

Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina

Luis Enrique Orozco Silva

Resumen

Las Instituciones de Educación Superior (IES) enfrentan condiciones cambiantes que ponen en tela de juicio la imagen y misión que las IES están llamadas a cumplir. En este artículo se abordan las principales problemáticas que afrontan las IES y las repercusiones que tienen en el ámbito académico, entre otras: la creciente demanda por la educación de tercer nivel, las nuevas demandas de los mercados laborales, las formas de producción y gestión del conocimiento, los efectos de la globalización en la educación superior, el interés creciente que el sector externo está poniendo en las universidades, la creación de recursos propios para su financiamiento, la implementación de nuevas tecnologías en la educación superior, entre otros muchos aspectos. La relevancia o pertinencia de la educación superior es una dimensión de la calidad del servicio educativo del tercer nivel. La responsabilidad social de la institución y de los programas académicos deberían ser de máxima preocupación a la hora del rendimiento de cuentas.

Palabras clave: educación superior, calidad, relevancia, América Latina.

Qualidade acadêmica e relevância social da educação superior na América Latina

Resumo

As Instituições de Educação Superior (IES) enfrentam condições cambiantes que questionam a imagem e a missão que as IES são chamadas a cumprir. Neste artigo são abordadas as principais problemáticas que confrontam as IES e as suas repercussões no âmbito acadêmico, entre outras: a crescente demanda pela educação de terceiro nível, as novas demandas dos mercados de trabalho, as formas de produção e a gestão do conhecimento, os efeitos da globalização na educação superior, o interesse crescente que o setor externo está colocando nas universidades, a criação de recursos próprios para o seu financiamento e a implementação de novas tecnologias na educação superior, entre outros muitos aspectos. A relevância ou pertinência da educação superior é uma dimensão da qualidade do serviço educativo de terceiro nível. A responsabilidade social da instituição e dos programas acadêmicos deveria ser a máxima preocupação na hora de prestar contas.

Palavras chave: educação superior, qualidade, relevância, América Latina.

Luis Enrique Orozco Silva

eorozco@uniandes.edu.co

Doctor en Filosofía de la Universidad de Lovaina, Bélgica; profesor titular de la Universidad de los Andes, ha realizado estudios sobre educación superior para el Banco Mundial, el BID y la UNESCO. Temas de investigación: educación superior, teoría de la ciencia y ética.



Academic quality and social relevance of higher education in Latin America

Abstract

Higher Education Institutions (IES for its acronym in Spanish) face changing conditions that cast doubt on the image and mission the IES are called to comply. This paper addresses the primary issues faced by IES and repercussions on the academic sphere, among others: the growing demand for higher education, the new demands of labor markets, ways for knowledge production and management, the impact of globalization on higher education, the growing interest of the external sector in universities, the creation of proper resources for funding themselves, implementation of new technologies in higher education. The relevance or importance of higher education belongs to a dimension of quality of higher education services. Social responsibility of the institutions and curricula should be of maximum concern when it comes to accountability.

Key words: higher education, quality, relevance, Latin America.

Recepción: 26/01/2010. **Aprobación:** 16/04/2010.



La educación superior en medio de turbulencias que afectan su dinámica interna

Las Instituciones de Educación Superior (IES) se debaten en medio de un escenario cambiante, intentando ser pertinentes y ofrecer un servicio de calidad acorde con sus funciones sustantivas. No obstante, las turbulencias actuales en su entorno ponen en tela de juicio la imagen que ellas han venido pregonando sobre sí mismas y sobre la misión que están llamadas a cumplir. Entre estas turbulencias se pueden identificar con relativa facilidad:

- *La demanda creciente por la educación de tercer nivel*, que ha convertido de hecho a las IES en centros de docencia y capacitación más que en ámbitos para la investigación, para el desarrollo de la capacidad de pensar con autonomía intelectual y para incrementar la capacidad para el trabajo riguroso y metódico que disciplina y propicia la formación de correctos ciudadanos (Clark, 1997). Es un fenómeno mundial, no sólo de América Latina, pero condiciona en nuestro medio la posibilidad de disponer de “universidades de investigación” en sentido fuerte, en la medida en que en la mayoría de los países las instituciones de educación superior se encuentren centradas en la función docente y de profesionalización.
- *Las nuevas demandas de los mercados laborales*, cada vez más diferenciados y versátiles, que obligan a las IES a ser funcionales a sus necesidades, instruyendo profesionales competentes en oficios, ocupaciones y profesiones de modo tal que se facilite su inserción en el mercado laboral y se creen mejores condiciones para las empresas en materia de innovación y competitividad (Brunner, 2001b). De esta manera las instituciones se sienten impelidas a convertirse en funcionales para el mercado, en menoscabo de su función investigativa.
- *Las nuevas formas de producción y gestión del conocimiento*, que obligan a las universidades a operar en forma de redes, a cambiar sus estructuras de gestión y a vincularse a instituciones externas de investigación cuyos intereses y finalidad no se acoplan bien con los de las IES. Aun el aspecto relacionado con los recursos invertidos en esta actividad se replantean por el tamaño y magnitud de los proyectos y por la urgencia de participar en *rankings* en los que el tamaño de la inversión en investigación y desarrollo cuenta de modo significativo (Brunner, 2001b; Gibbons, 1998; CEPAL/UNESCO, 1992; Reich, 1993).
- *Los efectos de la globalización en la educación superior* que hacen poner la mirada en aspectos tales como la movilidad académica de profesores y estudiantes, la flexibilidad de los currículos, la estructuración común de patrones de formación que garantice las homologaciones de títulos y equivalencias de materias de un país a otro (Kaplinsky, 2005; OIT, 2004) y la creación de mecanismos y estrategias que permitan a las instituciones disponer y usar de modo innovativo la información disponible en las redes operativas de información.
- *La conformación de “espacios de educación superior”*, semejante a lo hecho por la Comunidad Económica Europea pero en el nivel de América Latina (GUNY, 2008; CINDA, 2007). Ya se habla de disponer en el continente de sistemas regionales de acreditación, de políticas de movilidad académica comunes, de criterios regionales para la asignación de recursos en el marco de las políticas públicas.
- *El interés creciente que el sector externo está poniendo en las universidades* porque después de casi 50 años de esfuerzos están entendiendo, tanto las IES como el sector productivo, la importancia de alianzas mutuas para avanzar en competitividad en una economía global



(Deepak Nayyar, 2008), aprovechando el potencial de las universidades en materia de investigación básica.

- *¿Cómo mantener calidad coherente con estándares nacionales e internacionales?* Cada vez más, las universidades se preguntan sobre la legitimidad y realismo de los esfuerzos realizados para alinearse en el marco de las exigencias de los *rankings* internacionales: Shanghai Jiao Tong, por ejemplo, cuyas exigencias se centran en el valor de la inversión en investigación, en el número de profesores de tiempo completo dedicado a la investigación y la educación avanzada, en el monto de la inversión dedicado a la investigación científica por parte de cada institución. Por su parte, los estándares nacionales presentan poca exigencia en materia de innovación y “*aggiornamento*” de los mismos, a las exigencias actuales externas a las IES; con frecuencia, en los presupuestos de los modelos de acreditación se mantiene un estilo de universidad en franca crisis.
- *¿Cómo renovar las fuentes de recursos propios para el financiamiento de las IES*, sobre todo del sector público, cuando paralelamente se defiende que este nivel de educación es “natural” o fundamental y que por lo tanto ha de ser preocupación del Estado su financiamiento? (Brunner, 2001b). Ciertamente, sobre esta tesis no hay consenso en la región pero sirve como arma de lucha para exigir una creciente participación de los gobiernos en la financiación de las universidades oficiales, a la par que se les niega la legitimidad de intervenir en el control, inspección y vigilancia sobre la calidad del servicio.
- *¿Cómo incorporar las nuevas tecnologías a la educación superior*, tomando la distancia crítica necesaria y aprovechándolas como recurso para incrementar el acceso a la educación a lo largo de la vida? En esta materia el atraso es significativo, no sólo por los recursos que exige sino por las actitudes de instituciones aún resistentes al cambio e inclinadas a la conservación de un modelo de educación superior introvertido, de transmisión analógica, temerosas de la diversificación de la oferta educativa, temerosas de la competencia internacional y sin visión de futuro. En esta dimensión las instituciones de educación superior se encuentran en un punto decisivo. Los tiempos de disponer de universidades sin edificios o aulas, e incluso sin bibliotecas, se acercan, como lo señala Jamil Salmi. Universidades a diez kilómetros de distancia de sus estudiantes, sin departamentos académicos, sin exigencias de cursos, grados o títulos; abiertas los 365 días del año, con un catálogo de más de 4 000 materias diferentes. Incluso es imaginable un sistema de educación superior en el cual su calidad no se juzga por el nivel de formación de sus profesores sino por la intensidad de sus conexiones electrónicas y de internet.
- *Nuevas propuestas de los organismos de crédito y de la UNESCO*. Ante los cambios que ocurren y la situación crítica de diversos sistemas de educación superior en la región, tanto los organismos de crédito como la UNESCO generan propuestas nuevas. En la propuesta del Banco Mundial en los últimos años, sus preocupaciones giran en torno a los aspectos siguientes: a) el esquema de descentralización existente en la región, mediante el cual unos crean el gasto (universidades territoriales) y otros lo financian (la Nación), sin evaluación alguna de la efectividad de las instituciones; esto genera un desequilibrio entre los compromisos de la nación y los de los entes territoriales; b) dependencia de la estructura financiera de la universidad pública en la región respecto del nivel central, de modo tal que el pago de aranceles tiene poco peso en los ingresos propios



