencia de que se está promoviendo una enseñanza de tipo superior, produce un descaecimiento de la idea de universidad y se consolida aún más el adelanto de los países industrializados en materia de investigación.

Aunque resulte inevitable reconocer la importancia del valor descriptivo del concepto de Universidades Orientadas al Desarrollo, en los términos en que el mismo ha sido introducido por Sutz (2005) en la literatura y la discusión sobre la educación superior, dicho modelo no puede acogerse sin ambages pues, en la práctica, puede tergiversarse y conducir a las universidades hacia un estatus utilitarista que dejaría excluidas de su ámbito las actividades de producción de conocimiento innovador, cruciales para acortar la distancia entre el subdesarrollo y el desarrollo.

También es ineludible admitir que ese modelo no debe ser el único o el que mejor oriente la reconceptualización de las universidades del sur, donde tienen que existir, al lado de las universidades orientadas al desarrollo, otras: orientadas a la investigación, profesionalizantes, tecnológicas, y también institutos de altos estudios o de estudios avanzados conjuntamente con colegios universitarios, institutos tecnológicos, y otras instituciones de educación terciaria que atiendan al unísono por una parte, la producción de conocimiento de frontera (centros de excelencia) y, por la otra, la formación tendiente a la satisfacción de los problemas más próximos y cotidianos. El Modelo Heurístico, presentado en este

documento, acoge esta pluralidad como la vía adecuada para iniciar la reconceptualización de la universidad en América Latina.

Concluimos este subtítulo afirmando que la orientación de las universidades periféricas o semiperiféricas hacia el desarrollo no puede desestimar el carácter universal del saber científico, ni puede convertir las instituciones “domésticas” de educación terciaria, cuya formación está exclusivamente vinculada al folclore nacionalista de los países subdesarrollados. La participación protagónica de las instituciones de educación superior de esos países en la definición de la agenda científica y, en el diseño de los criterios internacionales de evaluación, permitirá optimizar sus estándares de calidad universitarios y las condiciones de vida, en general, sin incurrir en un aislacionismo nacionalista o continental. El reto de la reconceptualización de la universidad se centra en diluir las indisolubles oposiciones entre el centro y los márgenes, la metrópoli y la periferia, el norte y el sur para instaurar un “cara a cara” entre viejos antagonismos.

Las universidades empresariales y la educación superior como un bien público y un derecho de todos

“La educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”. Tal es el principio enunciado por la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008).

Ese principio no es inocuo ya que implica importantes consecuencias determinantes del concepto y rol de las universidades en el continente, los cuales son incompatibles con la concepción que equipara la educación superior a un “servicio comercial” re-

gido por la Organización Mundial de Comercio (OMC) y sujeto a los compromisos exigidos en el Acuerdo General Sobre el Comercio de Servicios, mejor conocido por GATS.

La visión que subyace en los compromisos de ese Acuerdo es la conocida como *commodification* de la educación superior, la cual enfatiza la importancia de una economía basada en el conocimiento, en cuyo marco la educación superior se entiende, solamente, como uno de los más rentables factores productivos, en lugar de considerarse una herramienta para el desarrollo social. En este contexto la educación superior es percibida como una industria del conocimiento y las universidades como proveedoras de servicios.

La provisión del servicio educativo a nivel terciario, recae en particulares con el suficiente capital para invertir en esa empresa, esperando un rápido retorno de dicha inversión. De allí que la privatización y la restricción del acceso a la educación superior, exclusivamente a favor de quienes pueden “comprar” el servicio, sea una consecuencia natural que trae aparejada la adopción de esta tendencia.

La consideración de la educación superior como un bien de libre oferta y demanda en el mercado global y la oferta transnacional de educación, como parte de un sistema de capitalismo académico, son premisas propias de las universidades empresariales o corporativas (*Entrepreneurial University*). Esta consideración es inconveniente para la adopción de las mismas como modelo a partir del cual reconceptualizar las universidades en América Latina, toda vez que el principio fundamental según el cual la educación superior es un bien público y un derecho humano, exige su exclusión del conjunto de bienes cuya circulación está regida únicamente por la lógica del mercado.

En esencia (las Universidades Empresariales), equivalen a la mercantilización del co-

nocimiento, la generación de fondos para la investigación de fuentes no convencionales y privadas, el excesivo énfasis en el rendimiento basado en la evaluación, la abolición de la investigación no comercializable, la transferencia de tecnología a través de asociaciones entre las empresas y la investigación universitaria, consorcios y unidades especializadas que conducen a la titularidad de los derechos de propiedad intelectual, la fragmentación de la docencia y la investigación, etc. (Gupta, 2008:2).

