



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

García Guadilla, Carmen (1995)
**“LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN VENEZUELA: BALANCE Y
PERSPECTIVAS DE LA AGENDA DE TRANSFORMACIÓN”**
en *Perfiles Educativos*, No. 70 pp. 49-63.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN VENEZUELA: BALANCE Y PERSPECTIVAS DE LA AGENDA DE TRANSFORMACIÓN.

Carmen GARCÍA GUADILLA *

Se analiza la situación en que se encuentra la educación superior en Venezuela a mediados de los noventa. La primera parte contiene un planteamiento de los desafíos que los cambios en la sociedad del conocimiento están imponiendo a los sistemas de educación superior en general, y de América Latina en particular. En la segunda parte se presenta la situación y la agenda de educación superior de Venezuela, así como un balance del atraso que tiene esta agenda en relación a los planteamientos y enfoques presentados en la primera parte.



HIGHER EDUCATION IN VENEZUELA: BALANCE AND PERSPECTIVES OF THE AGENDA OF TRANSFORMATION. *This paper analyzes the situation of higher education in Venezuela at present. The first part of the article offers an outline of the challenges imposed by the changes of the society of knowledge on the systems of higher education in general, and of Latin America in particular. The second part presents the situation and the agenda of higher education in Venezuela, as well as a balance of the delay of this agenda in relation to the outlines and views dealt with in the first part of this paper*

INTRODUCCIÓN

Venezuela representa el caso, entre el grupo de países de la región, que todavía -entrando en la segunda mitad de la década de los noventa- no cuenta con una propuesta nacional de transformación de la educación superior viable y acorde con los nuevos desafíos que los cambios sociales están demandando cada vez con mayor fuerza.

En el presente trabajo se analiza la situación en que se encuentra la educación superior en Venezuela, a partir de la comparación con los desafíos que presenta la agenda de transformación de la educación superior en general, y de América Latina en particular. De esta manera se podrá ilustrar el grado de atraso que tiene Venezuela, en cuanto al desarrollo de procesos inevitables de transformación por los que tendrán que pasar los sistemas de la educación superior para responder a los nuevos roles que la sociedad del conocimiento está imponiendo en las instituciones académicas.

Nuevo papel del conocimiento y cambios en las instituciones de educación superior.

Los cambios que se están observando en las instituciones académicas que más adelante han llevado la agenda de transformación de la educación superior, son de tal magnitud, que algunos

* Investigadora Asociada del Centro de Estudios del Desarrollo(CENDES-Universidad Central de Venezuela).

autores no vacilan en considerar que está comenzando una nueva «revolución académica». Las presiones por estos cambios vienen fundamentalmente de: el valor económico del conocimiento: la presión de las fuerzas productivas.

Uno de los aspectos que más llama la atención en los procesos de cambio que están ocurriendo en las universidades -especialmente en las de los países avanzados- es el fuerte impacto de las exigencias de las fuerzas externas al mundo académico.

La universidad, después de sufrir los cuestionamientos de fuerzas endógenas -los propios estudiantes-, y del proceso de gran expansión de los setenta entró, a comienzos de los ochenta, en un proceso de contracción, periodo que ha sido concebido como de profunda crisis, la cual ha sido manifestada explícitamente en documentos oficiales de países avanzados, como el informe *A Nation at Risk*, que se presentó al Gobierno de Estados Unidos, en 1983; y el documento que la OECD presentó a sus Estados miembros en 1987, *Universities under Scrutiny*.¹

El shock de la década de los ochenta surge cuando, en medio de la profunda crisis por la que estaban pasando las universidades, grupos exógenos comienzan a tocar la puerta de estas instituciones, imponiendo reglas del juego nuevas, con exigencias que de alguna manera desestabilizan las formas en que tradicionalmente venían funcionando las universidades. A su vez, se produce un discurso -desde fuera de las universidades- sobre la extrema importancia de esta institución en los proyectos económicos que exige la nueva era de competitividad.

Las presiones que a partir de este nuevo imperativo económico se están haciendo a las universidades, han llevado a algunos autores a considerar que la academia está pasando por una segunda revolución.² Esta segunda revolución académica -que surge al incorporarse el desarrollo económico, a la investigación y a la docencia como función legítima de la universidad- cambia de manera radical las formas tradicionales de concebir la transferencia de conocimientos entre la universidad y el sector productivo. De ahí el gran impulso dado a encontrar mecanismos de relación entre la universidad y el sector productivo, así como a dar prioridad a lo que está invirtiendo a la investigación aplicada en las universidades.

El nuevo imperativo económico necesita del conocimiento, de aquí que apuntara a donde se encontraba organizado: en las universidades. Quizás esto represente sólo un accidente histórico, pero lo cierto es que por ahora las universidades pasan a tener un rol estratégico en el desarrollo económico, aun cuando nadie duda que en un futuro próximo surgirán otros espacios que competirán con las universidades en la producción y distribución de conocimientos.³

El valor de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC): la presión por mayor productividad cognitiva.

Las exigencias de la economía por implantar formas más eficientes de producción y transferencia de conocimiento de las instituciones educativas hacia el sector productivo, se dan paralelamente en un contexto en el cual las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) están produciendo una revolución en las formas de producción y circulación del conocimiento.

Entre los cambios que pregonan las NTIC en el campo educativo, pueden mencionarse: a) cambios en los modelos de pensamiento, memoria, atención y, como consecuencia, en la estructura del conocimiento y en los procesos de enseñanza aprendizaje; b) reestructuración cualitativa de las formas tradicionales de organización, división y especialización del conocimiento: el conocimiento se hará más interdisciplinario, al haber mayor interdependencia entre las diversas áreas del conocimiento; c) surgirán nuevas formas de circulación del conocimiento que desvanecerán las barreras entre la educación formal y la informal; d) las nuevas formas de apropiación del conocimiento producirán cambios en las metodologías para el aprendizaje; y d) se producirán cambios también en el papel del sistema educativo como agente social de las profesiones (véase

Lyotard 1979; Lessourne, 1989; y, entre los autores latinoamericanos, Dridriksson, 1985; Gómez, 1988; Galard, 1988).

Existen una variedad de fuerzas exógenas que están presionando a las universidades en el uso de tecnología informática para apoyar los procesos de enseñanza, investigación, y gestión, de manera que se tornen más productivas.⁴ Hasta el momento es quizás la actividad de investigación la que más se ha vinculado con la tecnología de la informática (combinación de *computing/data processing* con comunicaciones y acceso a datos e información).⁵

Además del factor económico del que habla Etzkowitz (1991) para considerar que está surgiendo una segunda «revolución académica», habría que añadir el efecto que en las universidades está teniendo la emergencia de un nuevo sistema de conocimiento.

La «evolución tecnológica» y su incidencia directa en la construcción de la «sociedad informatizada» tiene la capacidad de superar las limitaciones del aprendizaje en el salón de clase, al liberar del tiempo a los procesos del conocimiento: esto es, se tiene acceso al conocimiento desde cualquier lugar y en cualquier tiempo, y de esta manera queda eliminado el imperativo geográfico de la educación tradicional. Ahora bien, debido a que los contenidos son cada vez más difíciles y más vinculados a la investigación, se piensa que la educación formal seguirá siendo indispensable, al menos por un buen periodo de tiempo.

La revolución tecnológica involucra de manera directa a las universidades, ya que estas instituciones deben enfrentar aspectos como: a) la incorporación de los nuevos conocimientos al mismo ritmo que se producen (la multiplicación y la diversificación de las disciplinas se están dando a un ritmo jamás visto); b) las nuevas formas integradas de organización del conocimiento; c) la vinculación más estrecha en lo que se llama «nuevo humanismo científico-técnico»; d) las nuevas filosofías con esquemas de educación globalizadora y unificadora del mundo; e) la importancia de la universidad en ser productora y a la vez usuaria del software que será el vehículo de transmisión de grandes cantidades de conocimiento y de información; f) la multiplicación de formas diversas de comunicación y de transmisión de información; g) la reestructuración del nivel socio-institucional, etcétera.

En el territorio del conocimiento, estaríamos también pasando, pues, por otra revolución, donde las viejas estructuras de producir conocimiento basadas en formas atomizadas y superespecializadas están siendo suplantadas por formas «integradas» del conocimiento. La nueva organización integrada del conocimiento demanda estructuras que sean capaces de producir conocimientos a través de metodologías transdisciplinarias.

El valor de la competitividad educativa: la presión de los mercados.

