

Contexto Teórico del Programa de Desarrollo Profesoral del INTEC

Este documento fue presentado por
Lic. José Agustín De Miguel
Director del Programa de Desarrollo
Profesoral, al Consejo Académico
en fecha 14 de febrero de 1989.
Próximamente se iniciará su estudio
en el Área Académica.

Contexto Teórico del Programa de Desarrollo Profesoral del INTEC

PRESENTACION

En el presente documento hacemos un esfuerzo por organizar reflexiones que pudieran enmarcar en lo sucesivo el Programa de Desarrollo Profesoral, desde nuestro punto de vista particular y que por ser tales, deben ser conocidas y enriquecidas hasta llegar a un consenso institucional.

Al principio del documento hacemos descripciones de la educación en América Latina. El crecimiento de la Educación Superior y Secundaria con respecto a la Primaria es lo primero que se enfatiza con algunos de los inconvenientes creados. Las causas las ponemos en el estilo de Desarrollo, que comenzó a tener vigencia en América Latina, sobre todo después de la segunda guerra mundial. La formación de una sociedad dual es la consecuencia apuntada más llamativa.

Seguimos con una descripción somera de la crisis económica relacionándola con la caducidad del modelo de Desarrollo y con la problemática universitaria. En especial, se indica la universidad profesionalizante, tema que es tratado más ampliamente en el apartado de UNIVERSIDAD Y CRISIS.

Posteriormente presentamos consideraciones sobre la universidad dominicana y su proceso de crecimiento. Hacemos un llamado de atención al fenómeno de la universidad nocturna.

Desde la perspectiva construida con los elementos expuestos, pasamos a describir algunos rasgos del profesor universitario.

Bajo el interés de llegar a la problemática del Programa de Desarrollo Profesoral del INTEC, reproducimos las líneas maestras del Programa. Posteriormente, ofrecemos un análisis sacado de las informaciones del Diagnóstico de Necesidades de Desarrollo Profesoral, efectuado en el año 1985, por el Programa.

Como final, hacemos consideraciones muy concretas, tanto teóricas como de acción, que a nuestro juicio pueden encauzar el Programa en el futuro próximo.

Esperamos que este Documento pueda servir de disculpa para una reflexión profunda, organizada dentro de la comunidad institucional, que nos permita emprender una reactivación del Programa de Desarrollo Profesorado en beneficio de los académicos del INTEC.

LA EDUCACION EN AMERICA

Los Sistemas Educativos de América Latina tienen en común muchas características, buenas y malas. Posiblemente, estas semejanzas comunes pueden ser explicadas a través del análisis de las dificultades encontradas por los diferentes Sistemas Educativos a lo largo del tiempo, como resultado de varios condicionantes externos, que los han afectado profundamente y factores internos que obedecieron a patrones de un tipo de Desarrollo muy parecido en todos ellos.

Una de esas características comunes es el crecimiento desigual de los diferentes niveles. Durante las últimas décadas los niveles de Educación Secundaria y Superior se han desarrollado en proporciones mucho mayores que el nivel primario.

Cuadro No. 1
Tendencias en la matrícula por niveles (%)
durante los años 1960-75 en América Latina

Años	1960-65	1965-70	1970-75
Primaria	5.6	5.4	3.9
Secundaria	10.4	8.3	9.3
Superior	9.8	12.4	16.1

Fuente: Oficina de Estadísticas de UNESCO.

Como se puede apreciar, mientras la tasa de crecimiento de la Primaria tiende a descender, la de los otros dos niveles asciende progresivamente.

En la República Dominicana encontramos la misma situación.

Cuadro No. 2
Educación Primaria.
Matrícula total en proporción
del grupo de edad en República Dominicana

Año	Población	Matrícula	Tasa	Período	Crecimiento
1960	527.9	495.0	93.8	60-70	4.4
1970	760.4	764.1	100.5	70-75	3.6
1975	764.2	911.1	119.2	75-80	3.9
1980	872.4	1,095.7	126.7	70-80	3.8
1982	910.9	1,092.8	120.0	80-82	-0.6

Fuente: OEA. Educación en América e Informaciones estadística.

La Educación Secundaria tiene otro ritmo de crecimiento.

Cuadro No. 3
Educación Secundaria.
Matrícula total y en proporción
del grupo de edad en República Dominicana

Año	Población	Matrícula	Tasa	Período	Crecimiento
1960	409.2	50.1	12.2	60-70	7.3
1970	620.4	126.2	20.3	70-75	15.6
1975	742.7	260.1	35.0	75-80	6.5
1980	858.1	356.1	41.5	70-80	8.1

Fuente: OEA. Educación en América e Informaciones estadísticas.

El caso de la Educación Superior es llamativo por su ritmo de crecimiento en toda la región y al interior de cada país.

Si analizamos la población universitaria dentro tres períodos, 1950, 1970 y 1980, vemos una diferencia significativa de crecimiento entre estos períodos en todos los países, con la excepción de Haití, que aparece con la tasa más baja en los tres momentos seleccionados.

Cuadro No. 4.
América Latina: distribución de países
según escalas de tasas brutas de escolarización universitaria
(TBEU), 1950, 1970, 1980

1950 TBEU menos de 2 %		1970 TBEU menos de 5%		1980 TBEU menos de 13%	
Chile	1.7	Colombia	4.7	Bolivia	12.8
Venezuela	1.7	Paraguay	4.3	México	11.8
México	1.5	Cuba	3.7	El Salvador	11.6
Ecuador	1.5	Guatemala	3.4	Chile	11.4
Paraguay	1.4	El Salvador	3.3	Colombia	10.6
Rep. Dominicana	1.1	Honduras	2.3	Paraguay	10.1
Brasil	1.0	Haití	0.7	Honduras	8.3
Colombia	1.0			Guatemala	5.
Guatemala	0.8			Haití	0.7
El Salvador	0.6				
Honduras	0.6				
Nicaragua	0.6				
Haití	0.3				

1950 TBEU de 2 a 4%		1970 TBEU de 5 a 10%		1980 TBEU de 13 a 20%	
Perú	2.4	Uruguay	10.01	Costa Rica	20.0
Panamá	2.2	Bolivia	10.0	Perú	17.9
Bolivia	2.0	Chile	9.4	Brasil	16.8
Costa Rica	2.0	Ecuador	7.9	Uruguay	15.8
		Panamá	7.2	Rep. Dominicana	15.0
		Rep. Dominicana	6.5	Nicaragua	13.8
		México	6.1		
		Nicaragua	5.7		
		Brasil	5.3		

1950 TBEU de 4 a 6%		1970 TBEU más de 10%		1980 TBEU más de 20%	
Uruguay	6.0	Argentina	14.2	Cuba	27.6
Argentina	5.2	Venezuela	11.6	Ecuador	26.7
Cuba	4.2	Perú	11.1	Panamá	23.4
		Costa Rica	10.6	Venezuela	23.4
				Argentina	21.2

Fuente: Juan Carlos Tedesco, *Tendencias y Perspectivas en el desarrollo de la Educación Superior en la América Latina y el Caribe*. UNESCO 1983.