de las instituciones; c) los gastos de funcionamiento siguen representando alrededor del 82% y dentro de éste, el componente mayor lo constituyen los gastos personales; un poco menos en las universidades nacionales, el 73% y un poco más en las territoriales, cerca del 74%. Así, lo que se destina a inversión no va más allá del 17% en las instituciones nacionales y del 11% en las territoriales; d) el costo unitario por estudiante creció en la década anterior a una tasa del 1.8% real anual; pero los costos totales y por estudiante han subido, entre otras razones, por el envejecimiento de la planta docente y la imprevisión para cubrir el valor de las pensiones y cesantías; e) también preocupa al Banco la amplia heterogeneidad de la oferta educativa y de perfiles institucionales en el nivel de pregrado, así como el escaso desarrollo de los posgrados en la región.

Lo que parece estar en juego en las preocupaciones del Banco es el modelo seguido en la asignación de los recursos. En varios países de la región existe un esquema de asignación negociada de los recursos de la nación, sin consideración —muchas veces— de los perfiles institucionales, ni de las actividades que realizan, con sistemas de información muy débiles y formatos de evaluación poco desarrollados. Lo anterior permite que las decisiones de presupuesto estén mediadas políticamente, con padrinzos y sin política de incentivos a la eficiencia. En contraposición, sugiere el establecimiento de sistemas de financiamiento y de toma de decisiones estable, autónomo y diversificado; que tenga en cuenta la diversidad de la oferta, el grado de productividad académica y científica, la calidad de los programas y la proyección de las instituciones como un todo.¹

Por su parte, los aspectos centrales de la propuesta CEPAL/UNESCO parten del reconocimiento del valor social de la educación y su papel estratégico en el desarrollo de los países y de las personas para insertarse con dignidad en los procesos laborales en el marco de un desarrollo humano sustentable. La UNESCO sugiere: a) desarrollar de modo amplio las relaciones de la universidad con el sector productivo; b) diversificar la oferta educativa y disponer de mecanismos para dar cabida en las instituciones a demandas no tradicionales; c) crear nuevas modalidades educativas en la región; d) incrementar la calidad de modo tal que aumente la pertinencia de las instituciones en relación con las urgencias de los procesos de desarrollo de cada país; e) desarrollar una voluntad política para lograr una adecuada inserción de las instituciones en el campo internacional y desarrollo de los posgrados; f) introducir mecanismos de evaluación que hagan más eficientes las instituciones; g) lograr una mayor inserción de la actividad académica en la red internacional de producción de conocimiento, y h) impulsar la creatividad y difusión de la innovación científico-tecnológica en la región (UNESCO, 1997).

El Banco Mundial (2000) ha señalado últimamente, citando a Malcolm Gillis:

Hoy, más que nunca en la historia humana, la riqueza —o la pobreza— de las naciones depende de la calidad de la educación superior. Aquellos con un repertorio más amplio de habilidades y una mayor capacidad para aprender pueden alegrarse de antemano de una vida futura de satisfacciones económicas sin precedentes. Pero en las décadas por venir, los pobremente educados afrontarán más bien tristes prospectos de vidas de silenciosa desesperación.

¹ Para tener una visión más comprehensiva de las preocupaciones del Banco Mundial, véase D. Winkler (1994), *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad*; D. Winkler (2000), *La educación superior en países en desarrollo. Peligro y promesas*.



El desafío consiste en: a) ser capaces de competir en la economía del conocimiento; b) colaborar en la intensificación del proceso de desarrollo social y económico, y c) vencer los principales obstáculos en la mejor forma, más allá de la negligencia de los últimos años en el valor estratégico de la educación superior.

Dos características se observan en el nuevo discurso. Por un lado, la velocidad de los cambios y, por otro, la centralidad que tiene en la discusión el tema de la pertinencia, incluso desplazando al de la calidad, analizado desde el punto de vista del “control y vigilancia”, o desde los intereses de un “Estado evaluador”. Como actores principales dentro de los sistemas, las universidades públicas y privadas han ingresado en época de turbulencia para la cual no se prevé término. La actual encrucijada tiene su origen en un simple hecho: las demandas ejercidas sobre la universidad superan su capacidad de respuesta (Clark, 1998: 129). Más aún, las propuestas institucionales actuales son juzgadas a la luz de su pertinencia, de su potencial para la solución de los problemas más agudos en cada país y en la región como un todo. Y esto es aplicable no sólo a América Latina, sino a Europa y a Estados Unidos (Brunner, 1990).