Durante la década de los ochenta se adelantó bastante, en los países avanzados, en la creación de nuevos mecanismos de control público sobre el producto, el costo y el rendimiento de las instituciones. Durante esta fase -donde las universidades pasaron a ser demasiado importantes para dejarlas solas...- surge el concepto de «Estado evaluativo» legitimando una nueva relación Estado/universidad en nombre de una serie de reformas que se implantaron.⁶

A finales de los ochenta, en la mayoría de los países avanzados comienza un periodo donde las medidas de evaluación, *accountability*, y aumento de sofisticación en la fórmula de financiamiento, van a predominar en las reformas de las universidades, especialmente en Europa occidental.⁷

Actualmente se está poniendo mucho énfasis en encontrar nuevos modelos de financiamiento basados en criterios evaluativos. El uso de una «*formula funding*» busca tomar en cuenta indicadores

de rendimiento docente (p.e. número de egresados), así como indicadores de rendimiento en la investigación. El aumento en sofisticación de la «*formula funding*» es favorecida por la expansión de los modelos computarizados de gestión.

Los nuevos modelos de financiamiento basados en la evaluación producen efectos competitivos entre las instituciones. En este escenario las universidades, por un lado, pierden autonomía porque los demandantes adquieren mayor poder de decisión en la marcha de las instituciones educativas; por otro lado, para ser competitivas, necesitan (y por lo tanto exigen) mayores niveles de autonomía en lo que concierne a aspectos de gestión interna: en la distribución del presupuesto, en las estructuras de recompensas y de estímulos a los académicos, en la selección de los estudiantes, etcétera.

Estas medidas se están planteando a partir de sobresaltar la concepción mercantilista en la oferta/demanda de educación. Se considera que la educación superior está pasando de un estado de «mercado de oferentes», a un «mercado de demandantes o consumidores». La balanza en el juego de oferta y demanda de la educación superior va a estar más inclinada a favor de los que demandan educación (la industria, los estudiantes, el gobierno) que de los que ofrecen el producto del conocimiento (las instituciones educativas) (véase Taylor, 1991; Williams, 1991; Kitamura, 1991; Empter, 1991).

Este concepto de «mercado educativo» aparece como el eje articulador de los diversos elementos que configuran las relaciones educación-sociedad, no solamente a nivel nacional, también cobra importancia el concepto de «mercado internacional de la educación».

Los peligros que tiene el modelo de mercado, tanto en lo que concierne a la evaluación como a la diversificación de las fuentes de financiamiento, incluido el pago de matrículas por los estudiantes, son los siguientes: a) algunos de los demandantes -gobiernos, industrias- en general buscan beneficios a corto plazo; y b) otros -los estudiantes- no necesariamente saben el tipo de conocimiento que les conviene. De cualquier manera, algunos autores tienen la certeza de que el criterio de los «consumidores de educación» es el que tendrá mayor importancia en un futuro próximo (véase Williams, 1991); quizás debido a que en tanto los oferentes -las universidades- no tengan visiones a largo plazo, existe mayor confianza en el criterio de los demandantes sobre la educación que se necesita en el presente.

Ahora bien, una segunda fuerza (también exógena a la universidad...) parece estar surgiendo (al menos en teoría...) la cual pretende contrabalancear el peso que ejercen las leyes ciegas del mercado, así como la burocracia paralizante de las instituciones educativas. Esta fuerza sería la sociedad civil con intereses en la universidad. La sociedad civil es vista como constituida por intereses corporativos organizados de la sociedad, expresados a través de diversos grupos: los gremios profesionales, las comunidades, los padres de los estudiantes, los egresados, etc. La sociedad civil se alimenta actualmente de nuevas formas de organización que están remplazando los modelos tradicionales de concentración de fuerzas alrededor de las instituciones educativas. En este sentido, las NTIC facilitan la constitución de nuevas redes, formadas por individuos que se agrupan para lograr propósitos con intereses comunes (véase Neave, 1990). La existencia de una sociedad civil interesada en la mejora de la universidad incidiría también en una mayor transparencia en los procesos de *accountability*.

Estado de las propuestas de transformación de la educación superior en América Latina.

En el caso de América Latina la situación está siendo más compleja que en los países más avanzados económicamente, pues, por un lado, se tiene que hacer frente a la globalización cada vez más inclusiva de la economía, que obliga a priorizar la inserción selectiva y competitiva en los

mercados mundiales; y, por el otro, se tiene que dar respuesta también a la presencia de un gran contingente de población con niveles significativos de pobreza extrema y de economía informal, caracterizados por una importante diversidad en productividad e ingresos.⁸

Para el primer tipo de desafíos -el productivista- existen las siguientes realidades. El éxito de los programas económicos que están llevando a cabo los países depende de la capacidad de competir en los mercados internacionales, para lo cual -y debido a la importancia del valor agregado que tiene el conocimiento en las ventajas comparativas dinámicas- las políticas en ciencia y tecnología, así como las instituciones dedicadas al conocimiento, ocupan un lugar protagónico. En este nuevo contexto de «sociedad basada en el conocimiento» no son sólo las economías las que compiten en el mercado internacional, sino también sus sistemas educativos. En esta nueva realidad, la reconversión y la modernización de la producción no podrían lograrse sin contar con sólidos sistemas de investigación científica y tecnológica, y sin eficientes sistemas de comunicación entre investigación y producción.

En cuanto al segundo tipo de desafíos, el dar respuesta a las grandes mayorías que están en situación de pobreza extrema y crítica, no puede tratarse por más tiempo en forma marginal, y el mundo académico debe contribuir a buscar soluciones. La dimensión equitativa de las políticas económicas debe ser una responsabilidad compartida; no se puede esperar que salgan milagrosamente de las nuevas estrategias de transformación productiva. Por otro lado, en el nuevo contexto de «sociedad basada en el conocimiento», la redistribución de riqueza implica hoy más que nunca «redistribución del conocimiento». La universidad tiene, pues, gran responsabilidad en contribuir con la dimensión de equidad, a través de propuestas dirigidas a una política educativa mucho más equilibrada socialmente. En este sentido, en una nueva configuración del mapa de las prioridades para las universidades, debe estar presente la especificidad cultural de la región, así como sus problemas sociales básicos (véase García Guadilla, 1994).

¿Cómo se están enfrentando en las universidades de América Latina las prioridades en las nuevas políticas de acuerdo a los actuales desafíos? A partir de finales de la década de los ochenta y especialmente a comienzos de los noventa, ha comenzado a emerger en América Latina un nuevo discurso en relación a las nuevas prioridades, que en algunos casos representa tan solo un «deber ser» indefinido, pero en otros casos -los menos- se complementa con propuestas concretas.

A nivel regional ya se cuenta con una propuesta orientadora «Conocimiento y Educación: Eje de la Transformación Productiva con Equidad» (1992) elaborada por CEPAL/UNESCO. Esta propuesta responde en lo educativo a la estrategia más general de «Transformación Productiva con Equidad» introducida por CEPAL en el marco de la más reciente reflexión referida a la búsqueda de salidas alternativas a un neoliberalismo no contextualizado. (véase CEPAL, 1990).

En algunos países se han elaborado propuestas a nivel nacional, como es el caso de Chile, México, Colombia. En otros países se han presentado propuestas nacionales, aunque todavía no se han instrumentado; y, por último, la mayoría del resto de los países de la región todavía no cuentan con propuestas nacionales, sino que están surgiendo propuestas aisladas elaboradas a nivel de ciertas instituciones que propugnan cambios específicos.

Se podría decir, sin embargo, que en los momentos actuales -mediados de los noventa- existe un discurso ya estructurado con orientaciones bastante homogéneas en toda la región, y que puede ser considerado como la «Nueva Agenda de Transformación de la Universidad Latinoamericana». Como se señaló anteriormente, esta agenda es seguida en pocos países de la región, aunque el discurso como tal ya está bastante extendido.

Agenda de transformación de la educación superior latinoamericana

Desde finales de los ochenta, específicamente al iniciarse la década de los noventa, comenzó a estructurarse en la región un nuevo discurso sobre los cambios en la universidad, que marca un nuevo estilo en cuanto a las relaciones de la universidad con los factores exógenos. Si se compara este discurso con los discursos habidos en la región en las décadas anteriores, con el que más semejanza presenta es con el enfoque desarrollista, por el protagonismo que ambos discursos otorgan a la educación. Este nuevo discurso está muy influido por el discurso que se desarrolló en los países avanzados a comienzos de la década de los ochenta, mismo que está siendo diseminado -en los países no avanzados- fundamentalmente a través de organismos internacionales, como aconteció también con el enfoque desarrollista.