La universidad socialista, la construcción de capacidades y la producción de conocimientos

La investigación científica y la producción de conocimientos, generadoras de innovación social y tecnológica, deben constituirse en misiones centrales de un importante número de universidades en los países en vías de desarrollo. Esta idea ha estado presente en las directrices de la UNESCO desde hace más de 10 años: “La búsqueda de nuevo conocimiento y sus aplicaciones se alojan en el corazón del precepto de esas instituciones de Educación Superior” (UNESCO, 1997:1).

El conocimiento ha sido reconocido como la única arma eficaz para combatir el subdesarrollo. Al respecto, Nigavekar (2003) expuso:

El conocimiento está en el centro de todos los esfuerzos llevados a cabo para avanzar hacia el bienestar económico y social de los países subdesarrollados, en vías de desarrollo y de las naciones emergentes. La fuerza impulsora para el desarrollo económico y social reside, por lo tanto, en el avance y aplicación del conocimiento. En resumen, el conocimiento se está convirtiendo en riqueza. Es aquí donde la educación superior se sitúa en el centro del escenario porque es una poderosa herramienta para crear, adaptar y difundir el conocimiento en todas las disciplinas y en todos los temas.

Hasta ahora, las universidades en la periferia son consumidoras pero no productoras de conocimiento. Dicho en otras palabras, las universidades carecen de la capacidad de absorber “el conocimiento para producir conocimiento”. La formación universitaria, en los países subdesarrollados, tiene que asumir muy seriamente dos compromisos: uno, entrenar en la capacidad de absorción como estrategia para lograr la soberanía científica, tecnológica, económica, política y cultural; dos, formar una masa crítica de personas calificadas. De lo contrario, será imposible acortar la distancia que separa los países en desarrollo o los países pobres de los países industrializados, permaneciendo los primeros en la oprobiosa condición de dependencia que los aqueja (UNESCO 1998).

Si las universidades de dichos países descuidan estos compromisos o los sustituyen para adherir prioritariamente otro, vinculado con el adoctrinamiento y la ideologización, se estaría obrando en perjuicio del desarrollo endógeno, humano y sustentable. Tal es el caso de la Universidad Socialista, entendida como aquella cuyo objetivo es la formación de un nuevo ciudadano-profesional educado en valores socialistas con el fin de colapsar la hegemonía capitalista; la formación de profesionales aptos para la realización de un trabajo intelectual con el propósito final de generar innovación y tecnología de avanzada es un elemento auxiliar de sus procesos académicos cuya satisfacción no es prioritaria.

Las universidades socialistas son proyectos de educación superior sólo parcialmente, porque su principal compromiso es inculcar en los estudiantes una *Weltanschauung* socialista, que los convierte en ciudadanos acólitos de una posición axiológica y una práctica política acorde con aquella. La lógica subyacente a este tipo de instituciones es de adoctrinamiento y formación de grupos políticos comprometidos con un proyecto específico para un país o para el mun-

do. La información que se maneja, se lee o se debate debe reflejar sólo un concepto del mundo y de la vida; una visión llamada por algunos progresista, de vanguardia, emancipadora, antiimperialista, antiliberal; en una palabra, socialista.

Algunas preguntas ilustran los riesgos de los países que adhieran este modelo de universidad: ¿serán los egresados de las mismas, profesionales reconocidos como tales según los estándares mundiales?, o ¿serán considerados profesionales de segunda con formación ideológica, pero carentes de las competencias y destrezas que se esperan de un profesional en sus respectivas disciplinas?, ¿estarán los egresados de las universidades socialistas excluidos de la posibilidad de cursar estudios de postgrado en una universidad nacional o extranjera con otra orientación?, ¿sólo podrán ser empleados de un gobierno, además socialista?, ¿estarán incapacitados para trabajar en las empresas privadas?, ¿estarán formados para convertirse en sujetos protagonistas del desarrollo científico, técnico y económico?

Por otra parte cabe mencionar que hasta ahora, la universidad se ha definido como el espacio de encuentro para las diversas corrientes del pensamiento universal y, si bien es cierto que es incluida por muchos en la lista de “cuadriculaciones” junto con la familia, las cárceles o los “manicomios” (Foucault, 1992), en América Latina se ha comportado como la sede emblemática del pensamiento crítico e incluso contestatario. La concepción de universidad defendida en este trabajo excluye la censura y ratifica como principio representativo de la misma “la autonomía”, principalmente académica o de cátedra, precisamente para resguardar la absoluta libertad de discutir, analizar y objetar cualquier corriente de pensamiento.