Todos estos fenómenos con frecuencia ocurren a espaldas de las IES quienes se encuentran, como dice B. Clark (*op. cit.*), en una especie de “vértigo de adaptación”, enfrentan una fuerte crisis de legitimación y relevancia frente a la sociedad, el gobierno y los usuarios de los servicios.

A estos fenómenos se agrega que con frecuencia los gobiernos no poseen una planeación indicativa sectorial que oriente y comunique direccionalidad al sistema en su conjunto, que las normas son contradictorias y expresan no pocas veces los intereses de sectores que buscan consagrar sus privilegios en un mercado lleno de asimetrías (Orozco, 2001).

Todos estos aspectos, entre otros, generan turbulencias que afectan el funcionamiento interno

de las IES y que deben entenderse en su verdadero sentido, pues constituyen claves para el análisis de las transformaciones en curso.

Una visión de conjunto de estas turbulencias parece indicar que se trata de una incoherencia entre la visión que la universidad tradicional tiene de sí misma y las expectativas que los grupos de interés actuales tienen de ella. Para muy pocos de estos grupos cuentan los valores básicos que defienden y practican algunas universidades consolidadas: la libertad intelectual, la autonomía, el valor de la crítica y el interés de la universidad en la formación integral de sus egresados. Por el contrario, a la universidad se le pide que produzca conocimiento de frontera sin profesores bien formados; que capacite profesionales de manera rápida y poco costosa, y que se articule a la solución de los problemas del país, sin que las propuestas de quienes detentan el poder puedan ser discutidas. Los grupos de interés requieren una “universidad funcional”, orientada por los mercados (Chaparro, 2007; Clark, 1997).

Pero hay que advertir que este sometimiento de las IES las convierte en herramienta de la “razón instrumental”, es decir, de la razón en cuanto capacidad de transformación del mundo, sin considerar el problema de los fines, ni preguntarse para qué se hace lo que se hace. El dominio instrumental del mundo es central y hacerlo es un problema de “medios”, pero la legitimación de las funciones que cumple la universidad ha de venir desde la pregunta por los fines; en términos de Kant, desde la razón como facultad de producir juicios que orienten la acción, o “razón práctica”. En esta dimensión es posible plantearse interrogantes de naturaleza ética y política y, desde aquéllos, asumir como universidades un proyecto ético político y no sólo técnico instrumental. De no hacerlo, sólo quedaría como alternativa discutir sobre medios con ayuda del cálculo; y en este caso suele ganar quien vea más lejos aunque no vea más claro ni correctamente (Habermas, 1989).



En esta dirección la pregunta es clara: ¿cómo construir la universidad necesaria si ésta no identifica claramente el compromiso con el país, sin sacrificar su idea original como institución jalonada por el conocimiento y la crítica, buscando ser pertinente, pero también fiel a sí misma y si los gobiernos se alejan de sus obligaciones en materia de financiamiento y adecuada intervención en este nivel de educación?

Éste es el contexto en el que nos planteamos la pregunta por la calidad y relevancia de la educación superior.

La calidad de la educación superior en América Latina

Sobre pocos conceptos se ha escrito tanto en América Latina como el de calidad de la educación del tercer nivel; si bien ya antes de 1990 era frecuente encontrarlo en las formulaciones de políticas públicas junto a los conceptos de equidad, pertinencia o eficiencia, a partir de entonces aparecen en las publicaciones de la UNESCO, el BID y el Banco Mundial como un concepto clave para entender una de las finalidades de estos organismos en el otorgamiento de los créditos y para captar por ende la intencionalidad de las políticas públicas en la región. En la medida en que se fueron estableciendo los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior fuimos evolucionando en la discusión de las aproximaciones más o menos teóricas con que se justificaba o no su medición. Paulatinamente recorrimos una especie de parábola entre la posición de quienes lo consideraban un concepto metafísico no medible, a la de quienes sosteníamos que podría concebirse como un concepto operatorio que, apoyado en apreciaciones más cualitativas podría ser una manera de apreciar qué tanto una institución o programa académico se acerca en la práctica a lo que en la teoría expresa en su carta misional (Orozco, 1994; CNA, 1995; Brunner, 2001; Ayala, 2004; Banco Mundial, 2003).

Como hemos señalado en otros trabajos (Orozco 2001, 2003), el aseguramiento de la calidad fue asentándose en la región, cobrando carta de ciudadanía y hoy lo encontramos muy frecuentemente en las políticas de gobierno, buscando en todos los casos disponer de un sello que salvaguarde la fe pública y exprese el reconocimiento de las mismas comunidades académicas de la calidad del servicio educativo de tercer nivel (Orozco, 2001; CINDA, 2007; UNESCO, 2009a). Esta calidad debería, como lo ha señalado la Conferencia Mundial que acaba de celebrarse (agosto 2009), vincularse estrechamente a la igualdad, respetando la diversidad (UNESCO, 2009b).