Canales de difusión del nuevo discurso modernizador.

El nuevo discurso está implícito en las propuestas de cambio, los estudios prospectivos sobre universidades en América Latina y en las reuniones regionales; la mayoría de las veces con apoyo de organismos internacionales.

En cuanto a las propuestas de nivel regional, la que más se ha difundido a nivel de gobiernos en la región es la de CEPAL/UNESCO (1992): «Conocimiento y Educación: Eje de la Transformación Productiva con Equidad». Esta propuesta -concebida para todo el sistema educativo- aspira a contribuir con una orientación general a las políticas educativas de los países latinoamericanos durante la década de los noventa. En lo que se refiere a la educación superior en particular, el documento pone énfasis en una serie de objetivos dirigidos a responder a los requerimientos de las sociedades actuales, presionadas por economías abiertas y competitivas.⁹

En cuanto a los estudios prospectivos sobre universidades, no hay muchos en América Latina.¹⁰ A nivel regional, ha imperado una preocupación por la prospectiva, pero no se han desarrollado estudios prospectivos propiamente dichos.¹¹ Estos han sido fundamentalmente planteamientos con «mirada de futuro». Iniciativas orientadas a pensar el futuro de la universidad en América Latina.

Por otro lado, se difunde, a través de reuniones regionales, muchas de ellas con apoyo de organismos internacionales que presentan aspectos muy parecidos al discurso de los cambios que están teniendo lugar en los países más avanzados, un discurso acerca de los cambios de la educación superior en América Latina.¹²

El nuevo discurso de modernización de las universidades no ha sido todavía adoptado por todos los países de la región, es más, para un grupo de países de la región ni siquiera ha comenzado la discusión seria sobre la agenda modernizadora de transformación de la universidad.

Por otro lado, en esta Agenda de Transformación existen consensos y divergencias; pero también aspectos insuficientemente planteados.

En cuanto a los consensos se pueden mencionar: que la universidad sea más eficiente; que responda mejor a las demandas del sector productivo; que actualice sus currícula; que modernice sus sistemas de información y comunicación.

Entre las divergencias -o más bien «consensos difusos», pues hay acuerdos a nivel general pero desacuerdos en cuanto al tipo de opciones a nivel más específico- se encuentra: a) fuentes alternativas de financiamiento -hay desacuerdos sobre las opciones más convenientes (supuesto ligado a evaluaciones externas)», etc.; b) procesos de evaluación: en general hay acuerdos de la

necesidad de la evaluación, pero desacuerdos en cuanto a la participación de actores externos en las evaluaciones.

Entre los aspectos que no han sido planteados claramente se encuentran formas alternas de distribución de los conocimientos; cambios en la organización de las disciplinas; y -muy importante para responder al objetivo de equidad- quiénes van a ser, en última instancia, los beneficiarios de la producción de conocimientos, así como los beneficiarios de los servicios de los profesionales egresados de las instituciones de educación superior.

El caso de la educación superior en Venezuela y la situación de sus dinámicas de transformación.

Venezuela -al igual que muchos otros países de América Latina- cuenta en los momentos actuales con un legado positivo: una importante dinámica cuantitativa y una amplia estructura institucional; y un legado negativo: desequilibrios en los aspectos de eficiencia, pertinencia y equidad. Es importante establecer las características de los legados positivos y negativos para poder estimar lo que el país tiene en el momento de hacer frente a la transformación necesaria.

Algunas características de la dinámica cuantitativa (el legado positivo).

Venezuela -habiendo vivido en la prosperidad durante el periodo de bonanza petrolera- es uno de los países que tuvo logros importantes en cuanto a las dinámicas cuantitativas. El crecimiento continuo del número de estudiantes de educación superior a partir de los sesenta fue favorecido -al igual que en la mayoría de los otros países de América Latina- por las políticas oficiales que propiciaron estrategias orientadas a la democratización educacional y a la formación de recursos humanos necesarios para el desarrollo. Paralelamente, el mercado de trabajo requirió demandas de recursos humanos asociadas al modelo económico de sustitución de importaciones que imperaba en ese momento.

Esas políticas han venido incidiendo en un crecimiento del nivel educativo de la fuerza de trabajo, tendiendo cada vez más hacia un perfil educativo donde se eleva paulatinamente el nivel de educación superior. Véase cuadro 1.

En treinta años, el sistema de educación superior venezolano ha aportado a la sociedad un total 400 000 egresados. Por otro lado, el porcentaje de los egresados del sector privado aumentó considerablemente a partir de la segunda década de los ochenta, debido fundamentalmente al peso de las instituciones no universitarias. Véase cuadro 4.

Con una tasa de escolaridad de educación superior de apenas 6 por ciento en 1965, Venezuela alcanza el modelo de acceso de masas diez años más tarde, a mediados de la década de los setenta.¹³ Para 1994, la población entre 20 y 25 años de edad incorporada a este nivel educativo es de aproximadamente 24 por ciento, tasa semejante al promedio europeo y superior al promedio latinoamericano que está alrededor del 19 por ciento. La dinámica de crecimiento del número de profesores se asemeja al de la matrícula. Para 1990 el sistema de Educación Superior cuenta con 46 137 profesores, de los cuales 22 por ciento pertenece al sector privado.

El crecimiento de instituciones en el nivel de postgrado también ha sido bastante significativo. En los últimos veinte años se ha pasado de 89 programas que había en 1972, a 782 que existen en 1991, distribuidos como sigue: 9 por ciento doctorado, 46 por ciento maestría, y 45 por ciento especialización. Véase cuadro 5.

Fue en la década de los setenta cuando se envió un gran número de estudiantes a hacer estudios de postgrado en el exterior, a través de un programa de apoyo que llevó adelante la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho (FUNDAYACUCHO), creada especialmente para este fin. Durante el periodo 1977 a 1990 fueron becados para estudiar en el extranjero alrededor de 15 151 estudiantes; mientras que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICIT) becó durante ese mismo periodo solamente 544 estudiantes. Véase cuadro 6.

Actualmente FUNDAYACUCHO tiene diversos programas. Dos de ellos a nivel de pregrado: a) el Programa Galileo, que comenzó en 1990, y que beca en universidades extranjeras de excelencia a los estudiantes más talentosos del bachillerato. Actualmente hay 430 estudiantes repartidos en España, Inglaterra, USA, Italia y Francia. b) El programa con menos demanda es el Programa Simón Rodríguez, que beca a estudiantes con altos promedios que quieran estudiar en las escuelas de educación del país (actualmente hay alrededor de 70 estudiantes). A nivel de postgrado los programas son: a) Becas Premio a la Excelencia para estudiantes graduados con los más altos promedios que quieran estudiar en el extranjero; b) créditos educativos para estudiantes graduados que se comprometen a pagar, al regreso, aunque pueden ser exonerados si obtienen altas notas en el extranjero; c) becas para la maestría en políticas públicas de Harvard University, para personas elegidas, con 5 años de experiencia en la administración pública.

En cuanto al Sistema de Ciencia y Tecnología -y a pesar de la poca importancia que se ha dado a este sector- Venezuela dispone hoy en día de un pequeño aparato que puede servir de base para la formalización del sistema. El embrión existente -como gustan de llamar algunos autores- se caracteriza por haber tenido vínculos con los centros académicos (y de hecho, algunas de las principales universidades del país, son las de mayor poder de investigación científica); sin embargo, han sido muy escasas las actividades de I&D, debido fundamentalmente a la ausencia de presiones del modelo económico anterior (de sustitución de importaciones). Véase cuadro 7.

Sin embargo, el número de investigadores por habitante no ha experimentado un aumento significativo en los últimos veinte años, pues en 1969 había 2.5 investigadores por cada 10 000 habitantes, y en 1989 hay 2.8 investigadores por c/10 000 habitantes. En ambos casos, la tasa está muy por debajo de la recomendada por la UNESCO (alrededor de 10 investigadores por c/10 000 habitantes).

Algunos elementos de los desequilibrios de pertinencia, eficiencia y equidad: el legado negativo.

A pesar de la alta dinámica cuantitativa señalada en el punto anterior, existe en la actualidad una carencia de profesionales en las carreras relacionadas con la industria más estratégica de Venezuela -la industria petroquímica. Este desajuste está llevando a estas industrias a importar profesionales para poder cumplir sus objetivos de modernización.