El impulsar el crecimiento de los dos últimos niveles educativos, Secundaria y Superior, será buena política en el caso de que prácticamente la totalidad de la población estuviera escolarizada a nivel de educación Primaria, pero esa no es la realidad de los países de la región. Los índices de analfabetismo señalan una situación contraria a la plena escolarización, aunque para la década de los 70 hubiera mejorado considerablemente con respecto a la de los 50.

Cuadro No. 5.
América Latina.
Porcentajes de analfabetos de 15 años o más

País	Año	%	Año	%	Año	%
Argentina	1947	13.6	1960	8.6	1970	7.4
Bahamas	1953	14.9	1963	10.3	1970	7.0
Barbados	1946	8.8	1960	1.8	1970	0.8
Bolivia	1950	67.9	—	—	1976	37.3
Brasil	1950	50.5	1960	39.4	1970	33.6
Chile	1952	19.7	1960	16.4	1970	11.0
Colombia	1951	37.7	1964	27.1	1973	19.1
Costa Rica	1950	20.6	1963	15.6	1973	11.6
Ecuador	1950	44.2	1962	32.5	1974	25.8
El Salvador	1950	59.0	1961	51.0	1971	42.9
Guatemala	1950	70.6	1964	62.0	1973	53.8
Guyana	1946	24.0	1960	12.94	1970	8.6
Haití	1950	89.3	—	—	1971	75.3
Honduras	1945	64.8	1961	52.7	1974	40.5
Jamaica	1943	25.6	1960	18.1	1970	4.6
México	1950	42.5	1960	34.6	1970	25.8
Nicaragua	1950	61.6	1963	50.4	1971	42.1
Panamá	1950	30.1	1960	23.3	1970	21.7
Paraguay	1950	34.2	1962	25.4	1972	19.8
Perú	—	—	1961	38.9	1972	27.2
Rep. Dominicana	1950	57.1	1960	35.5	1970	33.1
Trinidad-Tobago	1946	26.1	1960	11.3	1970	8.3
Uruguay	—	—	1963	9.5	1975	10.2
Venezuela	1950	46.7	1961	34.8	1971	24.1

Fuente: UNESCO. Anuario estadístico 1977. OEA. América en cifras 1977.

Junto a este panorama de analfabetismo tenemos los niños en edad escolar, que no han entrado en el Sistema.

Cuadro No. 6.
América Latina:
Matrícula del grupo de niño
de 6 a 11 años de edad, años 1960 y 1975

País	Tasas brutas de matrículas en educación primaria		Proporción de niños no escolarizados en el grupo de 6 a 11 años	
	1960	1975	1960	1975
Argentina	113.6	127.1	8.8	29.0
Uruguay	111.1	94.8	10.1	25.4
Venezuela	94.9	95.5	31.2	25.4
República Dominicana	93.5	108.0	33.3	23.4
Costa Rica	91.1	109.4	25.8	5.5
Guatemala	42.7	63.1	68.0	52.0
México	79.7	113.4	41.6	9.8
Nicaragua	62.0	82.1	56.9	44.3
Panamá	92.3	123.5	32.0	5.8
Chile	107.3	159.7	21.1	—
Brasil	70.9	115.7	52.3	29.9
Colombia	62.4	87.8	52.1	35.3
Ecuador	83.1	101.6	33.6	21.1
Guyana	106.7	95.5	9.1	13.5
Paraguay	97.7	102.4	30.4	24.2
Perú	86.4	115.9	43.3	20.2
El Salvador	76.3	103.0	47.7	37.7
Honduras	65.5	88.5	50.5	33.1
Bolivia	61.3	96.9	53.7	32.8
Haití	44.8	52.0	66.4	61.0

Fuente: UNESCO, Oficina de Estadísticas.

Aunque las cifras, presentadas en los dos cuadros anteriores, fueron seleccionadas entre las correspondientes a las décadas de los 60 y 70, la situación no ha mejorado considerablemente en los países que en esa época tenían los mayores índices de analfabetismo, como se puede apreciar indirectamente por las cifras de los niños que no entran al Sistema.

Podemos ver el caso dominicano que está actualmente en las mismas circunstancias en el cuadro siguiente.

Cuadro No. 7.
República Dominicana. Población demográfica,
alumnos en las aulas y fuera de las aulas. (Edad 7-14 años)

Años	Población	En aulas	Fuera de aulas
80-81	1,240,970	1,038,481	202,489
81-82	1,247,067	1,076,548	170,519
82-83	1,253,164	1,114,148	139,016
83-84	1,259,262	1,152,596	106,666
84-85	1,265,359	1,108,947	156,412
85-86	1,257,543	1,091,984	183,559
86-87	1,305,095	1,168,294	136,171

Fuente: Amarillis Pérez de Zapata. El Sistema Educativo Dominicano. 1989.

Otra circunstancia que empeora la situación de cobertura del nivel primario, es su poca eficiencia. Los índices de repetición y de deserción son muy altos, y por lo tanto, la escuela primaria en algunos países de América Latina tiene serias limitaciones en el desempeño de su función.

Cuadro No. 8.
América Latina. Eficiencia interna en la educación
primaria para el año 1975

País	Tasas totales de repetición
Argentina	9.5
Uruguay	13.4
Venezuela	2.9
República Dominicana	23.5
Costa Rica	6.4
Guatemala	16.4
México	10.4
Nicaragua	11.6
Panamá	11.7
Chile	12.1
Brasil	16.1
Colombia	15.6
Ecuador	11.9
Guyana	7.9
Paraguay	16.9
Perú	9.2
El Salvador	15.7

Fuente: UNESCO. Oficina de Estadísticas.

La progresiva deserción y la incapacidad de retener dentro del Sistema a los niños que entran a él, es otra de las variables importantes de la problemática de la educación Primaria.