El dispositivo escogido ha sido el mismo, sin una diferenciación amplia: la creación de sistemas de acreditación, acompañados de una regulación más o menos fuerte del sector privado y de la creación de organismos de apoyo que colateralmente contribuyen también a la calidad verificable, tales como los observatorios de ciencia y tecnología, los observatorios laborales y, sobre todo, los sistemas de información; todos ellos contribuyen a disminuir las asimetrías existentes en el mercado educativo (Lemaitre, 2006).

En la actualidad, algunos países de la región cuentan con sistemas consolidados, es el caso de Argentina, México, Brasil, Colombia y Chile; otros están en una situación más incipiente como Paraguay, Ecuador, Perú o Bolivia y, finalmente, en otros más la situación en esta materia es aún precaria: Venezuela, Guatemala y Honduras (Lemaitre, 2003; Orozco, 2001).

De igual modo, la naturaleza de los sistemas en la región es heterogénea; algunos de ellos son de naturaleza pública, como los de Colombia, Chile o Perú. En otros, los sistemas son gubernamentales, como en los casos de Brasil, Argentina, México y Uruguay. Adicionalmente, podemos encontrar algunos de naturaleza privada como en México, Puerto Rico o Chile, e incluso creados por la iniciativa



privada, como en Costa Rica o Panamá. La heterogeneidad de este mecanismo de acreditación tiene que ver también con los propósitos para los cuales han sido creados. En efecto, en algunos casos, se trata de autorizar el funcionamiento de programas o instituciones con base en el cumplimiento de los mínimos; en otros casos, además de los mínimos se consideran los máximos, y, en todos los casos, con carácter voluntario. Aunque quizá Chile y Argentina sean la excepción; en el caso de estos dos países incluso se ha avanzado a la formación de agencias de acreditación de acreditadores.

A pesar de aspectos comunes que se pueden encontrar en todos los países, tales como que la base de todos los sistemas se encuentra en la autoevaluación; que el juicio de los gobiernos se basa en el de los pares académicos; que la certificación se haga por un tiempo determinado que va de 3 a 10 años, o que, finalmente, los procesos terminen en un informe último que se constituye en instrumento de mejoramiento continuo y criterio básico para definir políticas y motivar los cambios necesarios.

También existen diferencias que residen básicamente en los propósitos buscados, ya sea por parte de las instituciones, cuando lo hacen por iniciativa propia, sobre todo para mejorar calidad, imagen y posicionamiento ante la competencia; o sea por parte del gobierno, cuando lo proponen básicamente para tener un medio de control, apropiándose del discurso sobre la calidad y colocando a los académicos a colaborar en la tarea de control y vigilancia. Para un gobierno que quiere estar distante de la educación superior sin perder control, es mejor evaluar que intervenir de modo casi siempre indebido en el mundo de la academia. Pero puede haber propósitos más nobles por parte de los gobiernos: estimular la competencia, usar el carácter de acreditado(a) para participar en becas o fondos especiales, facilitar la movilidad académica de estudiantes y profesores o mejorar los niveles de información para los usuarios.

Hacia el futuro, hay situaciones que preocupan en general a todos los agentes involucrados en el tema, especialmente a los gobiernos. Entre estas preocupaciones podemos mencionar las más relevantes para estos últimos: a) la politización de los consejos o comisiones nacionales encargadas de adelantar los procesos de acreditación; b) que la lucha por la calidad se vuelva contra las personas de menores ingresos por no poder acceder a centros de excelencia, los cuales, para mantener sus niveles de exigencia, se inclinan a trabajar sólo con estratos de ingresos altos; c) los costos crecientes del funcionamiento de los sistemas en cada país, y d) la carencia de sistemas de información que garanticen que ésta llegue a los usuarios finales de los servicios educativos.

A las instituciones, por su parte, también preocupan situaciones diferentes pero igualmente importantes tales como: a) el frecuente cambio de políticas por parte de los gobiernos en turno, que hechas de manera irreflexiva, pueden impedir la consolidación de estos sistemas de aseguramiento de la calidad de la oferta educativa; b) que con el tiempo las instituciones aprendan a hacer el ritual de la autoevaluación y conviertan el proceso en algo formalmente cierto y realmente falso; finalmente, c) que los consejos o comisiones nacionales se vuelvan *guardianes* de un modelo que oculta una única visión de la universidad y conviertan al instrumento en un fin en sí mismo, sin adecuarlo constantemente a las exigencias mínimas que los nuevos escenarios y la velocidad de los cambios imponen a la educación de tercer nivel, sobre todo en materia de equidad, libre acceso y relevancia.