Los aportes a la educación superior vienen de: el 96 por ciento del Estado; 3 por ciento de las matrículas, y 1 por ciento del sector privado. Del total del gasto, un 95.8 por ciento se emplea en el pago de personal. Solo un 1.8 por ciento se dedica a gastos de inversión (véase García Guadilla, 1994).

En Venezuela, las instituciones de educación superior públicas son totalmente gratuitas. Un alto porcentaje de estudiantes de nivel socioeconómico alto y medio alto, son los que asisten a las universidades públicas gratuitas que tienen mayores costos unitarios. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Simón Bolívar -pública y por lo tanto gratuita- y además con los mayores costos unitarios debido al nivel de excelencia de sus estudios, absorbe los estudiantes de mejores recursos

económicos. Así, los estudiantes asignados a esta universidad, en el lapso 1992-1993, respondían al siguiente perfil socioeconómico: 48 por ciento nivel alto, 36 por ciento nivel medio alto, 14 por ciento medio, 1 por ciento nivel obrero.

Un estudio elaborado en profundidad sobre una muestra seleccionada del registro de investigadores del Sistema de Promoción al Investigador, arroja información un tanto preocupante. Algunos de los resultados dan cuenta de lo que puede ser un deterioro de la comunidad científica académica que con tantos esfuerzos ha venido construyéndose. En los últimos tres años, aproximadamente el 20 por ciento de los investigadores en los diversos centros de investigación donde se levantaron las encuestas, se han ido, bien a la industria o al exterior. Entre las razones que dicen los entrevistados motivaron la decisión son, en orden de importancia: «bajos sueldos universitarios, alto costo de la vida, mejores condiciones de trabajo afuera, poco reconocimiento y falta de ascensos en las universidades, falta de recursos para la investigación, falta de apoyo por parte de la institución universitaria, deterioro del ambiente de trabajo académico, poco apoyo a actividades de investigación, y bajo presupuesto en universidades» (Pirela *et al.*, 1991:244).

Las tímidas dinámicas de transformación en curso.

Existen tres corrientes de dinámicas de transformación: las que se están proponiendo a nivel nacional, dentro de propuestas globales; las efectuadas desde las instancias del Consejo Nacional de Universidades; y aquellas que están teniendo lugar dentro de las propias universidades.

Planteamientos sobre educación superior en las propuestas educativas globales.

Son varias las propuestas educativas globales que están barajándose en la escena nacional. Sin embargo, se podría decir que, en términos generales la atención de estas propuestas está más dirigida a los niveles educativos que anteceden a la educación superior. A continuación se señalan brevemente algunas características de los organismos que están haciendo las propuestas.

- VIII Plan de la Nación. Sector Educación (1990-93). Documento de discusión, con fecha julio 1990, y bajo la responsabilidad de la Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación.
- Plan Decenal de Educación. Consejo Nacional de Educación. 1993. El CNE es un órgano asesor del Ministerio de Educación, y en 1993 presentó un estudio sobre la base de Escenarios Prospectivos al año 2000.
- III Plan Nacional de Ciencia y Tecnología. Primera cartera de programas y proyectos nacionales. CONICIT, 1991. Para el caso de la educación superior solamente están presentes dos proyectos de los veintiocho que existen en este Plan, y las temáticas identificadas son muy generales.
- Megaproyecto social. Proyecto educación (1992-96). De los siete proyectos que han sido elaborados a partir de fondos derivados de la privatización de empresas venezolanas, corresponden a educación superior dos proyectos, los cuales alcanzan un monto cuyo porcentaje, en relación al total del proyecto educativo, es el 22 por ciento.
- FEDECAMARAS. En su VIII Asamblea Anual (julio 1992), la Federación Venezolana de Cámaras y Asociaciones de Comercio y Producción, presentó su «Propuesta al País», donde uno de los principales elementos que aparece en la estrategia de largo plazo es la «modernización de la educación como proyecto nacional», para lo cual ofrecen su participación en forma enfática. A partir de este compromiso FEDECAMARAS organiza, junto con FUNDEI, el Seminario Nacional en Educación y Recursos Humanos, donde hubo una buena representación de todos los sectores educativos y empresariales del país.

- El documento de base presentado rescata la visión productivista de la educación que contiene la propuesta de Transformación Productiva con Equidad de CEPAL. Sin embargo, el nivel de educación superior fue el menos discutido. Solamente se destacó la necesidad de mayor interrelación entre las universidades y el sector empresarial, pero no se llegó a concretar la forma de comenzar a establecer las articulaciones deseadas.
- Encuentro Nacional de la Sociedad Civil. Conferencia Episcopal. Universidad Católica Andrés Bello. Mayo 1993. El problema educativo fue recurrente en todas las discusiones, tanto como problemática (por las debilidades que actualmente tiene) como por las potencialidades y fuente de atributos para constituirse en principal punto de una agenda de transformación social para el país. La educación superior también fue tocada de manera tangencial en las conclusiones.
- Comisión Presidencial de Reforma del Estado (COPRE). Un proyecto educativo para la modernización y la democratización. En 1990 la COPRE editó un documento donde da a conocer el análisis de una consulta nacional al liderazgo político, social, económico, cultural y educativo, sobre aspectos fundamentales de la educación del país. En julio de 1993 se presentaron para discusión en el encuentro «Reforma Educativa: la prioridad nacional» algunas opciones para que la educación superior contribuya al desarrollo de la Reforma para el Estado. Estas opciones en realidad se pueden calificar de nuevas exigencias a la educación superior, pues ellas se orientan a establecer: a) el servicio civil estudiantil obligatorio; b) la segunda propuesta se refiere a la contribución de la educación superior a la formación docente (véase Zalcman, 1993).

Acuerdos y resoluciones del Consejo Nacional de Universidades durante la primera mitad del año 1993.

Durante este periodo se aprobaron varias resoluciones sobre los siguientes tópicos: autonomía de las universidades experimentales; instructivo para la creación de instituciones de educación superior; resolución sobre políticas de estudios de postgrado. Pero quizás lo más importante fueron los acuerdos relacionados con el aspecto financiero. Además del acuerdo sobre «Normas de Austeridad para las Universidades Nacionales», se aprobó un documento sobre: «Instrucciones para mejorar los ingresos y optimizar el gasto universitario».

Transformaciones desde las propias instituciones.

No se cuenta con información completa acerca de las transformaciones que se están dando en cada una de las instituciones, ni tampoco se dispone de espacio para describir algunas de las que se tienen noticia, aunque nombrar unas y no otras daría un mapa descriptivo muy incompleto. Sin embargo, se tiene la sensación de que en cada institución -al menos a nivel de las autoridades directivas- están haciendo esfuerzos titánicos para enfrentar los graves problemas que enfrenta la educación superior en Venezuela.

En la reunión del núcleo de rectores, en julio de 1993 -y con el valioso apoyo de la Secretaría Permanente del Consejo Nacional de Universidades-, se tuvo la oportunidad de recoger algunas opiniones de las máximas autoridades de las universidades del país. Entre las trece respuestas que se obtuvieron, se encuentran tres de las principales universidades nacionales. En esta oportunidad se identificaron los principales problemas que según los rectores tenían sus instituciones respectivas. Las respuestas se orientaron a identificar los siguientes problemas: financieros (presupuesto insuficiente, limitaciones de la planta física, limitaciones en el mantenimiento, jubilación creciente de los docentes, etc.); gerenciales (administración atrasada, excesiva burocracia, etc.); estudiantiles (baja calidad de los estudiantes que ingresan); pertinencia: desfase entre lo académico y la realidad; relación con el sector productivo (respuestas de diferente índole: se plantea en algunos casos «poca

vinculación», y en otros «baja demanda del sector productivo»); limitaciones en la formación del personal docente; problemas gremiales; baja productividad de la investigación.

Características de la agenda de educación superior de Venezuela.

La actual agenda de la educación superior en Venezuela es propia de la especial situación por la que atraviesa el país. Situación en la cual un modelo -económico, técnico y organizativo- está siendo desplazado por otro nuevo pero que todavía no tiene perfil definitivo. Las propuestas -como se ha podido observar en el punto anterior sobre las actuales dinámicas de transformación- se plantean, en general, con un alto nivel de agregación, y por lo tanto, con todavía pocas posibilidades de ser instrumentadas.

Tampoco están acompañadas con suficiente información, y menos aún con análisis comparados. En algunos casos, las categorías presentadas resultan contradictorias; los planteamientos bastante tímidos y con un perfil muy ambiguo -a veces representan simplemente posiciones de principio-, lo cual deriva en escasa potencialidad para generar soluciones capaces de encarar en forma efectiva la realidad.