Cuadro No. 9.
América Latina. Tasas de retención escolar en Primaria
para el año 1975

País	1	2	3	4	5	6
Argentina	100	89	86	82	76	71
Uruguay	100	100	97	93	86	80
Venezuela	100	91	88	76	70	66
República Dominicana	100	64	53	41	33	28
Costa Rica	100	60	80	77	66	66
Guatemala	100	65	52	31	33	30
México	100	81	75	69	65	62
Nicaragua	100	58	48	39	33	28
Panamá	100	90	86	82	78	75
Chile	100	99	85	81	76	71
Brasil	100	54	46	39	35	30
Colombia	100	68	56	41	31	—
Ecuador	100	79	72	67	61	59
Guyana	100	97	97	93	84	84
Paraguay	100	85	73	60	49	39
Perú	100	83	77	71	65	60
El Salvador	100	72	59	50	43	38

Fuente: UNESCO, Oficina de Estadísticas.

El panorama negativo que presenta la Educación Primaria tiene origen en diferentes factores y cada uno tiene su peso específico. Sin embargo, parece que no existe una clara identificación de los alcances que tienen en esa realidad conflictiva y compleja. Las investigaciones apuntan hacia diversos factores, pero no hay consenso como para poder presentar una escala que los aglutine y establezca sus interrelaciones. Los motivos más invocados son:

- La carencia de libros de textos y materiales.
- Malta preparación de los maestros.
- Alta relación de maestro-alumno.
- Malas condiciones físicas de los locales escolares.
- Deficiencias de salud y nutrición de los alumnos.

Para ejemplo de uno de estos factores presentamos el estado de las escuelas en América Latina.

Cuadro No. 10.
Escuelas incompletas por zonas, urbana y rural en América Latina y el Caribe. (Porcentajes)

País	Año	Total	Escuelas incompletas	
			Urbanas	Rurales
Argentina	1970	14.7	5.9	20.3
Barbados	1970	21.2	29.6	14.1
Colombia	1968	71.3	31.7	92.5
Cuba	1971	0.0	0.0	0.0
Dominica	1970	5.2	28.6	2.0
Ecuador	1971	46.3	11.6	56.5
Granada	1970	3.4	11.4	0.0
Guatemala	1969	75.2	21.6	90.8
Guyana	1970	0.0	0.0	0.0
Haití	1970	0.9	1.4	0.0
Montserrat	1971	20.0	0.0	27.3
Panamá	1970	31.2	1.0	33.1
Paraguay	1968	65.4	12.7	80.4
Perú	1968	50.8	29.4	60.8
República Dominicana	1970	78.9	31.8	78.4
Santa Lucía	1970	64.1	94.1	30.0
San Vicente	1971	9.8	0.0	11.8
Venezuela	1970	63.2	18.9	87.4

Fuente: UNESCO. Anuario Estadístico 1972.

Para el caso dominicano se puede conseguir más información en el Diagnóstico del Sector Educativo Oficial (1985) sobre la realidad de la escuela dominicana. Reproducimos algunas informaciones sobre este tema en el cuadro siguiente.

Cuadro No. 11.
República Dominicana. Estado de aulas y locales

Año	Total escuelas	Total aulas	B	M	R	I
1979	4,355	12,424	8,723	3,701	1,639	2,062
1983	4,700	15,540	11,749	3,791	201	3,590

- B.— Buenas condiciones.
M.— Malas condiciones
R.— Reparables.
I.— Inservibles.

Fuente: Diagnóstico del Sector Educativo Oficial, 1985.

Para el año 1979, el 16.5% de las aulas estaban declaradas como inservibles. En 1983 alcanzó el 23.1%, cantidad ligeramente inferior a la de aulas nuevas, que fue de 25.0%.

En los últimos años se está poniendo mucha atención a las discrepancias entre la cultura escolar y la cultura social, principalmente a la que proviene de los medios de comunicación de masas como la televisión. También a las diferencias entre la cultura del hogar y la cultura que propicia la escuela.

Si se centra el análisis en las diferencias de los sectores urbano y rural, se puede hablar de dualismo educativo. La escuela rural es diferente a la escuela urbana. La población urbana tiene un tipo diferente de educación en líneas generales, según el sector oficial o privado.

Dentro del dualismo educativo encontramos una serie de problemas que diferencian las instituciones unas de otras según el alumnado que acude a ellas.

La explicación de esta realidad tiene muchas vertientes, pero sin duda, una de las más completas es la que apunta hacia la evolución del mundo del trabajo, donde muchos procesos de producción al automatizarse demandan nuevas habilidades, sacando del mundo ocupacional a los que no han tenido la oportunidad de acceder a centros educativos, que han seguido la evolución en la preparación de los estudiantes.

Para acceder a los nuevos puestos de trabajo, la educación adquirida es insuficiente e inapropiada. Se necesita un estilo de educación nueva con contenidos diferentes o dominio de nuevas destrezas que ciertas escuelas no proporcionan por carecer de recursos para contratar profesores mejor preparados y adquirir equipos y materiales adecuados. El Estado no proporciona esos recursos y los que no pueden pagar las colegiaturas de los centros privados, se ven obligados a permanecer en centros con una enseñanza de inferior calidad.

La incorporación de nuevas tecnologías ha cambiado la tasa de empleos y tenemos que existen muchos jóvenes buscando trabajo para unos pocos puestos. Los jóvenes al comprobar que la educación recibida no les abre las puertas del trabajo desconfían de la educación y su nivel de motivación decae.

Esta situación no se presenta únicamente a los egresados de la Educación Primaria y Secundaria. Con el crecimiento de la Edu-

cación Superior, los egresados universitarios se encuentran con la circunstancia de que para un mismo empleo se ofrecen diversos individuos, cuya educación es superior a los requerimientos de formación que el puesto exige. Produciéndose de esta forma una descalificación educativa y un desempleo ilustrado.

Otro factor importante es la no correspondencia entre la educación alcanzada y el nivel de ingresos que se ofrece por el trabajo. Al haber muchos sujetos educados ofreciendo su trabajo, los empleadores seleccionan a los de mayor educación, y por lo mismo, muchos individuos educados deben aceptar puestos de trabajo, donde reciben una retribución que está por debajo de su nivel de formación, descalificándose la educación adquirida.

Pero no sólo se produce la descalificación educativa por esa vía. Los Sistemas Educativos no han evolucionado en la misma dirección y proporción que los puestos de trabajo y aunque se han producido reformas de los planes educativos, han sido planificadas de espaldas al avance de la realidad laboral. Se podría decir que esas reformas han sido montadas en "*dar más de lo mismo*". Por lo tanto, la educación no ha sufrido un cambio real a nivel cualitativo. El esfuerzo del movimiento de reformas se ha quedado en un intento inútil en el mejor de los casos, en otros en pura demagogia.