En todos los casos, la experiencia demuestra que la acreditación como mecanismo de aseguramiento de la calidad, en la medida en que sea asumida por las instituciones como parte de su cultura, puede ser un dispositivo apto para el mejoramiento de la calidad de la educación superior, mientras no se vuelva un ritual que oculte, en un discurso formal, una falsa realidad de autocrítica.



¿En qué medida la educación superior podrá ser relevante para el desarrollo de los países?

La pertinencia que la sociedad y el Estado piden a las IES tiene que ver con la pregunta por el aporte que estas instituciones hacen al desarrollo de cada país, bajo el reconocimiento generalizado del papel estratégico que juegan actualmente para posibilitar que las personas se ubiquen con dignidad en los mercados de trabajo, y para que los países se posicionen adecuadamente en el escenario económico mundial.

Aun el Banco Mundial, como es sabido, ha trascendido su posición anterior reconociendo que el impacto de la educación superior en el desarrollo no puede ser medido a través de los estudios de costo-beneficio, porque estas instituciones no sólo aportan un incremento en el PIB. Ya se entiende mejor, en parte por la influencia de las posiciones de la UNESCO en la materia, que la educación superior es un espacio para la conservación de las grandes tradiciones culturales, para la producción de bienes públicos y la generación de los valores de una ciudadanía moderna, tales como la participación, los valores democráticos y la crítica a todo mecanismo o dispositivo de domesticación de la conciencia a través de las ideas, y que ello justifica la inversión social en este campo (Banco Mundial, 2000; BID, 2005).

Pero con este reconocimiento básico en materia del enfoque es necesario precisar el sentido y direccionalidad de la contribución de las IES al desarrollo en el contexto de la discusión internacional actual.

- Se trata de entender el desarrollo en la perspectiva de los trabajos de Amartya Sen, premio Nobel de economía, como: “la ampliación efectiva de todas las libertades positivas y negativas de todas las personas”; concepción que ha sido recogida en gran parte por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

(PNUD) y para el cual la educación es un factor insustituible (Sen, 2000).

- Desde el punto de vista ético, para América Latina trabajar en esta dirección es un mandato prioritario para todos los sectores de la sociedad. De modo concreto, significa tomar en serio el cuadro desolador que, frente a las exigencias del desarrollo, presentó Kofi Annan en el Documento “*New Century-New Challenge*”, preparado para la Cumbre del Milenio:

De cada mil habitantes de la aldea global, 150 son ricos, 780 pobres y 70 están en transición. El ingreso promedio es de USD 6 000 al año; pero el 86% queda en manos de la quinta parte más acomodada, mientras que cerca de la mitad de la población vive con menos de dos dólares por día. Además, 220 son analfabetos (de los cuales dos tercios son mujeres). Menos de sesenta poseen una computadora. Sólo 24 tienen acceso a internet. Más de la mitad no ha hecho, ni recibido, una llamada telefónica.

En forma de enunciado, como lo dice Paul Bouchet, ante esta realidad, se trata de “darle a todos, los derechos de todos”. Alicia Bárcena (2009), Secretaria Ejecutiva de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL), señalaba el mes pasado en un documento de circulación restringida:

Hemos llegado al siglo XXI con un orden económico y financiero internacional que acentúa, en tiempos de globalización, las diferencias más que las convergencias. Ciertamente hemos tenido avances incalculables y muchas oportunidades se han creado, pero la actual crisis nos ha mostrado cruelmente la realidad en que vivimos. Tenemos naciones con altos porcentajes de población en la pobreza e indigencia, cuando sabemos que un porcentaje limitado del monto total de los



paquetes de rescate puestos en práctica en el mundo desarrollado desde septiembre de 2008 podría terminar con la pobreza en el mundo.

- Las IES no tienen fórmulas mecánicas para identificar las tareas que se desprenden de esta perspectiva de análisis. Con frecuencia decimos que su acción estará íntimamente alineada con su carta misional; pero en todos los casos, la legitimidad de su misión debe permitirle ser pertinente sin traicionar su idea originaria. Una tarea posible, urgente y coherente con el ser de la universidad es proponer modelos de desarrollo alternativos. Hay que responder a preguntas urgentes, por ejemplo: ¿debemos darle preeminencia a las consideraciones de la eficiencia económica, aceptando implícitamente el carácter ineludible de la polarización social, derivada de la marginalización y exclusión de amplias masas de productores ínfimos, y concentrar la acción del Estado en políticas sociales compensatorias?, o diseñar, con la ayuda de una dirección visible, modelos de economía mixta, que vayan más allá de la eficiencia de las asignaciones, de las innovaciones y traer a la palestra las variables del pleno empleo, eficiencia distributiva y eficiencia ambiental, como lo indica Ignacy Sachs, anterior Director de l'Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales de Francia. En términos sencillos, esto implica preguntarse si los índices de pobreza y la deuda social interpela o no a las IES (Banco Mundial, 2002).
- Para América Latina la situación en materia de educación es ya conocida: en el espacio iberoamericano la matrícula se ha multiplicado por cuatro, sumando más de 16 millones hacia el 2006. Todos los sistemas educativos de tercer nivel en la región se hallan en tránsito hacia sistemas masivos de acceso universal; en la mayoría de los países la proporción