Modelo heurístico para abordar la reconceptualización de la universidad latinoamericana

Los sistemas de educación superior en Latinoamérica han incluido e incluyen una variedad de formas y tipos de universidad, además de otras instituciones; pero todas las universidades -al menos- participan de ciertas características y debilidades comunes, muchas de las cuales son estructuralmente intrasistémicas: la minusvalía de la producción de conocimiento; el alejamiento crónico de los problemas contextuales, aunque hay “buenas prácticas” aisladas de inserción comunitaria; la comunión con el estatuto científico convencional y los modos tradicionales de hacer docencia o investigación; el acento puesto en la profesionalización.

En la actualidad asistimos a un inusitado y acelerado proceso de creación de universidades y otras instituciones de educación superior en América Latina. Y, como corolario de dicha variedad de situaciones frágilmente estructuradas, la idea de universidad antes comúnmente aceptada en términos coincidentes y dotada de una connotación valorativa manifiesta, ha pasado a ser en el uso corriente una referencia conceptual imprecisa, de acepciones inconstantes y frecuentemente confusas (Landinelli *et al.*, 2008:2).

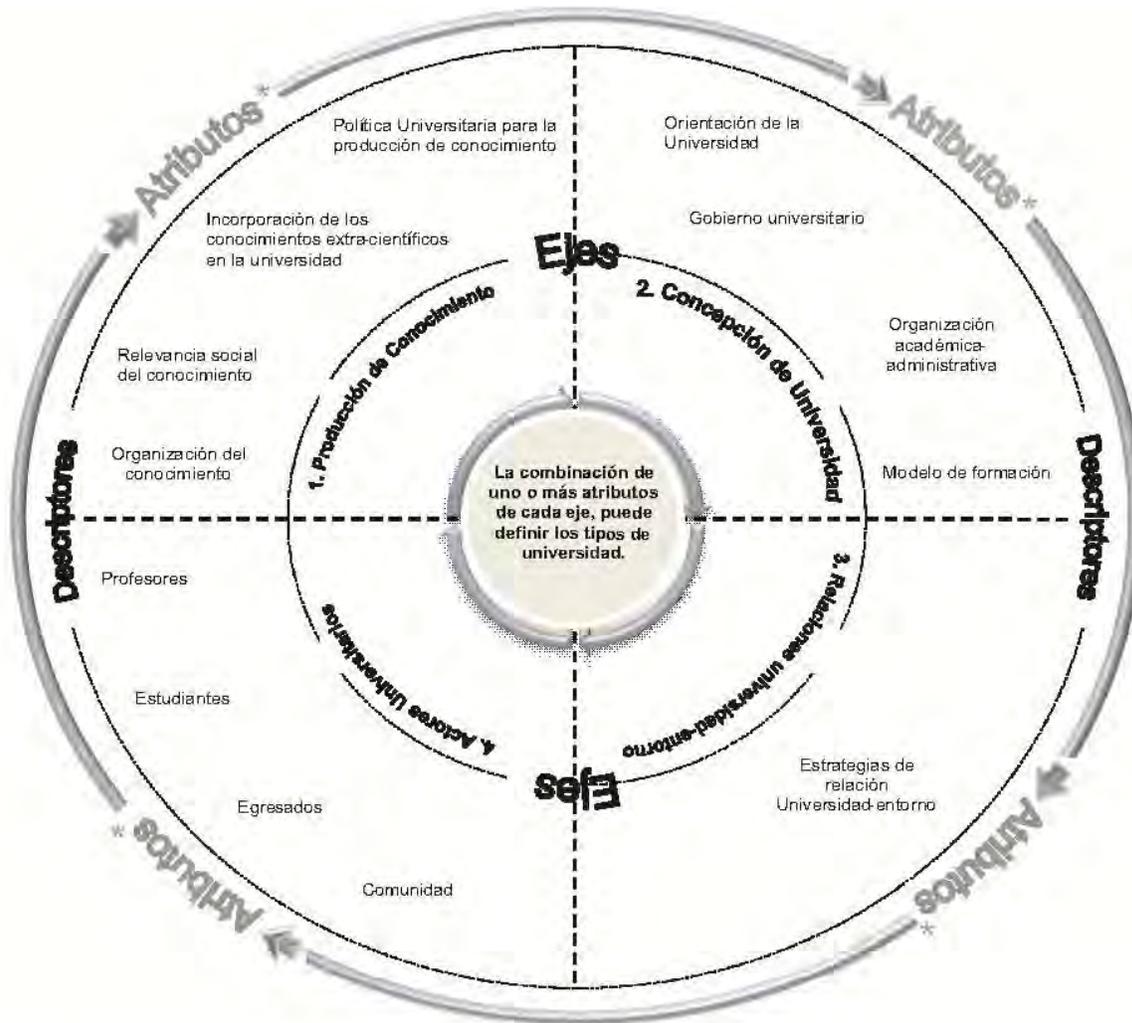
Nunca como ahora se impone la necesidad de clarificar los márgenes. Los criterios actualmente utilizados para describir la diversificación de la educación superior, circunscritos sólo a los procesos de diferenciación público-privada y entre instituciones universitarias y no universitarias, ya no son suficientes. Nuestra hipótesis es que las instituciones de educación superior pueden revestir diferentes fisonomías, crearse y funcionar conforme a concepciones y parámetros distintos, trabajar con códigos y lógicas diversas.