Bajo estas circunstancias no se justificaría enteramente una expansión del Sistema Educativo, sin embargo, se puede afirmar que realmente se ha expandido. Al no ser el crecimiento cualitativamente adecuado, puede contribuir a generar frustraciones que llevan a no valorar la educación en sus justas dimensiones.

La justificación de la expansión tiene una perspectiva histórica insertada en la concepción de la educación, entendida como sinónimo de escolarización, cuando se vinculó la planificación educativa a la económica, haciéndola depender de ésta por exigencias del modelo de desarrollo que estaba de moda. Se pretendía que la educación fuera el camino para la modernización, tomada como la consecución del nivel de progreso vigente en los países desarrollados. Se buscaba una educación con tales características que la permitirán ser catapulta de la modernización, meta y núcleo del modelo de Desarrollo perseguido.

Dentro de este esquema de mediación se dio a la educación los siguientes fines:

- a) La educación facilitaría la transición hacia valores neces-

rios para la modernización y poco a poco se abandonarían los viejos, que eran una remora para la modernización y producto de una cultura ancestral y retrasada.

b) La educación llevaría a la población hacia una nueva actitud ante el progreso, elemento fundamental del tipo cultural que exigía el modelo de Desarrollo, de modernización económica a base de la renovación tecnológica. Solamente después de un cambio de actitudes se podría hacer las innovaciones tecnológicas requeridas por la industria.

c) La educación prepararía los cuadros necesarios para el manejo de las estructuras del Estado, que estaba en manos de personas sin mentalidad moderna y que le mantenían en un ambiente de burocratización repetitiva. En los países avanzados se habían producido esos cambios y mientras no se calcara ese proceso en los subdesarrollados, era imposible el desarrollo pretendido.

El poder político favorecía este nuevo derrotero. La educación vendría en ayuda de las transformaciones consideradas como necesarias en la sociedad por las coyunturas dadas. Mediante ella se lograría la igualdad social que exigían amplios sectores populares. Junto con esta tendencia política e íntimamente relacionada con ella, un fuerte crecimiento del urbanismo había creado las condiciones para que grupos con una nueva mentalidad, presionaran con exigencias de más educación al considerarse protagonistas natos de la modernización pregonada, a la que podían llegar por la entrada a los niveles superiores que les habían estado vedados anteriormente.

La escuela, como respuesta a toda esa problemática, pasó del pedagogismo tradicional durante muchos años, a un expansionismo con diversas consecuencias en los diferentes planos de la sociedad.

Por la inercia de la misma estructura social, sin haberse operado cambios reales, aquellos niveles educativos que crecieron significativamente, fueron los de la Secundaria y Superior, al ajustarse mejor a los nuevos patrones del desarrollo perseguido y los sectores populares, no habiendo tenido participación en la educación, accedieron a la Primaria, pero en proporciones alejadas de la universalización.

Este comportamiento de la educación estaba favorecido por la planificación que en esos momentos estaba en el centro de los

estilos educativos. La teoría del Capital Humano y la de Formación de Recursos Humanos para el desarrollo productivo constituían el contexto teórico y político de la planificación que se implementó. La rentabilidad social de la educación se medía en términos de productividad o de eficiencia económica. La educación se subordinaba al desarrollo económico.

Se pensaba que la racionalidad social vendría por la vía de la redistribución del ingreso, al ésta canalizarse mediante la productividad marginal de los individuos, que aumentarían sus ingresos en la medida que una educación de un mayor nivel les capacitaba para una productividad más alta.

Por otra parte, los grupos que estaban surgiendo, como producto del crecimiento de la clase media, veían en la educación el instrumento mejor para ascender en la sociedad. La educación como medio de movilidad social fue un fenómeno interesante en esos momentos, que afectó a la educación inoculando en ella el "*credencialismo*" y "*titulismo*".

Todos estos factores se presentaron de forma diferente en el campo y en la ciudad, y por lo mismo, a la hora de comparar los resultados, existen en ambos medios diferencias significativas que se reflejan en el analfabetismo de la población de 15 a 19 años del campo y de la ciudad.

Cuadro No. 12.
América Latina: Tasas de analfabetismo rural
y las ciudades capitales para individuos
entre 15 y 19 años, 1970

País	Zona rural	Ciudad Capital
Bolivia	24.3	2.4
Chile	9.4	1.9
Costa Rica	6.4	1.6
El Salvador	40.5	3.8
Guatemala	57.9	9.5
Panamá	20.5	1.6
Paraguay	11.8	3.1
Perú	26.6	1.9
República Dominicana	30.9	8.5

Fuente: Carlos Filguera, Expansión educacional y estratificación social en América Latina.

LA CRISIS ECONOMICA

El conjunto de problemas que afectan de formas diferentes a los diversos actores sociales de las clases bajas y medias, principalmente de los países subdesarrollados, recibe el nombre genérico de Crisis Económica. Sin embargo, ni las causas ni los efectos se pueden encontrar únicamente en ese sector económico.

Al tratar de identificar los factores ocasionantes de la crisis se puede mencionar los siguientes: impacto de la deuda externa, desempleo, inflación y la baja producción. Pero es forzoso reconocer que estos factores ni individualmente ni en suma, pueden explicar la actual situación y que son a la vez causa y efecto de la misma.

El fracaso del modelo de Desarrollo es identificado como el verdadero responsable. Y lo es, porque mediante ese modelo se pretendió llegar a la forma de vida de los países avanzados siguiendo el mismo proceso que esos países están siguiendo actualmente para conseguir sus metas presentes. No se adoptó el proceso que en su momento ellos siguieron cuando estaban en una situación parecida a la que los países subdesarrollados tienen en el presente.

La realidad se encargó de negar la validez del modelo seguido. Los países desarrollados siguen elevando su nivel de vida y en los subdesarrollados cada día baja más la calidad de vida de las masas populares y medias, provocando una sociedad dual al interior de ellos y profundizando las diferencias entre los mundos.

El modelo desarrollista tenía como objetivo la modernización económica, social y política, y pretendía llegar a una sociedad moderna, urbana e industrial como base de la sociedad, dejando atrás otro tipo de sociedad eminentemente rural y agrícola. Los beneficios para la población se verían en términos de un mayor empleo, mejores ingresos, acceso al consumo, educación completa, salud y participación social y política. El crecimiento económico se miraba no como fin, sino como medio y ambiente natural para otra sociedad.

El modelo desarrollista se inicia en los años 30 en algunos países de la región y posteriormente en otros, con la política de Sustitución de Importaciones. Se extendió en su primera fase hasta el 1965 aproximadamente. Durante este espacio temporal, el Estado propició el crecimiento a base de invertir en la infraestructura

física, liberación de impuestos, subvención de precios y control de los salarios. El mercado interno era primordialmente el destinatario de la industrialización que se opera en esos momentos.