En la agenda de la educación superior en Venezuela se observa que, si bien de alguna manera están presentes los tópicos relacionados con las nuevas propuestas de cambio que se están manejando a nivel de la región, los mismos no están presentados de manera articulada, dentro de un proyecto integrado, coherente y con legitimación y credibilidad, para ser enfrentados colectivamente.

Urgencia de redefinición de un perfil de prioridades en los aspectos financieros.

Este es el problema más álgido, y el que aparece con mayor preocupación y urgencia en las propuestas analizadas en el presente estudio. En ellas se observa una mezcla de aspectos que pueden clasificarse en dos categorías: a) unos que pueden ser logrados con esfuerzos internos de las instituciones (una variada gama de opciones alternativas a las fuentes tradicionales de financiamiento, así como la introducción de mecanismos que llevan a una mejor racionalización de los recursos existentes);¹⁴ y b) otros, que corresponden a factores externos a las instituciones (necesidad de mayores aportes por parte del Estado, lo cual forma parte de los planteamientos señalados por los rectores).

La preocupación de los rectores en el sentido de que no son suficientes -al menos por el momento- los esfuerzos internos y que se necesita mayor financiamiento por parte del Estado, tiene bastante peso, pues mientras no estén más desarrollados los mecanismos para lograr opciones alternativas de financiamiento, es obvio que se crearía un vacío presupuestario grave si el presupuesto estatal no responde adecuadamente, lo cual haría que peligrara parte de lo que con tantos esfuerzos se ha logrado construir durante las últimas décadas en la educación superior.

Aceptando la premisa de que el conocimiento ha pasado a ser el eje fundamental de la transformación productiva, los recursos para la educación no pueden ser asignados con criterios de escasez, y por lo tanto, es obligación del Estado garantizar una asignación de recursos financieros adecuada y permanente. Ahora bien, siendo que la restricción presupuestal será una constante en el futuro inmediato debido a la crisis fiscal del país, se deberán identificar estrategias de bajo costo, en los casos que sea posible, al mismo tiempo que se deben dedicar todos los esfuerzos necesarios para identificar las causas de la alta ineficiencia que tienen actualmente las instituciones de educación superior.¹⁵

Mientras las instituciones educativas no hagan mayores esfuerzos por aumentar los criterios de eficiencia y pertinencia social, aunque el presupuesto aumente al infinito no se lograrán los resultados de calidad y excelencia que están siendo demandados. Se hace urgente comenzar a buscar fórmulas mediante las cuales se otorguen los presupuestos necesarios pero sometidos a criterios de diferenciación, tomando en cuenta los resultados de cada institución en cuanto a: racionalización de recursos existentes, esfuerzos en la diversificación de fuentes alternativas de financiamiento, logros de calidad académica, logros de pertinencia social y logros de equidad.¹⁶ La inexistencia de una evaluación basada en los méritos y el rendimiento por los resultados, propio del sistema «homogeneizante», ha demostrado ser nefasto para el rendimiento y calidad de las personas y de las instituciones.

Cambio institucional.

Aquí es donde se están viviendo en forma más patente los conflictos de los desequilibrios del pasado (ineficiencia, burocracia y falta de presupuesto) con la necesidad de las nuevas formas de gobernabilidad (transparencia en los procesos, evaluación por los resultados, entre otros). Está resultando muy difícil entender que un cambio institucional como el que se necesita implica un proceso de «desconstrucción creativa», esto es, destruir con decisión pero con respeto lo que ha dejado de ser válido, y construcción de lo nuevo incorporando al debate la historia pasada y las realidades externas a la institución. Las formas de evaluación necesarias van a implicar negociar con liderazgos cuya legitimación, en muchos casos, descansa sobre ideologías humanitaristas del viejo «sentido común». Sin embargo, todavía no se tienen los criterios adecuados para saber cómo empezar el proceso de «desconstrucción creativa como eliminar la maleza sin cortar la semilla, como producir las rupturas, pero tratando de salvar las continuidades necesarias».¹⁷

Pertinencia.

La pertinencia implica, en primer lugar, que la educación salga del ámbito exclusivo de los educadores, y que se escuche atentamente los requerimientos que la sociedad hace.¹⁸ Hay una gran necesidad de fortalecer la capacidad de adaptación rápida a las necesidades cambiantes en materia de recursos humanos. Ahora bien, no se tiene claridad de cómo lograr una pertinencia social basada sobre la existencia de un sistema de profesiones acorde con un desarrollo sustentable y socialmente equilibrado (véase García Guadilla, 1994).

Competitividad económica y relaciones con el sector productivo.

Existe un discurso, tanto por parte de los empresarios como por parte del sector de la educación superior, acerca de la necesidad de establecer relaciones más significativas entre ambas instancias, pero en ninguno de los dos casos se tiene muy clara la manera más idónea de hacer operativas las articulaciones necesarias sobre bases de beneficio mutuo.

En el caso venezolano, pareciera no existir todavía el tipo de presiones del sector productivo que ha habido en algunos países de América Latina que están más adelantados en la competitividad internacional (Chile) o en procesos de integración con países más avanzados (México) y por lo tanto con asimetrías educativas con mayor grado de visibilidad. Las pocas presiones externas fuertes están viniendo, en el caso de Venezuela, de las industrias estratégicas (como química y petroquímica) pero, en estos casos, las urgencias educativas son tan grandes que una de las soluciones que se están manejando es importar recursos humanos de los países con afluencia de este tipo de profesionales (la India).

Dimensión ética y relaciones con la sociedad.

Lo social adquiere una especial relevancia dentro del cuadro identificado por el cruce de los problemas sociales acumulados históricamente, y las tendencias de dualización que en nuestros países está produciendo el modelo de economía abierta (un sector moderno, dinámico vinculado a los procesos de competitividad, y otro sector secundario, atrasado, vinculado a los procesos de exclusión). La significativa acumulación de factores adversos y de viejos y nuevos descriptores del malestar social, conduce a una revalorización del compromiso ético de la universidad con la sociedad (véase Castro, 1993).

Los currícula de todas las especialidades deben orientarse a cubrir esta necesidad, para lo cual se requieren fundamentalmente respuestas autóctonas. Es en esta área justamente donde la intervención social junto con la producción de conocimientos representa un reto para las ciencias sociales.

Dimensión de «formación de formadores» y relaciones con los otros niveles del sistema educativo.

Para lograr cambios sustantivos en las estrategias que se definan para mejorar el nivel de la educación superior, resulta imprescindible no dejar de lado los niveles educativos que lo preceden (y abastecen). Los científicos y tecnólogos de la región tienen una responsabilidad de suma importancia en ayudar a incorporar la ciencia y la tecnología en la educación de base, a partir de enfoques «amenos», más «cautivantes», más consonos con las motivaciones del mundo de los niños.

Dimensión cultural y procesos de integración.

No sólo es importante la integración universidad/empresa pensada como externalidad positiva;¹⁹ sino también la integración de las instituciones educativas con las culturas nacionales y locales,²⁰ y la integración de las propias instituciones entre sí.²¹ Las instituciones de educación superior deben ser instancias de integración hacia lo global (científico y tecnológico), hacia lo comunitario (las culturas locales), y también instancias de integración entre ellas mismas.

Equidad.

La nueva significación que implica este concepto en cuanto a las políticas de justicia social, no aparece en ninguno de los discursos de la agenda. Por otro lado, existen elementos de «inequidad oculta» características del modelo anterior que no están identificados correctamente, como son, entre otros, que quienes más se están beneficiando de la gratuidad del sistema de educación superior son las clases altas y medias.

La educación puede ser uno de los elementos claves para lograr la equidad y minimizar las exclusiones propias que genera el modelo de competitividad dejado a las puras leyes del mercado. Las instituciones de educación superior deben propiciar políticas más democráticas de captación de talentos, especialmente en los grupos sociales donde estos talentos están ocultos por haberseles negado la posibilidad de una educación básica y media de calidad.

El valor del compromiso, la confianza y la información.

Las rupturas teóricas y metodológicas caracterizadas por transiciones múltiples, las cuales reclaman nuevas conceptualizaciones respecto a las formas de enfrentar una transformación permanente, se dan en el contexto de una elevada «fuga de gobernabilidad».