Esta hipótesis fue construida con base en el reconocimiento de la noción de “university” (Göranson, 2008), la cual postula que no existe una sola definición de universidad sino que variados tipos universitarios -o de instituciones de educación superior- coexisten en un mismo sistema educativo, de forma que se torna posible la interacción entre instituciones que responden a diferentes *ethos* y propósitos, sustancialmente distintos en calidad, naturaleza y alcance.

La idea de “university” no se corresponde con la simple diversidad de universidades e instituciones de educación superior, ya que ésta supone que todas las instituciones son versiones imperfectas de un modelo único al cual tendrían que aproximarse. La “university”, por el contrario, acepta que las diferencias son naturales, inevitables y aún necesarias y que sería preciso trabajar en un esquema dentro del cual todas pudieran coexistir y perfeccionarse según características propias (Schwartzman, 1994). En este sentido algunas instituciones reflejarán el modelo de universidades orientadas a la investigación de punta, otras el modelo profesionalizante y habrá otras que enfatizan su rol como “hacedoras” del mayor bienestar social a través del compromiso comunitario, la extensión, el servicio social, actividades de impacto microeconómico y la promoción de la movilidad social, soslayando otras funciones tales como la docencia y la investigación.

En concordancia con esa premisa se presenta a continuación el Gráfico 5 contenido del Modelo Heurístico para abordar la reconceptualización de la universidad latinoamericana, el cual contraviene la tendencia a estandarizar el modelo de universidad que “debe ser”, para abrazar el principio según el cual cada universidad o institución representará un diferente “ser” y un distinto “deber ser”.

Gráfico 5. Modelo Heurístico para abordar la reconceptualización de la universidad latinoamericana



*Ver los diferentes atributos en la Tabla.

Fuente: Autoras

Tabla *
Atributos/Descriptorios del Modelo Heurístico para abordar la Reconceptualización de la Universidad Latinoamericana

Eje 1: Producción de conocimientos	Eje 2: Concepto de Universidad	Eje 3: Relaciones Universidad-Entorno	Eje 4: Actores Universitarios
<p>1. Política Universitaria de Producción de Conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libre (investigación científica individual) • Orientada por prioridades institucionales • Orientada por proyectos y planes nacionales de desarrollo • Orientada por la agenda científica internacional • Con asignación prioritaria de recursos financieros a la publicación de trabajos en revistas científicas de alto impacto • Con asignación prioritaria de recursos financieros a proyectos de investigación científica y/o integrales que exhiban soluciones a problemas del entorno <p>2. Incorporación del conocimiento extra científico a las prácticas universitarias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesores y estudiantes reconocen e intercambian saberes con las comunidades • Profesores y estudiantes reconocen y acreditan el conocimiento sistematizado científicamente según los estándares internacionales • Los proyectos de investigación responden a criterios científicos convencionales • Los proyectos integran la investigación, la formación y acciones comunicativas promotoras del desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> • Los proyectos universitarios de investigación son ejecutados por científicos o académicos • Los proyectos universitarios de investigación y/o integrales incluyen actores extrauniversitarios (de las comunidades) • Los proyectos de investigación se cumplen intramuros (laboratorios, institutos, centros académicos de investigación) • Los proyectos de investigación se cumplen extramuros (en granjas, poblados, escuelas, tribus indígenas, etc.) <p>3. Pertinencia social del conocimiento universitario</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los proyectos de investigación gozan de pertinencia intra-científica • Los proyectos de investigación tienen impacto en la solución de los problemas contextuales • Innovación asociada a la apropiación privada del conocimiento • Innovación asociada a la apropiación social del conocimiento <p>4. Organización del Conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinar • Multidisciplinar • Interdisciplinar • Transdisciplinar 	<p>1. Orientación de la Universidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesionalizante • Orientada a la investigación • Orientada al desarrollo • Universidad empresarial o corporativa • Universidad socialista <p>2. Gobierno Universitario</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por Elección • Selectivo (designación por méritos) • Designación discrecional sin tomar en cuenta los méritos académicos <p>1. Organización Académico-Administrativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facultaria • Matricial <p>2. Modelo de Formación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículos organizados por objetivos • Currículos organizados por competencias y construcción de capacidades • Currículos organizados por problemas/proyectos integrales • Sistema presencial • Sistema virtual • Sistema mixto 	<p>1. Profesores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ingreso (concurso de credenciales) y ascenso por méritos (publicaciones y formación) • Ingreso y ascenso por designación • Formación libre (intereses individuales) • Formación orientada por prioridades institucionales • Formación orientada por prioridades nacionales <p>2. Estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Ingreso irrestricto • Sistema de Ingreso por requisitos o pruebas de selección • Participación en las elecciones y en los cuerpos deliberantes • Programas de estímulo y apoyo a la prosecución estudiantil • Programas de discriminación positiva y protección a la diversidad <p>3. Egresados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporción de mujeres graduadas • Participación en las elecciones y en los cuerpos deliberantes <p>4. Comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en las elecciones y en los cuerpos deliberantes • Participación en actividades académicas