El proceso de industrialización encontró dificultades en los años 60 al intentar agrandar el mercado, ya que el interno no era suficiente para mantener el crecimiento de las economías. La política de Sustitución de Importaciones se basaba en el proteccionismo, situación que no estimuló la creación de tecnología y la consecución de niveles aceptables de eficiencia. Por esos años, la emigración hacia la ciudad fue intensificada. Por otra parte, los servicios sociales eran cada día más demandados por los grupos emergentes y por los nuevos inquilinos urbanos. Los grupos económicos no tradicionales que se habían formado se disputaban el espacio social y político contra los grupos tradicionales. Y el Estado buscaba legitimidad en las masas y en las organizaciones populares, pero encontró serias dificultades en satisfacer las demandas de unos y otros. Los grupos empresariales buscando más protección y los grupos populares mayor cobertura social.

Hacia el 1974 un ingrediente nuevo se presenta en el escenario paliando momentáneamente la problemática. Los grandes países industrializados alcanzaron cuotas respetables de excedentes de capital y los países de América Latina llegaron a este financiamiento con relativa facilidad.

En estas nuevas circunstancias se abandona la Sustitución de Importaciones. Llegan las empresas internacionales y se produce la importación masiva de bienes de capital y de consumo. No obstante, no se aumenta la capacidad de producción y de exportación. Por el contrario, es el momento del crecimiento de las importaciones bajo la presión de la moda del consumismo, desarrollado en las capas altas y medias de la sociedad criolla, que habían conseguido aumentar su poder adquisitivo.

La crisis de los precios del petróleo rompió la bonanza y se inicia de alguna forma la crisis económica actual, aunque la abundancia de divisas de los países petroleros abrió acceso a préstamos de capital internacional, tanto para el sector público como el privado.

Algunos países latinoamericanos optaron por recurrir al financiamiento externo y mantuvieron el modelo de desarrollo con medidas populistas, que más tarde reventarían en estallidos socia-

les al no poder aguantar la presión de las masas movidas por la presión de la crisis. Otros países se enrumbaron por la aplicación de medidas neoliberales, interviniendo en la industria y casi desmantelándola.

Al interior de la economía se produjo un cambio fundamental. El sector productivo dejó paso, o se vio obligado, a ceder la primacía al sector financiero. La banca nacional, en combinación con la internacional, se desarrolló extraordinariamente.

A partir del 1981, y alcanzando la cima en el 1984, el modelo de desarrollo hizo la crisis final y definitiva. La actividad económica sufrió un fuerte tirón ocasionado por la recesión. El empleo bajó a niveles impresionantes y la inflación adquirió cuotas extraordinarias, desbaratando el valor de las monedas nacionales. Es la crisis de la Deuda Externa.

Los gobiernos presionados por los organismos de financiamiento internacional emprendieron proyectos de ajustes a costa del bienestar de las clases medias y haciendo imposible la vida de clases bajas.

Los efectos de la crisis manifestaron y fortalecieron la dependencia financiera de las economías nacionales. La industria nacional quedó frenada y se dedicó a satisfacer las demandas de las clases altas acostumbradas a los patrones del consumismo internacional. La agricultura quedó desvinculada de la industria, que no fue capaz de impulsar la agropecuaria y se necesitó importar la mayoría de los insumos para el desarrollo del campo, que la industria nacional no producía.

Esta situación aumentó el desempleo, al no poder ni la industria ni la agricultura generarlo en cantidades aceptables para la población de las ciudades, que se había hecho la ilusión de la vida urbana, ni para la que permaneció estancada en el campo. En el medio urbano se desarrolló la economía informal adquiriendo proporciones extraordinarias.

UNIVERSIDAD Y CRISIS

Para entender la crisis de la universidad de hoy se debe descender históricamente a varias décadas anteriores, donde están los verdaderos factores que la ocasionaron.

En los últimos años el tema de la universidad ha sido tratado

bajo la perspectiva de crisis. Es crisis por existir en la universidad un conflicto ante la imposibilidad o dificultad prácticamente insalvable para realizar las tareas universitarias como antes. Nuevos factores, que intervienen en la vida universitaria dificultan grandemente el hacer universidad ante el desfase de la cultura universitaria, que de pronto no puede explicar, no sirve para entender, todo el mundo que está envuelto en la universidad.

En muchos centros universitarios existe la idea de que la universidad, como organización destinada a satisfacer las necesidades de los miembros de la sociedad, se justifica por sí misma y debe permanecer igual por encima de los acontecimientos que se producen en la sociedad. Según esa cultura, la universidad es un hecho dado como institución y no hay razones para emprender transformaciones o cambios en ella.

No se puede negar que la universidad está en crisis y ésta se debe analizar dentro de la crisis de la sociedad que alberga los factores y referentes más sobresalientes que influyen poderosamente en su producción.

Construir una conceptualización de la universidad es una tarea difícil. Existen varias más o menos estructuradas que conviven con otras existentes en la mentalidad colectiva universitaria en la mayoría de los casos sin explicitar, pero que son aceptadas por la mayoría sin cuestionamientos.

Una de las vías posibles para formular esas conceptualizaciones es la de partir de las funciones de la universidad, pero este método encierra peligros serios. Las funciones que realiza la universidad, también las ejecutan otras instituciones de la sociedad, aunque en éstas no estén identificadas como específicas y típicas a la misma. Otro inconveniente se encuentra en la misma realidad de las universidades al existir algunas que no realizan todas esas funciones por alguna razón. Sin embargo, la sociedad las sigue aceptando como tales.

La estructura de organización también parece insuficiente y es utilizada con alguna frecuencia. El grado de complejidad, que han adquirido las funciones universitarias, las ha arrastrado a diseñar estructuras complicadas y en algunos casos se identifican más con los modelos corrientes en la organización empresarial que con las estructuras, que, por mucho tiempo, han sido tomadas como las típicas de la universidad.

La universidad en su grado de desarrollo actual, es una entidad que encierra muchas formas posibles de ser realizada en las instituciones concretas. Los mismos modelos históricos contienen en sus términos teóricos y de concepción diferencias fundamentales entre sí. En la realidad se presentan en híbridos complicados, donde es difícil identificar cuál de los modelos típicos predomina en la maraña de estructuras académicas con diversas formas.

A pesar de todo este mundo interno, tan diferente de una institución a otra, se puede concluir que la función fundamental de la universidad es la de cuidar el acervo de conocimientos que la sociedad ha ido acumulando a través de la historia.