No existen verdades definitivas, por lo que se impone un proceso arduo de aprendizaje colectivo, de búsqueda de mayores conocimientos para manejar la complejidad e incertidumbre que caracterizan los nuevos desafíos. En este sentido, la capacidad de comunicación, la producción de conocimientos en forma participativa, la revalorización de principios como la autenticidad, la capacidad de reflexión permanente sobre los procesos y resultados, la conciencia y respeto por la interdependencia, la confianza en el compromiso de todos, pasan a ser elementos fundamentales para lograr cambios con un nivel adecuado de concertación.

El compromiso con la institución y con el país es fundamental para lograr visiones a largo plazo. Si las instituciones educativas desean sobrevivir deben responder a las presiones exógenas del momento; pero si desean perdurar deben, además, adelantarse a las necesidades de más largo plazo y de más elevados principios.

Las nuevas relaciones educación/sociedad sí bien deben ser más dinámicas y a la vez más reflexivas que las que caracterizaron épocas anteriores (ni la «torre de cristal», ni el «militantismo»), deben tener cuidado de no irse al otro extremo y responder únicamente al cortoplacismo de las demandas del mercado. La conveniencia de un equilibrio dinámico entre las exigencias externas del momento y las exigencias más esenciales -relacionadas con la búsqueda de vías alternativas al tipo de «progreso» definido por una modernidad unidimensional- es una de las misiones fundamentales que no deben olvidar las instituciones de educación superior de estos países. La búsqueda de sociedades solidarias implica apostar a la integración y la articulación de los procesos locales como condición para conectarse de manera inalienable con los nuevos procesos de globalización.

La revalorización de la confianza es fundamental para desarrollar con éxito los procesos de interdependencia (relaciones con el sector productivo, con el Estado, y con la comunidad) y los procesos de evaluación del propio sistema de educación superior. La incorporación de nuevos actores con diferentes intereses en el valor del conocimiento debe ser manejada con criterios de «suma positiva», en el sentido que tanto los actores del sector educativo como los otros actores se beneficien mutuamente. Por otro lado, los procesos de evaluación deben hacerse sobre la base del aprendizaje colectivo, buscando mejoras institucionales que beneficien a todos, tomando en cuenta las nuevas formas policéntricas de tomar decisiones con estructuras horizontales de relación entre los actores implicados.

CUADRO 1								
Perfil educativo de la fuerza de trabajo (1980-1990)								
Niveles	1961	1971	1980		1985		1990	
	%	%	No.	%	No.	%	No.	%
Prim. Incompleta	49.9	37.7	627.623	15.0	589.102	11.5	535.377	8.4
Primaria	43.8	43.9	2,066.504	49.3	2,314.228	45.3	2583.391	40.4
Secundaria	6.5	15.2	1,224.433	29.2	1,732.320	33.9	2465.481	38.5
Superior	1.8	3.2	227.350	6.6	471.035	9.2	817.988	12.8

FUENTE: Elaborado con datos de la Oficina Central de Información, 1991. (Años 1961 y 1971, tomado de Navarro y Firiango, 1991)

CUADRO 2							
Egresados por tipo de institución y sector (periodos (1960-69/ 1985-89)							
Periodos	TOTALES			UNIVERSIDADES		OTRAS INSTITUCIONES	
	No.	Privado %	Univ. %	No.	Priv. %	No.	Priv. %
1960-69	31.504	14.3	89.6	28.200	15.9	3.304	19.5
1970-69	98.522	15.9	80.7	79.477	15.2	19.045	24.4
1980-81	106.036	18.1	64.9	68.801	14.7	37.2356	45.0
1986-89	163.623	28.3	65.2	106.669	19.4	56.954	
TOTAL (60-89)	399.685	21.5	16.7	283.147	16.7	116.538	23.1

FUENTE: Boletín Estadístico de OPSU/ CNU

CUADRO 3								
Programa de posgrado (1970-1971)								
Años	No.	Univ.	No.	Univ	No.	Univ.	No.	Univ.
1972	89							
1985	457	403	36	33	215	184	206	186
1988	571	508	59	50	262	216	250	242
1989	559	518	50	40	258	235	251	243
1991	782	742	74	64	358	333	350	345

FUENTE: Boletín Estadístico de OPSU/CNU, 1987. Directorio Nacional de Estudios de Postgrado, CNU 1988, Consejo Consultivo Nacional de Estudios para Graduados, CNU, 1991. Alvatay, 1993

CUADRO 4 Becas otorgadas por CONICIT y FUNDAYACUCHO (1970-1990)			
Periodo	CONICIT	FUNDAYACUCHO	
		Exterior	Venezuela
1970-76	561	15.151	17.229
1977-90	544		
TOTALES	1.105	32.380	

FUENTE: Elaborado con base en los cuadros 13 y 14 de Navarro & Pinango, 1991).

CUADRO 5 Número de investigadores y unidades de investigación por áreas de conocimiento (1970-1989)								
ÁREAS	Investigadores				Unidades de Investigación			
	1980		1989		1980		1989	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Cs. naturales ingeniería, arquitectura, otras	2.040	55.5	4.260	78.0	272	48.9	604	72.2
ciencias médicas y otras	803	21.9	659	12.1	170	30.6	160	19.0
ciencias sociales	499	13.4	389	7.5	71	12.7	47	5.6
Cs. de la educación	331	9.0	149	2.7	42	7.5	25	3.0
Sin clasificar	200	5.2	980	15.2				
TOTALES	3.873	100.0	6.437	100.0	556	100.0	836	100.0

FUENTE: CONICIT: Encuesta Nacional de Unidades de I&D. 1980 y 1990; III Plan Nacional de C&T. Oportunidad de Desarrollo C&T. II Congreso, 1990.

Por último, los nuevos enfoques de gestión y de evaluación implican revalorizar la información y los datos estadísticos. En el tipo de procesos de cambios actual es muy importante tener a la mano la mayor cantidad de información acerca de cómo se están llevando a cabo las experiencias en otros países, para poder tener la posibilidad de recrear fórmulas propias, ajustadas a las necesidades particulares del país, sin tener que estar inventando fórmulas ya probadas en otros lugares.

NOTAS:

1. Actualmente los países miembros de la OCDE son: Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Francia, Alemania, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Noruega, Portugal, España, Suiza, Suecia, Turquía, Estados Unidos, Reino Unido, Japón, Finlandia, Australia y Nueva Zelandia.
2. Etzkowitz (1991) -quien es uno de los autores que plantea este fenómeno- considera que la primera revolución fue en el s. XIX, cuando la investigación se integró a la universidad como función legitimada.
3. De hecho, esto está comenzando a suceder, no sólo en la producción de conocimientos (especialmente los científicos y tecnológicos) sino también en la formación (creación de universidades corporativas como la Universidad de Motorola).
4. «Mayor research universities in the US that have chosen to take a leadership role in the development of information technology, are now spending five to ten per cent of the institutions' total budget on information technology and this porcentaje is still growing. In the next decade, pressures to find a way to offset these increasing costs with productivity increases will be substantial» (King, 1990).
5. La descripción que hace Jennings (1990) sobre las necesidades de tecnología informática para los investigadores es la siguiente: «personal computing, local data and software sharing, graphics and image display and analysis, large scale computing, supercomputers, access to local and remote databases, library services, computer network». Se da mucha importancia al último aspecto y se considera que es indispensable que cada investigador cuente con: correo electrónico y Fax. Las tecnologías que ya son accesibles son: «workstations, large scale computing, communications-local networks, communications-national and international networks».
6. «(...) the pressure for an evaluative state is as significant as reforms pressures for mass higher education were previously. Moreover the evaluative state may be thought of as an organization change, a more sophisticated accommodation to mass higher education» (Wasser, 1990).
7. Neave (1991) refiriéndose específicamente a los países europeos, dice: si bien los sistemas de educación superior de los países de Europa Central y del Este están en un estado de efervescencia, la estabilidad de su contraparte, Europa occidental, es relativa, aun cuando está pasando por la más importante reforma de largo plazo que haya tenido en el curso de este siglo (p.6).
8. Un planteamiento más extenso sobre los Desafíos de la Educación Superior en América Latina se encuentra en García Guadilla, 1992.
9. Para un análisis crítico de esta propuesta, véase García Guadilla, 1994.
10. Entre los más difundidos casos nacionales son: Colombia (*Una experiencia de introducción de la prospectiva en la universidad*, Mojica, 1992); México (los trabajos del Grupo de Prospectiva en Educación Superior que coordina Axel Didriksson del CISE-UNAM). Como propuestas nacionales de cambio, se encuentra la de Chile (Informe de la Comisión de Estudios de la Educación Superior); Ecuador (MEC.CONUEP, 1994); y México.
11. Sin embargo, sí ha habido estudios de prospectiva en las áreas de ciencia y tecnología, como el de UNICAMP/UNU/CIID (1988).