* Los títulos resaltados e indicados con números son los descriptorios, los subtítulos indicados con viñetas enuncian los atributos.
Fuente: Autoras.

El Modelo Heurístico refleja los cuatro ejes que organizan el Marco Teórico: producción de conocimiento, concepto de universidad, relaciones de la universidad con el entorno para la producción de conocimientos y actores universitarios. Cada uno de esos ejes se desagrega en un conjunto de descriptores o criterios a partir de los que se distinguen los rasgos característicos de cada institución, los cuales están inspirados en los aspectos esenciales y las características clave correspondientes al Marco Teórico. Esos rasgos son denominados, en este Modelo Heurístico, atributos los cuales varían según sea la forma universitaria o de educación superior de que se trate.

La combinación de uno o más atributos de cada eje permite la definición de tantos tipos de universidades como las que existan en un contexto dado; una universidad u otra institución de educación superior emergente podrá ser descrita y explicada en función de cuáles atributos comparta. Una tarea todavía pendiente es describir todas las posibles combinaciones que distinguen los diferentes tipos de educación superior existentes o que puedan existir. Otra tarea por emprender consiste en decidir cuáles son los atributos irrenunciables, para qué una institución se inscriba en el ámbito de las universidades o se ubique en otro tipo de institución de educación superior.

El carácter innovador del Modelo Heurístico aquí referido resulta de varios aspectos que es importante resaltar:

1) Incluye en la representación tanto universidades, como instituciones no universitarias de educación superior distintas de las primeras en denominación, alcance y reconocimiento. La aplicación del Modelo permitirá identificar los atributos que distinguen los varios tipos institucionales: colegios universitarios, universidades orientadas al desarrollo, universidades profesionalizantes, socialistas, institutos tecnológicos, de estudios avanzados, etc.

Esta amplitud permite superar la discusión semántica que actualmente –en países como Venezuela– pretende homogeneizar, bajo la denominación de universidades, una amplia y diversa gama de proyectos de educación terciaria que –en nuestro criterio– no podrían ser llamados propiamente de educación universitaria. La utilización del Modelo propuesto permitirá conceptualizar cada institución, no por su denominación discrecional, sino por la combinación de atributos que doten a la misma de su especial carácter y posición en el sistema.

Por supuesto en el Modelo Heurístico, todavía en construcción, es posible que una institución participe de atributos tales que la hagan parte de más de una forma universitaria. Las compatibilidades y contradicciones entre las posibilidades son, entre otros muchos aspectos, uno de los que está en nuestra agenda de trabajo inmediato.

2) El Modelo Heurístico comprende descriptores y atributos, algunos de los cuales reflejan prácticas innovadoras presentes en las universidades de los países no desarrollados, las cuales no encuentran cabida en marcos o prototipos semejantes, utilizados por organismos internacionales. Estos son pensados y producidos en el norte –con categorías y lógicas propias de los países desarrollados– para ser aplicados al resto mundo.

Por ejemplo, en América Latina y África nuevos actores están participando en la actividad de producción de conocimiento; las comunidades, los grupos étnicos, los indígenas. Este tercer sector genera un conocimiento alternativo menos sistematizado que el científico y fundado en la investigación sobre las necesidades de desarrollo centrada en las personas (Delali, 2008).

El Modelo Heurístico que estamos presentando incluye estos actores como “agentes competentes para la producción de conocimiento”, mientras que los marcos o prototi-

pos internacionales reducen los actores de actividades de investigación y desarrollo a los convencionales; es decir, universidades públicas y privadas y, centros de investigación financiados por el gobierno u organizaciones internacionales.