Esa función tiene una doble vertiente. Una está relacionada con la formación de los recursos humanos necesarios para realizar las tareas especializadas de la sociedad y la otra, la producción de nuevos conocimientos para dar respuestas a las necesidades que van surgiendo y a las interrogantes que el hombre se plantea sobre sí mismo, la convivencia social, el mundo de la naturaleza y el mundo trascendental.

Al principio de su historia en la universidad trabajaba el "maestro", el hombre de ciencia, que únicamente estaba interesado por el conocimiento y su verdad, transmitiendo a sus discípulos su erudición sobre los problemas considerados objeto de estudio en su época.

El discípulo salía de la universidad con un saber y recibía una licencia para enseñar. Su vocación era la de cultivar esos conocimientos y su función era intelectual.

Esa función intelectual representaba un poder, pero por ser su contenido principalmente religioso, no supuso una intermediación significativa en la sociedad. Poder nuevo frente al "sacerdotium" y el "imperium", que eran fuertes y únicos en ese momento, entre ambos, quedó sin intervención autónoma. Por otra parte, su relación con las clases sociales y la producción económica era realmente nula.

Esa desconexión la permitió ejercer su función intelectual concentrada en el desarrollo de los conocimientos y en la formación intelectual. Cuando llegan las disputas por la supremacía entre la Iglesia y el Imperio, los universitarios desarrollaron un pensamiento crítico, utópico si se quiere.

Posteriormente, el poder político y religioso, de alguna for-

ma, se alían y se combinan, formando una hegemonía. La Universidad, que nació muy próxima a lo religioso, va perdiendo relevancia y su función intelectual es suplida por formas nuevas de otros poderes.

Una serie de acontecimientos darán a la universidad nuevos sentidos y contenidos. El Renacimiento, la Ilustración, la Revolución religiosa de la Protesta, la Revolución Francesa y la Revolución Científica son fenómenos, que teniendo como base el nacimiento, desarrollo y consolidación de la burguesía, traen una nueva universidad y en ella, una verdadera función social a partir de la Revolución Industrial y de su consolidación.

La ciencia moderna va tomando cuerpo y se va diversificando en nuevas y diferentes disciplinas. Con la Revolución Industrial se unen ciencia y producción. La universidad, que desde la aparición de las Academias renacentistas principalmente italianas y en otros, las Sociedades Científicas, había visto bajar su prestigio, vuelve a convertirse en el centro del conocimiento, sobre todo en la universidad alemana.

A pesar del esplendor de esta época, su función intelectual no tuvo mucho impacto en la sociedad del momento. La producción económica estaba separada del Estado. La universidad se había unido a la producción por medio de la formación de recursos humanos y por la investigación y su acción intelectual se bloqueó. El Estado comprendió el poder de la ciencia e intentó controlar la universidad favoreciendo la opinión de la neutralidad de la ciencia. Es el caso del Estado Prusiano.

En América Latina, con la Independencia de las diversas naciones, se inicia un lento cambio de la universidad bajo la influencia de las teorías y modelos europeos. Para esa época las diferencias de desarrollo, en todos los órdenes de la sociedad, marcaba a la universidad latinoamericana con características diferentes a las del viejo continente.

El Movimiento de Córdoba es el primer acontecimiento importante de la universidad latinoamericana y da lugar a una nueva forma de la misma, la de masas. Hasta Córdoba, la universidad en nuestro continente era de élites, conservadora y en connivencia con el poder político hegemónico.

Los intelectuales que se identificaban con el régimen, estaban en la universidad. Otros, que por influencias de diversa índole,

pensaban en la necesidad de cambios sociales, entran progresivamente a la universidad o toman más fuerza dentro de ella y dejan oír sus voces con mensajes de transformación de la sociedad por medio de la cultura.

De esta forma tenemos en Latinoamérica dos tipos de universidad, la de masas y la de élites. Esto no quiere decir que en los años posteriores o inmediatos a Córdoba ya existirá una pléyade de instituciones con las nuevas características. El proceso de formación de la universidad de masas fue lento. En él intervienen muchos factores que se van presentando en la sociedad como la estructuración de la economía hacia formas más evolucionadas y la aplicación de tecnologías más avanzadas.

La utilización de tecnología nueva diferencia a los grupos económicos al interior de los países y se crea la duplicidad de sistemas productivos. Habría que añadir también como factores de diferenciación, el financiamiento y el mercado.

Este proceso, que implica la internacionalización de la economía nacional y sobre todo el fortalecimiento de la dependencia, comienza a marcar una nueva línea de división interna entre actores sociales de un mismo país. Los grupos económicos que buscan y utilizan tecnologías y financiamiento exterior se identifican con los estilos y patrones de vida foráneos. Otros grupos, con menos posibilidades, se quedan rezagados y siguen en una evolución lenta basada en la tradición cultural y sus formas de producción. Esa línea sutil y tenue desdibuja las fronteras entre los países de la región y los de otros continentes.

Si tenemos en cuenta que se importaba la tecnología y que no se producía significativamente ciencia en los países de la región, por lo tanto la universidad no podía tener como referencia la nación dentro del ambiente envolvente de la internacionalización de la economía, este dato puede explicar la ambigüedad de la universidad latinoamericana o su inclinación a copiar formas del exterior.

En las universidades de la región, a partir de los años 60, se inició un período de Reformas con mayor o menor alcance y profundidad según los países y las instituciones. En general, supuso una superación del modelo tradicional y consistió en la incorporación de los predicamentos de la modernización, por la que se buscaba una mejor relación entre la universidad y el desarrollo económico. Otras reformas tenían como objetivo la democratización de

las instituciones y buscaba espacio para la función social de la universidad.

Como producto del movimiento de reformas, se puede hablar de universidades tradicionales y de corte moderno, al operarse en las últimas cambios y ser introducidos de acuerdo a modelos diferentes en la concepción de la función universitaria. Las tradicionales permanecieron aletargadas dentro de una tónica de resistencia y a merced de la inercia.

Reproducimos un esquema de ambos tipos de universidad diseñados por Papper, Ted y Salter, Brian.