de mujeres es mayor que la de los hombres en el tamaño de la matrícula; pero en la mayoría de los países, el quintil de más altos ingresos envía al 50% o más de sus hijos a la educación superior, en tanto que en el caso del quintil más pobre dicha cifra oscila entre el 10% y el 20%. Simultáneamente, en algunos países (Chile, Brasil, Colombia, México, Venezuela y otros) se halla una fuerte presencia del sector privado, no siempre equitativo ni bien regulado. El grueso de la matrícula se concentra en las áreas académicas tradicionales y en el sector de los servicios. En general, nos encontramos con sistemas educativos excluyentes, a pesar de los esfuerzos por aumentar la cobertura. Desde 1994 se ha venido señalando que los jóvenes provenientes de los hogares de menores ingresos carecen de preparación académica suficiente, ya sea para ingresar al sistema o para competir con éxito una vez que ingresan a las IES. Simultáneamente, la deserción es muy alta (en el caso colombiano, en la actualidad asciende al 44% por cohorte) y las instituciones no poseen los mecanismos de retención suficientes. Vale la pena preguntarse: ¿cómo democratizar cobertura sin desmejorar en calidad y sin ocultar la desigualdad en las oportunidades de acceso para quienes no llegan al sistema? (Gómez, 2000; Banco Mundial, 2003). Todo esfuerzo en aumentar la cobertura se torna inútil ante un sistema de educación de tercer nivel claramente excluyente.

- Pero hay otras tareas más sencillas que están en discusión en la palestra internacional y en las cuales, con contadas excepciones, no se participa o se guarda silencio en las IES. Es necesario, para ser pertinentes, que las IES contribuyan a:
 - *Identificar una direccionalidad a las políticas públicas en materia de educación para evitar*



la improvisación e inadecuada intervención de los gobiernos en la prestación del servicio público de la educación de tercer nivel. Dado que de hecho los gobiernos no lo han dispuesto, las IES podrían tomar la iniciativa.

- *Asumir la responsabilidad social* de una parte en el fomento de la democracia y en el incremento de la participación de la sociedad civil. Esto implica una revisión profunda de los esquemas de formación profesional y ética de los estudiantes y un compromiso en la actividad de investigación, con las urgencias de cada país en materia de desarrollo sostenible.
- *Sugerir políticas públicas encaminadas a democratizar el acceso a la educación superior*, para lo cual es necesario diversificar la oferta educativa, articular los diferentes niveles de educación, flexibilizar los currículos y crear seguimientos y apoyos a la población de alto riesgo entre primero y quinto semestres.
- *Generar una política pública de inversión en ciencia y tecnología*, de modo que las normas al respecto pierdan en retórica lo que ganan en efectividad, mediante programas financiados para la formación avanzada, la articulación entre las IES y el sector productivo, la inversión del sector privado en educación y la diversificación de las fuentes de ingreso en el sector oficial de la educación de tercer nivel.

Asumir el ser relevantes no significa que las IES tomen para sí la tarea del desarrollo, reemplazando la acción de los gobiernos. Por el contrario, se trata de desarrollar nuevos liderazgos, de asumir la tarea de los cambios necesarios ante escenarios cambiantes, e incrementar el potencial para asumir su responsabilidad, como instituciones estratégicas, para atender las urgencias de la pobreza, manteniéndose autónomas y fieles a su “idea” original.

A modo de conclusión

La relevancia o pertinencia de la educación superior es una dimensión de la calidad del servicio educativo del tercer nivel. El concepto de calidad es una síntesis de múltiples dimensiones y apela no sólo a componentes tan centrales como el talento y la calidad de estudiantes y profesores, el impacto en el medio o el uso de los recursos físicos y financieros de la institución; sino también a los procesos de organización, gestión y bienestar estudiantil y profesoral. Pero la exigencia de la calidad no se agota en estos aspectos, aunque ciertamente sobre éstos trabajan en general los modelos de acreditación. No, es necesario incorporar la relevancia del servicio que se presta, la contribución que la institución o el programa hace al logro de una mayor inclusión del servicio educativo. La responsabilidad social de la institución y de los programas académicos deberían ser estándares de máxima preocupación a la hora del rendimiento de cuentas. No podemos seguir siendo instituciones exitosas en sociedades fracasadas. ■