12. En un análisis realizado sobre las temáticas que han sido favorecidas por las reuniones regionales -América Latina- en los años 1989 a 1992, se pudo observar que la distribución temática de las 37 reuniones detectados fue la siguiente: 10 reuniones sobre Redes de Información y Asociación en América Latina; seis sobre Ciencia y Tecnología; cinco sobre postgrados e investigación cuatro sobre universidad/sector productivo; tres sobre modernización y gestión; dos sobre Informática; y siete en cada uno de los siguientes temas: relaciones universidad/otros niveles educativos; autonomía, acceso, formación de profesores, medio ambiente, integración, nuevos roles (véase García Guadilla, 1992).
13. En términos bastante consensuales ha sido aceptada la clasificación sugerida para identificar distintas etapas del crecimiento de la matrícula de educación superior, de acuerdo a la tasa de escolarización que hayan alcanzado los países en un determinado momento. Así se considera «modelo de acceso de élite» cuando un país tiene porcentajes de escolarización menores de 15 por ciento; «modelo de acceso de masas» cuando los porcentajes de escolarización están entre 15 por ciento y 35 por ciento; y «modelo de acceso universal» cuando los porcentajes de escolarización son mayores del 35 por ciento. (Para mayor información, véase García Guadilla, 1991).
14. Sin embargo, en relación a los aspectos que pueden ser logrados con esfuerzos internos a las propias instituciones, no se tiene claridad sobre: ¿Cuál es el mejor camino -o los caminos- para llevar a cabo el proceso de racionalización de los recursos existentes? ¿Cómo hacer más efectivo y conveniente para las instituciones académicas el proceso de diversificación de las fuentes de financiamiento a partir de aspectos como: convenios con el gobierno, contratos con empresas, venta de servicios, gestiones civiles de apoyo, cobro de matrícula a los estudiantes que pueden pagar, etcétera?
15. La opinión que emiten los rectores sobre este aspecto, en la encuesta a la que se ha hecho referencia en el presente estudio, es la siguiente: el 92 por ciento de las respuestas señalan acuerdo en que en la educación superior del país existe una baja eficiencia interna; y el 85 por ciento señalan acuerdo en la existencia de una baja eficiencia externa.
16. Sin embargo, no se tiene claridad sobre cuál sería la mejor manera para lograr formular en breve tiempo estos criterios y cuáles podrían ser las metodologías más adecuadas.
17. Las preguntas que podrían identificarse para esta categoría de requerimientos, son: -
 1. ¿Cómo introducir de la manera más adecuada a la realidad de cada institución las nuevas formas de gestión: participación, descentralización, informatización y, especialmente, evaluación permanente? -
 2. ¿Cuáles son las formas más idóneas para establecer la regulación de las instituciones, especialmente en el ámbito de la evaluación interinstitucional? ¿Cómo lograr un trato diferencial de acuerdo a los resultados tomando en cuenta la calidad, la pertinencia y la equidad de las instituciones, dando la oportunidad -en un primer momento- de revertir la tendencia a las instituciones que están teniendo rendimientos bajos en estos aspectos?
 3. ¿Cómo lograr un apoyo más significativo de la sociedad civil (egresados, empresarios, comunidades)?
18. Como han sugerido algunos autores venezolanos, pasar del estado docente, a la sociedad educadora.
19. Los hallazgos de los nuevos enfoques territoriales sobre la empresa, están señalando la enorme importancia que tiene la nueva dinámica espacial, basada en una fuerte relación entre los procesos globales y los locales. Se ha venido observando cómo los países que más éxito tienen a nivel global, son los que mejor tienen garantizada la relación con lo local. La integración sistémica, la coherencia de lo local, incide en lo que se llaman externalidades positivas necesarias para aumentar la competitividad de las empresas.
20. Si bien la ciencia es la instancia de «universalidad» que debe ser común a las instituciones universitarias de todos los países, la parte que las uniría con la globalidad; la cultura es la

instancia que garantiza la diversidad de cada pueblo. Se tiene certeza en estos momentos, que la ciencia no puede lograr cambios importantes en los pueblos, a menos que ella no esté conectada con la cultura.

21. En términos generales, la universidad en la mayoría de los países de América Latina, se ha caracterizado por una falta de integración, no solamente con el medio social, sino también con las otras instituciones educativas. No ha habido articulación, integración, ni coherencia entre los distintos factores que formaban lo local. Las universidades de la capital nada tenían que ver con las de provincia. Incluso dentro de una misma universidad, a veces, dentro de un mismo departamento, no había comunicación entre dos investigadores, siendo que a su vez cada uno de ellos podía tener interlocutores con otros colegas en las universidades de los países del «centro», donde probablemente había realizado estudios de especialización.

BIBLIOGRAFÍA:

ALVARAY, Gisela

1993. «Educación superior y descentralización», Trabajo realizado para el Seminario Reforma del Estado, Doctorado Estudios del Desarrollo, CENDES, Caracas, Mimeo.

ALBORNOS, Orlando

1987. *Reforma del Estado y educación*, Caracas, Ediciones de la COPRE.

BARRETO Muskus, Ricardo

1993. «La educación superior en Venezuela», trabajo presentado en el Seminario de Educación y Recursos Humanos, FEDECÁMARAS Y FUNDEI. Barquisimeto.

BARRIOS, Maritza y Cisar BRICEQO

1983. *Análisis global y proyecciones de la demanda de oportunidades de estudios de educación superior*. CNU (Mimeo)

BRICEQO, Cisar y Ramon PIQANGO

1984. *La estratificación social de las instituciones de educación superior*. OPSU/IESA.

BRUNI CELI, Josefina

1994, «La carrera corta en Venezuela: ¿discriminación u oportunidad?», trabajo presentado en el Seminario La Universidad Latinoamericana ante los Nuevos Escenarios de la Región. México. núms. 23-25.

BRUNNER, José Joaquín

1991. *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.

CASANOVA, Ramón

1986. *Postgrado en América Latina. Investigación sobre el Caso de Venezuela*. CRESALC/UNESCO.

CASTRO, Gregorio

1993. «El lugar de la sociología en la evolución del campo científico en Venezuelá, en M. ROCHE *Veinticinco años de ciencia y tecnología en Venezuela* (en prensa).

CEPAL

1990. *Transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.

CEPAL/UNESCO

1992. *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.

COPRE

1990. *Un proyecto educativo para la modernización y la democratización*. Ediciones Copre.

CROCE, Nelson & Carlos CHACON

1992. «Descentralización del fomento a la Investigación Tecnológica», en R. DE LA CRUZ, *Descentralización, gobernabilidad, democracia*. Caracas, COPRE/PNUD/Nueva Sociedad.

CRESALC/UNESCO

1984 *Monografía de educación superior en Venezuela*. Caracas.

CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDAD/OFICINA DE PLANIFICACION SECTOR UNIVERSITARIO:

- Informe de Gestión del Ministro-Presidente del Consejo Nacional de Universidad (marzo-junio 1993)
- Conclusiones y recomendaciones adoptadas en el Taller del CNU los días 16 y 17 de octubre de 1992. (Documento preliminar).
- Planeamiento para mejorar el funcionamiento del cuerpo docente (julio 1992).
- Indicadores e índices cualicuantitativos para la evaluación de las instituciones universitarias. (C. Villarroel y E. Mejmas, marzo 1993).
- Hacia un plan de desarrollo estratégico de las universidades nacionales (H. Moyer, enero 1993).
- El Paradigma de la excelencia universitaria (H. Moyer, febrero 1993).
- Instructivo para la creación de instituciones de educación superior, así como la creación, eliminación, modificación y funcionamiento de facultades, escuelas, institutos de investigación, Núcleos y extensiones, 1993.
- Resolución por la cual se declara como relevante la actividad de postgrado, dada su importancia para el desarrollo nacional.
- Normas para la acreditación de estudios para graduados.
- Reglamento de los núcleos, comisiones y grupos de trabajo del CNU, Acta núm. 60, 1976.
- Directorio núcleos y comisiones. Secretaría Permanente. CNU.