Ideal tradicional de la universidad y sus funciones culturales, sociales, económicas y políticas

	Conocimiento	Papel del Profesor	Papel del Estudiante
Nivel uno	Preservación	Trabajo intelectual Enseñanza	Educación intelectual
	Diseminación	Trabajo intelectual Enseñanza	Educ. de conocim. Educ. vocacional Educ. de carácter
	Avance	Investigación "pura"	
Nivel dos	Institución Integración Social (comunidad) Aislamiento/protección de políticas sociales (autonomía, libertad de cátedra)		
Nivel tres	Función cultural Preservación de la "cultura civilizada"		
	Función social Preservación de la Identidad de la élite		
	Función Económica, no se enfatiza su relevancia		
	Función política Preservación del poder de la élite Legitimación del poder de la élite		

La ideología económica de la Educación Superior y sus funciones culturales, sociales, económicas y políticas

	Conocimiento	Papel del Profesor	Papel del Estudiante
Nivel uno	Socialmente relevante, aplicado (énfasis en ciencia y tecnología)	Transmisor de la información relevante, investigación aplicada	Educación vocacional. Educ. flexible dirigida a las posibilidades del mercado
Nivel dos		Institución responde a necesidades socio-económicas, conexión con la industria	
		Organización eficiente	
Nivel tres		Función cultural no se enfatiza	
		Función social no se enfatiza	
		Función económica contribuye al crecimiento económico	
		Función política creación y mantenimiento de la élite tecnocrática legitimación del poder de la élite	

Fuente: Jaime Castrejón Díez, *El Concepto de universidad*, 1982.

Teniendo como marco el análisis logrado con los dos cuadros anteriores, pasamos a ver las características generales que son aplicables en diverso grado, a los distintos Sistemas Universitarios Nacionales, o a las instituciones, en los casos en que no se de verdadero Sistema y sea la falta de organización como Sistema la primera característica a destacar, tratando de reconstruir el proceso de modernización de la universidad en la región.

Para los grupos industriales de casi todos los países, la universidad fue una necesidad en cuanto era la organización social que los podía proveer de los recursos humanos necesarios para el modelo de desarrollo que se estimaba como más conveniente en ese momento, al que hemos hecho referencia continuamente. Este da-

to es importante. Supone la vinculación de la clase productora con la universidad. Y es un vínculo nuevo. Anteriormente la relación con la universidad estaba en manos de otro sector social, aristocrático por llamarle de alguna forma, con intereses también fuertes y de tomar la universidad a su servicio clasista, pero no tenía el tinte de relación de utilidad práctica, sino social y política.

El tipo de universidad buscado y pretendido era muy diferente al tradicional, proveniente de la vieja influencia colonial y que de alguna manera se había contaminado de las formas francesas, llegadas a los diferentes países por vías muy alejadas de la propiciación del desarrollo y cultivo de la ciencia.

La universidad tradicional no privilegiaba la creación de conocimientos. Su egresado era un generalista sin iniciativa creadora y no estaba entrenado para la investigación. Al llegar la ola modernizante algunas universidades no se pudieron desprender de los efectos de demostración de las instituciones extranjeras deslumbradoras por su poder científico e intentaron acercarse al avance de la ciencia. Si anteriormente habían desarrollado principalmente el humanismo cultural frente al cientificismo, en el buen sentido de este término, y no eran partidarias de la participación en la creación tecnológica y de la relación con la industria de una forma decidida, ahora pretendieron establecer una vinculación estrecha con la ciencia y la tecnología.

Las Ciencias Sociales fueron las que sufrieron mayores transformaciones y también consiguieron mayores logros o más desarrollo. Son varias las explicaciones que se han dado a este fenómeno. Una de ellas se apoya en la relación del proceso de modernización, basado en la industrialización, con la necesidad de introducir cambios en la mentalidad y en la planificación de lo económico, social y político.

Las Ciencias Sociales tendrían el papel de diseñar y explicar la racionalidad de la modernización para que fuera justamente apreciada por los sectores sociales en sus diferentes etapas y en sus metas, alertando sobre las consecuencias y los frutos de una incorrecta asimilación del proceso de desarrollo.

El campo de trabajo asignado a las Ciencias Sociales era el de exaltar la modernización para superar aquellos patrones culturales, contenidos en la tradición, que pudieran ser rémoras al mismo. Con

el trabajo de las Ciencias Sociales se podía introducir los cambios necesarios en la cultura viabilizando el proyecto.

Al interior de la universidad los cambios no fueron efectivos en la medida y dirección más convenientes para la universidad, pero sí para el modelo desarrollista del sector productivo.

El nuevo estilo modernizante universitario incorporó nuevas carreras y reformó externamente las tradicionales. Sin embargo fue un reformismo, incapaz de llegar a cambios significativos por su dependencia de la producción y de los modelos exteriores que no se podía copiarlos al no encajar en el medio subdesarrollado.

Los planes de estudios sufrieron modificaciones y se quedaron en la línea de preparación para la administración de organizaciones modernas, de recursos, sin una verdadera especialización y formación en ciencia y tecnología. Los profesionales egresados eran generalistas superficiales conocedores o diletantes de varias áreas del conocimiento, aptos para ejecutar las funciones técnicas de su profesión a partir de la aplicación de técnicas importadas y no desarrolladas en la propia universidad.

Otra de las formas concretas de formación fue la capacitación para las tareas de instalación y mantenimiento de equipos adquiridos en el exterior, pero sin elementos conducentes a la capacidad para la selección y adaptación de tecnología.

El proceso de reforma de los currículos consistió más en añadir asignaturas que en creación de modelos nuevos. Por otra parte, no se tuvo en cuenta el marco social del ejercicio profesional para ser incluido en los currículos y formar a los futuros profesionales en una ética y racionalidad más acordes con la verdadera realidad de los países.

Durante esta época, la universidad fue tomada como uno de los mejores medios para conseguir movilidad social, fenómeno al que aludimos cuando tratamos de la expansión de matrícula.

La necesidad de recursos humanos impulsó a llenar las aulas de estudiantes para ocupar los puestos de trabajo que la industria y los servicios públicos demandaban. El Estado ante la presión por más educación, optó por retener en las aulas a los jóvenes y así aminorar otra presión, la de proporcionar empleo, que exigían los ya egresados. Por la confluencia de estos factores con otros internos, como la carencia de desarrollo organizativo interno y la preparación deficiente de los nuevos profesores, incorporados

a la docencia en proporciones estimables, la universidad se masificó.

Algunos sectores universitarios, conscientes desde el principio de los peligros implicados en el modelo desarrollista en boga dentro de la renovación de la universidad, tomaron ésta como bastión de la crítica política al modelo de Desarrollo.