La inclusión de este tercer sector de la producción de conocimiento nos permite evaluar la presencia o ausencia de otra característica innovadora en los tipos emergentes de universidades; nos referimos a la acreditación de diferentes tipos de conocimiento que forman parte de prácticas sociales más complejas: saberes ancestrales, aborígenes, legos, populares, urbanos, campesinos, provincianos, rechazados por la mayoría de las universidades como prácticas “impuras”, por ser ejecutadas por los actores extra-académicos.

3) La inclusión de estos elementos innovadores en el Modelo Heurístico como posibles configuradores de una institución de educación superior, no implica que los mismos sean mejores o más deseables que otros más convencionales ni que su presencia o ausencia defina que una institución es mejor o peor. De lo que se trata es de reconocer que son parte de las dinámicas institucionales y, por tanto, deben ser tomados en cuenta, bien sea como indicios de la emergencia de nuevas formas universitarias o, como indicadores para evaluar la presencia y el comportamiento de los atributos que definen esas nuevas formas, particularmente en lo relativo a los esfuerzos cumplidos por ellas para superar el subdesarrollo.

4) El Modelo Heurístico admite que la evaluación de la calidad sea singular en función del tipo de institución del que se trate.

Los sistemas de evaluación de la calidad universitaria profundizan la asimetría entre la educación superior del norte y la del sur

del planeta. Una de las razones que explica esa asimetría radica en que los sistemas internacionales de evaluación tienden a perpetuar un concepto único de calidad, en un momento en el cual las instituciones de educación superior y sus misiones tienden a diversificarse, especialmente en los países periféricos y semiperiféricos.

El Modelo propuesto ofrece la posibilidad de construir tantos conceptos singulares de calidad como tipos educativos resulten de la combinación de atributos del modelo. Y, consecuentemente, permite también trabajar con un sistema de indicadores que combata la constante según la cual sólo el norte exhibe universidades de calidad y las del sur son copias insatisfactorias de las universidades de los países industrializados o del norte desarrollado.

En efecto, cuando los indicadores hasta ahora sistematizados internacionalmente

para evaluar la calidad de las universidades se han aplicado a los países de América Latina y de África, dichas universidades resultan excluidas o posicionadas en los lugares más alejados de los primeros. Tal como Hakelkorn (2009) ha señalado, los indicadores internacionales utilizados por los sistemas globales que evalúan un solo concepto de calidad, fundamentado en el estatus y la reputación, como por ejemplo *Shanghai Jiao Tong Academic Ranking of World Universities*, *Webometrics* y *Times Higher Education QS World University Ranking (THE-QS)*, o *USNWR's World's Best Colleges and Universities* hacen imposible la competencia de las universidades del mundo subdesarrollado frente a las universidades consagradas de los Estados Unidos o Europa.

El reto para América Latina y el resto de los países subdesarrollados, es doble; por una parte, encontrar la forma de evaluar y

garantizar una calidad que no es homologable para todos los tipos de instituciones de educación superior y, por otra parte, construir un sistema de indicadores que respete la diversidad de roles y misiones de las instituciones de educación superior, pero que, al mismo tiempo, mantenga la rigurosidad y validez propia de los indicadores internacionales.

El Modelo Heurístico que proponemos facilita la superación de ambos retos a través de: primero, la inclusión de la taxonomía heterogénea de instituciones de educación superior que existen o están siendo creadas en el contexto latinoamericano y, segundo, de la construcción del correspondiente concepto de calidad -e indicadores- que permiten evaluar cada tipo de universidad o institución resultado de la combinación de diversos descriptores y atributos.

Conclusión o ¿un nuevo comienzo?

No hay un formato único para reconceptualizar la universidad de los países en vías de desarrollo. Frente a la coexistencia de retos y reclamos que colocan esas instituciones en la necesidad de satisfacer metas obedientes a fuerzas e intereses contrapuestos, tales como internacionalización/contextualización, innovación tecnológica/problemas locales, equidad/calidad, ciencia/diálogo de saberes, resulta imperioso postular la “university diversity” y reconocer, en consecuencia, la necesaria interacción de diferentes tipos de instituciones de educación superior, cada uno de los cuales estará comprometido con fuerzas e intereses de orientaciones irreducibles.

No es posible prefigurar los tipos de instituciones de educación superior en una “taxonomía” como las hasta ahora expuestas por expertos, instituciones y gobiernos, porque

la “celeridad improvisada” con la cual se suceden y se entrecruzan los acontecimientos y necesidades yuxtapuestos de los países en vías de desarrollo y los del mundo desarrollado, genera una proliferación multiforme y cambiante de tipos institucionales, que se traduce en la obsolescencia incontrolable de los criterios que informan dichas taxonomías.