Referencias

- Arocemena, Rodrigo (2004), "Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina", en *Educación y Sociedad*, vol. 25, núm. 28. Véase: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/al3v2588.pdf>.
- Ayala Ulpiano (2004), *La regulación de la Educación superior en Colombia*, Bogotá, Imprenta Edit. Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2005), "Hacia la expansión del capital de conocimiento de América Latina y el Caribe: una estrategia del BID para la educación y la capacitación" [Borrador].
- Banco Mundial (BM) (2003), *La Educación Superior en Colombia. Preparando el camino para su reforma*, Washington, B.M.
- Banco Mundial (2002), "Colombia. Poverty Report", Washington, B.M.
- Banco Mundial (2000), *The Task Force on Higher Education and Society. Higher Education developing Countries: Peril and Promise*, Washington, B.M.
- Bárcena, Alicia (2009), "Retos de la educación superior", Documento escrito, México, CEPAL.
- Brunner, José J. (2001a), "Educación superior: escenarios de futuro", documento de trabajo, Santiago de Chile.
- Brunner, José J. (2001b), "Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior en América Latina", en Luis Enrique Orozco, *Educación Superior. Desafío global y respuesta nacional*, Bogotá, Universidad de los Andes.
- Brunner, José J. (1990), "Bases para un nuevo contrato entre el Estado y la educación superior", documento de trabajo, Santiago de Chile.
- CEPAL/UNESCO (1992), *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, CEPAL/UNESCO.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2007), *Educación Superior en Iberoamérica*, Informe 2007, Santiago de Chile.
- Chaparro, Fernando (2007), "Papel de la universidad en el desarrollo científico y tecnológico de la Región. Desafíos que enfrenta", Documento, Bogotá, Colombia.
- Clark, Burton (1997), *Universidades modernas. Espacio de investigación y docencia*, México, Nueva Imagen.
- Clark, Burton (1998), *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*, Nueva York, Pergamon-IAU Press, p. 129.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (2005), "Lineamientos para la acreditación", Bogotá, Corcas.
- Gibbons, M. (1998), *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*, Washington, B.M.
- Global University Network for Innovation (GUNY) (2008), *La Educación Superior en el Mundo*, Madrid, Ediciones Mundi-Prensa.
- Gómez, Víctor Manuel (2000), *Cuatro problemas críticos de la educación superior en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia/ASCUN/Alfaomega.
- Habermas, J. (1989), *Conocimiento e interés*, Bogotá, Grijalbo.
- Iales, Gustavo *et al.* (2003), *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*, Buenos Aires, IPE/UNESCO.
- Kaplinsky, Raphael (2005), *Globalization, Poverty and Inequality*, Cambridge, Polity Press.
- Lemaitre, José María (2003), "Aseguramiento de la calidad en Chile. Impacto y proyecciones", en *Primer Seminario Internacional. Educación Superior, calidad y acreditación*, Bogotá, Corcas.
- Lemaitre, José María (2006), "Equidad en la educación superior: un concepto complejo", en *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad*, vol. 3, núm. 2.
- OIT (2004), *Comisión Mundial sobre dimensión social de la globalización*, Ginebra, OIT.
- Nayyar, Deepak (2008), "La globalización y los mercados: retos de la educación superior", en *La educación superior en el mundo*, vol. 3, Madrid, Artes Gráficas.



- Orozco Silva, Luis Enrique (2001), *La Educación superior. Desafío global y respuesta nacional*, Bogotá, Alfaomega.
- Orozco Silva, Luis Enrique (2003), *La Calidad de las Universidades. Más allá de toda ambigüedad*, Bogotá, CNA.
- Orozco Silva, Luis Enrique (1994), *Universidad, modernidad y desarrollo humano*, Caracas, CRESALC/UNESCO.
- Reich, Robert (1993), *El trabajo de las Naciones*, Buenos Aires, Javier Vargas (ed.).
- Salmi, Jalil (2001), "La educación superior en un punto decisivo", en Luis Enrique Orozco, *La educación superior. Desafío global y respuesta nacional*, Bogotá, Alfaomega.
- Sen, Amartya (2000), *Desarrollo y Libertad*, Buenos Aires, Planeta.
- UNESCO (2009), *Nuevos roles de la educación superior en América Latina*, Caracas, CRESALC/UNESCO.
- UNESCO (2009), "Conferencia Mundial de Educación Superior. Declaración General", Documento impreso, París.
- UNESCO (1997), *La educación superior en el siglo XXI*, 3 vols., Caracas. CRESALC/UNESCO.

Cómo citar este artículo:

Orozco Silva, Luis Enrique (2010), "Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 24-36. <http://ries.universia.net>