CONGRESO DE SOCIOLOGIA (3-6-1993) Transcripción del Foro: «Nuevas alianzas hacia nuevos consensos en educación: el caso venezolano» (Organizado por C. García Guadilla y G. Bronfenmajer). Participantes: Coordinadora Área Reforma Social y Agenda para la Reforma Educativa (COPRE); Coordinador General del Plan Decenal de Educación (CNE); Representante de FUNDEI/FEDECÁMARAS; Coordinadora de la Unidad Ejecutora de Proyectos con Organismos Multilaterales y Agencias Internacionales/ME; Representante de la

CEPAL (E. Ottone), presentación de la propuesta CEPAL/UNESCO: «Educación y Conocimiento: transformación productiva con equidad»

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

1993. *Propuestas del Plan Decenal de Educación*.

CONICIT

1991. *III Plan Nacional de Ciencia y Tecnología. Primera Cartera de Programas y Proyectos Nacionales*. Caracas.

CORDIPLAN

1990. *VIII Plan de la Nación. Sector Educación 1990-1993*. Segunda versión. Doc. de Discusión. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. M.E.

EMPTER, Stefan

1991. «How Can Competition be Introduced into Higher Education», en: *Higher Education Management*, 3(3).

ETZKOWITZ, Henry

1991. «The Second Academic Revolution: the Role of the Research University in Economic Development » en Susan COZZENS, *et al. The Research System in Transition. Netherlands*, Kluwer Academic Publishers.

FEDECÁMARAS

1993. *Nuestra Propuesta al Paps. 8a. Asamblea Anual*, Ciudad Guayana.

FEDECÁMARAS/FUNDEI.

1993. a) Educación para la competitividad; b) Informe final. Seminario Nacional de Educación y Recursos Humanos, Barquisimeto, marzo 17-19.

FUNDACIÓN GRAN MARISCAL DE AYACUCHO

1984, *Memoria y cuenta*. Caracas.

GAMUS, E. *et al.*

1991. «Políticas públicas en educación en un contexto de crisis», en: *Cuadernos del CENDES*, 17/18.

GARCIA GUADILLA, Carmen

1986. «El acceso a la educación superior desde la perspectiva de los estudiantes: el caso de Venezuela», en Tedesco y Blumenthal (Edit.) *La Juventud en América Latina*. CRESALC/ILDIS.

1992. «Configuración de un nuevo perfil de prioridades para la universidad latinoamericana», en: Revista *Cuadernos del CENDES*, 20.

(1992c) «Higher Education in Venezuela», en: *The Encyclopedia of Higher Education*, Pergamon Oxford, Press.

1993. «Hacia una mayor articulación entre el mundo productivo y el educativo: el caso de la formación de recursos humanos de nivel superior en la industria química venezolana», en: *Espacios*, 1(14),

1994. «Universidad latinoamericana: del Casillero Vacío al escenario socialmente sustentable», trabajo presentado en el Seminario «La Universidad Latinoamericana ante los Nuevos Escenarios de la Región», organizado por la Universidad Iberoamericana y la Unión de Universidades de América Latina, México, noviembre. 23-25.

-----& Ramón CASANOVA

1992d. «Venezuela: Education after Prosperity», en Morales-Gómez y Torres (Comps.), *Educational Research and Policy-Making in America*. New York, Edit. Praeger.

GRANELL, Elena

1994. *Recursos humanos y competitividad en organizaciones venezolanas*. Caracas, Ediciones IESA.

GYORI, Irene

1993. «Postgrados nacionales en educación desde la perspectiva de la investigación. Estudio de casos», Proyecto de Tesis del Programa de Doctorado Estudios del Desarrollo. Mimeo. CENDES/UCV.

KENT, Rollin

1994. «Puntos para una agenda de políticas de educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000», trabajo presentado en el Seminario de UDUAL, Universidad Iberoamericana «La Universidad Latinoamericana ante los Nuevos Escenarios de la Región», México, 23-25 de noviembre.

KING, Kenneth

1990. «Information Technologies in Support of Teaching and learning», en *Higher Education Management*, 3 (2).

KITAMURA, Kazuyuki

1991. «L'avenir de l'enseignement superieur au Japon», en *Sociologie du Travail*, 1.

KLISKBERG, Bernardo

1993. «Rediseñando el Estado en América Latina. Algunos temas estratégicos». PROMEDLAC V, UNESCO.

KLUBITSCHKO, Doris

1984. «El origen social de los estudiantes universitarios. El caso venezolano», en J. Graciarena (Edit.) *Universidad y desarrollo en América Latina y el Caribe*. CRESALC/UNESCO.

LESOURNE, Jacques

1989. «The Future of Industrial Societies and Higher Education», en *Higher Education Management*, 3(1).

LIPRANDI, Rita

1991. «Expansión y diversificación de los sistemas universitarios. El caso de Venezuela», en: *Cuadernos del CENDES*, 15/16.

MARCANO, Luis & M. GARCÍA SUCRE

1992. «Ciencia y tecnología y la reforma del Estado», en: *Acta Científica Venezolana* 43.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

-Lineamientos Generales para la Definición de un Programa de Vinculación entre el Ministerio de Educación y los Centros de Investigación de las Universidades. (Papel de Trabajo, febrero 1991).

-MEGAPROYECTO SOCIAL. Proyecto Educativo. 1992.

-VII Plan de la Nación. Sector Educación. 1990-1993. Segunda versión. Documento de discusión. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto.

-Lineamientos Generales para la Definición de un programa de vinculación entre el Ministerio de Educación y los Centros de Investigación de las Universidades. Papel de Trabajo. División Sectorial de Planificación y División de Investigaciones Educativas, 1991.

NAVARRO, Juan Carlos & Ramen PIQANGO

1991. «La formación de recursos humanos en Venezuela: realizaciones de la democracia y los costos de la ausencia de debate», Seminario Retos y Opciones de la Formación de Recursos Humanos en Venezuela, Caracas, 14 de julio.

NEAVE, Guy

1991. «A Changing Europe: Challenges for Higher Education Research», en: *Higher Education in Europe*, 3(XVI).

NÚCLEO DE VICE-RECTORES ADMINISTRATIVOS

1987. *Escenarios financieros*. Caracas, CNU/OPSU.

PEREZ, Carlota

1991. «Nuevo patrón tecnológico y educación superior: una aproximación desde la empresa», en: *Retos Científicos y Tecnológicos*, Serie: Nuevos Roles de la Educación Superior, CRESALC/UNESCO.

PIRELA, Arnoldo

1992. «Universidad productiva e investigación y desarrollo en la empresa: las caras de una estrategia competitiva en Venezuela», ponencia presentada en Foro sobre la Integración Empresa- Universidad, Sao Paulo.

PIRELA, Arnoldo *et al.*

1991. «Vinculaciones universidad-empresa en Venezuela: fábula de amores platónicos y cicerones», en: *Acta Científica Venezolana*, 42.

PROGRAMA BOLIVAR

1993. Integración Tecnológica Regional, Innovación y Competitividad Industrial. junio.

PURYEAR, Jeffrey

1993. «Status and Problems of International Education Statistics and Research», ponencia presentada en The Board on International Comparative Studies in Education. Washington.

PARISCA, Simón

1992. «Sistema venezolano de innovación tecnológica en los años 90», en: *Espacios, Revista Venezolana de Gestión Tecnológica*, 3(13).

SAMOILOVICH, Daniel

1991. «Experiencia Columbus: lecciones de una experiencia», en: *Nuevos Roles de la Educación Superior*, 4, CRESALC/UNESCO.

SILVA, Moravia y D. Castillo

1985. *La admisión en la educación superior venezolana*. Caracas, CNU/OPSU.

SILVA MICHELENA, Héctor

1988. «El colapso de la universidad venezolana: ¿Proximidad o lejanía?», Universidad Central de Venezuela.

SOSA, Manuel

1991. «El reto de la Universidad ante el siglo XXI», en: *Universitas 2000*, 1(15).

TEDESCO, Juan Carlos

1993. «Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos». Caracas, Congreso de Sociología.

TAYLOR, Michael

1991 «New Financial Models», en: *Higher Education Management*, 3(3).

TROW, Martin

1974. «Problems in the Transition from Élite to Mass Higher Education», en *OECD, Policies for Higher Education*, París.

VELD, Roeland

1991. «The Future of Evaluation in Higher Education», en: *Higher Education Management*, 2(3).

WILLIAMS, Gareth

1991. «Markets and Higher Education», en: *Higher Education Management* 3(3).

ZALCMAN, Elmas

1993. «Opciones para la educación superior», en: Encuentro: Reforma educativa: la prioridad nacional. CINTERPLAN/COPRE, 22-23 de julio, Caracas.