Por esa razón el Modelo Heurístico incluye ejes, descriptores y atributos que permiten combinaciones mutables, de forma que los tipos institucionales originados en la realidad contextual, encontrarán su representación en él sin importar cuánto y cuándo muten. Landinelli *et al.* (2008) señalan que en América Latina y el Caribe no parece razonable pensar en marcos rígidos o modelos homogéneos de organización de los sistemas de educación superior, ya que di-

chos sistemas están invariablemente sujetos a la especificidad de los condicionantes sociales, tradiciones, preferencias políticas y realidades culturales del contexto en el cual se inscriben.

Debe mantenerse, además, la diferenciación entre universidades, institutos tecnológicos, institutos universitarios, centros de capacitación, institutos de estudios avanzados y otros tipos de instituciones de educación terciaria y superior, de manera que toda la plataforma de formación posterior a la secundaria sea lo suficientemente amplia como para acoger personas con distintas inclinaciones, aptitudes y proyectos de vida, garantizando que cada tipo institucional esté atendido por personal calificado que existan instancias idóneas de educación terciaria y superior diseminadas por la geografía nacional.

De forma que a la pregunta ¿cuál es el nuevo concepto de universidad que debe orientar la educación superior en América Latina para satisfacer la aspiración de superar el subdesarrollo?, respondemos que hay diversos conceptos, muchos de los cuales están por construirse, pero también agregamos algunas señales que tienen que ser observadas, si no queremos perdernos en esa tarea.

Entre ellas:

- la impostergable tarea de reubicar los países latinoamericanos en el mapa de la producción científica mundial, en el cual ocupamos los lugares más desventajosos;
- la imposibilidad de postular un único tipo de universidad como modelo hacia el cual deben orientarse todas las instituciones de educación superior;
- la necesidad de vincular la educación superior con los actores y los problemas locales sin divorciarla de la corriente principal de la ciencia;
- un alerta; la universidad tiene que continuar siendo la encrucijada de todos los modos de pensar, especialmente el crítico. Es crucial evitar el reduccionismo que implica encasillar a las universidades en un pensamiento único, no importa cuál sea su signo, cancelando así el ejercicio de cuestionar y de imaginarlo alternativo.

La universidad debería albergar la complejidad y los conflictos, tensiones y despropósitos que ella abarca, pues en la aldea global del presente y del futuro, la sobrevivencia humana dependerá del entrenamiento de las nuevas generaciones en la convivencia y el respeto a la diferencia.

Referencias

ALBORNOZ, O. (2005). *Academic populism higher education policies under state control* (Vol.1-2). Caracas, Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela en asociación con Bibliotechnology Ediciones.

AROCENA, R., BORTAGARAY, I., & SUTZ, J. (2008). *Reforma universitaria y desarrollo*. Montevideo, Uruguay: Tradinco Editores.

BRUNNER, J. J. (2007). *Universidad y Sociedad en América Latina*. México: Universidad Veracruzana.

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO-CINDA. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007 (Registro de Propiedad Intelectual N° 163.207)*. Santiago de Chile: CINDA.

DELALI, D. (2008 Mayo). *University Research and people-Centred Developmental Needs in Ghana*. Paper presented at the 1st Ghana seminar The New Role of Universities in Growth and Development in the South. Accra, Ghana: International Development Research Centre.

ECONOMIC COMMISSION FOR LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN-ECLAC. (2009). *Statistical yearbook for Latin America and the Caribbean 2009*. Santiago de Chile: United Nations. Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos. (1994). Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.

FOUCAULT, M. (1979). *La Microfísica del Poder* (2nded.) [Microphysique du pouvoir] (J. Varela & F. Alvarez-Uría, Trans.). Madrid, Spain: Editorial La Piqueta.

GALLOPIN, G. & VESSURI, H. (2006). *Science for sustainable development: articulating knowledge*. In Â Guimerães Pereira., S. Guedez, & S. Tognetti, (Eds.), *Interfaces between science and society* (pp. 35-52). Sheffield, United Kingdom: Greenleaf Publishing.

GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. & TROW, M. (1994). *The new production of knowledge*. London: Sage Publications.

GÖRANSSON, B. (2008, April, 24). *The Evolving Role of Academic Institutions in Innovation System and Development* [Power Point] Ponencia presentada en la Reunión Final de UniDev. Río de Janeiro, Brasil.

GONZÁLEZ, H. (2008, November). *La Educación Superior en la Revolución Bolivariana*. Consultado en http://www.mes.gov.ve/documentos/descarga/pdf22-12-2009_10:11:09.pdf

GUPTA, A. (2008, March). *Entrepreneurial university: India's response. Research & Occasional Paper Series: CSHE-Center for Studies in Higher Education 2.08*. Consultado el 19 de Diciembre de 2008 en <http://escholarship.org/uc/item/2p12d40g>

HAKELKORN, E. (2009, March 11). *The problem with university rankings*. Consultado el 8 de Noviembre de 2009 en SciDev Net-Science and Development Network Website <http://www.scidev.net/en/science-communication/university-systems/opinions/the-problem-with-university-rankings.html>

HOPENHAYN, M. AND OTTONE, E. (2000). *El gran Eslabón Educación y Desarrollo en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- KARIWO, M. (2007) *Widening Access in Higher Education in Zimbabwe*. Higher Education Policy Journal 20(1) 45-59.
- KOTHARI, S. & FOWLER, M. (2005, June). *Fostering Entrepreneurship and Enterprise in the Biological and Clinical Sciences* [Power Point]. Ponencia presentada en Organization for Economic Cooperation and Development-OECD International Conference on Fostering Entrepreneurship: The Role of Higher Education. Trento, Italia.
- LANDINELLI, J., MAC DOWELL DE FIGUEREIDO, A, MOLLIS, M., MANIGAT, S & MATO, D. (2008, June). *Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Documento-base de la Conferencia Regional de Educación Superior. Cartagena, Colombia.
- LAREDO, P. (2007). *Toward a third mission for Universities*. En UNESCO (Ed) Regional Seminar Globalizing Knowledge: "European and North American Regions and Policies addressing the Priority Issues of other UNESCO Regions" (1-11). Paris.
- NIGAVEKAR, A. (2003, February). *Trade in Higher Education: The Impact of GATS on Higher Education*, Research and Knowledge Systems in selected contexts in Asia and the Pacific Region. En Nigavekar, A. (Chair), UNESCO 2nd Scientific Committee Meeting for Asia/Pacific. Nueva Delhi, India.
- OFICINA DE PLANIFICACIÓN DEL SECTOR UNIVERSITARIO-OPUSU. (2006). *Personal Docente y de Investigación del Sub-sistema de Educación Superior, según Institución y Dependencia, 2000-2004*. Caracas, Venezuela: Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, Consejo Nacional de Universidades.
- OFICINA DE PLANIFICACIÓN DEL SECTOR UNIVERSITARIO-OPUSU. (2008). *Estadísticas 2003-2007*. Caracas, Venezuela: Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, Consejo Nacional de Universidades.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). (2002). *Frascati Manual. Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development*. Paris: OECD.
- PARRA-SANDOVAL, M. C. (2009). *Las intimidades de la academia. Un estudio cuanti-cualitativo sobre la dinámica de la profesión académica*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia, Ediciones del Vice Rectorado Académico.
- PARRA-SANDOVAL, M. C., BOZO, A., E INCIARTE, A. (2010). *University: The Last call?* Maracaibo, Venezuela: IDRC/ Universidad del Zulia, Astro Data Ed.
- SANTOS, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- SCHWARTZMAN, S. (1994, Noviembre). *La Universidad Latinoamericana entre el pasado y el futuro*. En "Adónde va la educación superior en Latinoamérica" presentado en el Seminario de Rectores, organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo-Unión de Universidades de América Latina, Washington D.C.
- SHWARTZMAN, S. & BALBACHEVSKY, E. (1996). *The Academic Profession in Brazil en Albach P. (Ed.) The International Academic Profession*. California, CA: Jossey-BassInc. Publishers.
- SUTZ, J. (2005, April). *The role of universities in the production of knowledge*. Consultado el 25 de Febrero de 2007 en R & D Dossier SciDev Net-Science and Development Network Website: <http://www.scidev.net/en/policy-briefs/the-role-of-universities-in-knowledge-production-.html>
- UNESCO (1997). *Recommendation concerning with the status of Higher Education Teaching Personnel*. General Conference of the United Nations Educational, October 21st-November 12th. Paris.
- UNESCO (1998a). *Declaración final de la Conferencia Mundial de Educación Superior*. Primera Conferencia Mundial de Educación Superior, October, 5-9, Paris.
- UNESCO/IESALC. (2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior, Desafíos locales y globales, una agenda estratégica para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, June 4-6. Cartagena, Colombia.
- UNESCO. (2009). *Communique World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development World*. World Conference on Higher Education, July 5-8. Paris.
- UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT-UNCTAD (EDS.). (2007). *The least development countries Report. Knowledge, Technological Learning and innovation for development*. Nueva York y Ginebra, Suiza: UNCTAD.
- VALLAeYS, F. (2008). *Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión Ética e Inteligente para las Universidades*. Educación Superior y Sociedad, 13(2), 191-219.