La actuación política de grupos universitarios, o que estaban dentro de la universidad, encauzó los esfuerzos de la institución por una diversidad de metas y preocupaciones que por momentos la apartaron de su camino o complicaron la dimensión de su papel en la sociedad. Estos grupos conociendo la obligación de la universidad de ser la inteligencia de la sociedad y su deber de llamar la atención sobre las desviaciones que se pudieran producir, presentaban modelos diferentes de Desarrollo, pero chocaron con los intereses de los grupos económicos y políticos que les tacharon de introducir la política en la universidad y ésto, según ellos, la apartaba de su misión de formar recursos humanos.

No se ha hecho un análisis crítico del rol de la universidad durante esos años. Es difícil adelantar juicios válidos y globalizadores que tengan en cuenta los muchos matices que están envueltos en esta problemática. Pero se puede afirmar que la función intelectual de la universidad sufrió algún tipo de descuido en amplios sectores de la universidad, haciendo más difícil ejercer esa actividad, como una parte importante de sus principales responsabilidades, contrayendo deudas sociales, sobre todo por la cuota de ineficiencia que pudiera demostrar al no ser capaz de organizarse y ser eficiente a su interior.

Esta situación estaba unida y en parte es una excusa razonable, a las dificultades en ejecutar una buena administración por haberse convertido en grandes instituciones. Las autoridades no tenían experiencia de cómo manejarlas en las condiciones de carencia de recursos con la que los Gobiernos las limitaban, bajo el argumento de que serían destinados a la actividad política en contra de él.

Ante las presiones de la masificación estudiantil, la universidad atendió con más urgencia la docencia y prácticamente abandonó la investigación. La docencia para un estudiantado proveniente de ámbitos sin tradición cultural, ordinariamente basada esta en la comunicación oral, cayó en niveles de repetición, tanto en lo rela-

tivo a los contenidos como en los sistemas de conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La poca investigación que se realizó en la universidad, fue ordinariamente en líneas teóricas, ya que los investigadores, formados en el exterior, estaban más preocupados por el reconocimiento en las comunidades científicas internacionales que en la solución de problemas concretos de la realidad nacional.

Es justo hacer una excepción honrosa con los investigadores sociales que analizaron la realidad nacional, producto del proceso de modernización, desde marcos teóricos muy ricos por su originalidad, todos con un alto grado de profesionalismo.

Basta con repasar las cifras de producción de investigación en América Latina, haciendo la salvedad de que no necesariamente estas publicaciones salieron de la universidad.

Cuadro No. 13.
Número de artículos científicos publicados en revistas de circulación internacional originarios de la América Latina y del mundo

Año	América Latina	Mundo	América Latina/ Mundo (%)
1973	2,700	279,570	0.97
1974	2,532	272,807	0.93
1975	2,521	274,707	0.92
1976	2,698	276,738	0.98
1977	2,684	282,720	0.95
1978	2,754	276,244	1.00
1979	2,919	277,106	1.05

Fuente: BID. Indicadores comparativos de los resultados de la investigación científica y tecnológica en América Latina.

Esta descripción, que pudiera ser tomada como una visión pesimista de la universidad latinoamericana, no se puede aplicar a todas las instituciones. Durante esa época en términos generales la universidad latinoamericana logró avances significativos dentro del esquema de renovación del momento y habiendo diferencias importantes de una institución a otra y de un país a otros. Como

muestra, siguiendo la línea de la producción científica, tenemos el cuadro siguiente que pueda contribuir a esclarecer este tema.

Cuadro No. 14.
Trabajos científicos publicados en revistas
de circulación internacional, por países de origen, 1973-1980

País	73	74	75	76	77	78	79	80
Argentina	832	709	611	612	614	590	597	706
Barbados	3	3	6	5	7	3	4	3
Bolivia	6	7	7	2	6	7	5	4
Brasil	619	645	739	835	844	869	975	1004
Chile	355	313	316	332	296	326	378	374
Colombia	46	47	51	50	65	65	51	56
Costa Rica	38	24	39	40	33	31	19	41
Cuba	19	14	17	30	23	18	27	28
Ecuador	6	5	6	10	3	8	4	4
El Salvador	3	7	12	7	9	6	2	6
Guatemala	18	29	38	19	21	10	20	19
Guyana	8	3	2	2	6	1	2	4
Haití	0	1	4	1	1	1	0	1
Honduras	5	9	3	5	8	6	3	5
Jamaica	70	68	44	56	56	66	56	47
México	381	370	374	362	370	392	413	476
Nicaragua	4	1	1	2	3	1	0	0
Panamá	13	9	10	7	4	3	7	8
Paraguay	3	2	2	2	6	0	5	2
Perú	38	34	37	41	28	30	26	33
República Dominicana	2	1	1	2	3	2	4	2
Suriname	0	0	1	3	4	3	4	1
Trinidad-Tobago	39	43	25	37	17	37	24	22
Uruguay	29	27	29	19	27	16	26	14
Venezuela	161	159	144	214	229	263	265	268

Fuente: La misma del cuadro anterior.

Durante este período de gestación y manifestación de la modernización desarrollista nace la universidad privada en América Latina, o por lo menos, es cuando tiene su aparición como fenómeno significativo por el número de ellas que comienzan a abrirse. La universidad privada, en su mayoría, se debe tomar como una alternativa presentada por el desarrollismo y dentro de esquemas no sólo económicos sino también políticos.

En el 1978 las universidades privadas llegaban al 40.0% de las

existentes en América Latina. Su matrícula creció, entre el 1962 y 1971, en un 269.1%, mientras que en las públicas aumentó a un ritmo de 111.4%.

No se puede afirmar que la diversificación de los sistemas universitarios nacionales coincida con la clasificación de la universidad de masas y de élites, siendo la primera estatal y la segunda privada.

Al final de este breve análisis se puede concluir que la universidad latinoamericana de las décadas del 60 y 70 se dejó arrastrar por el modelo desarrollista y aunque se levantaron movimientos de protesta, ésta no fue organizada, ni se la dio la potencia y claridad suficiente como para ejercer la función de inteligencia de la sociedad, que le es propia.

LA UNIVERSIDAD DOMINICANA

Hasta 1962 la única universidad en República Dominicana fue la de Santo Domingo, que había recibido su Autonomía en 1961. A partir del 1962 comienzan a aparecer diferentes universidades en el país.

El número de universidades en República Dominicana es realmente considerable. Si hacemos una comparación con otros países de población similar se puede comprobar ese fenómeno.

La universidad privada dominicana debe ser estudiada dentro de las perspectivas históricas del país. Durante la época trujillista la universidad estatal no pudo evolucionar más allá de lo logrado. Los cambios que se producen en ella posteriormente ya tienen otro entorno.

El surgimiento de la universidad privada es posible y a la vez una necesidad dentro del escenario social, político y económico que se va desarrollando, sobre todo, a partir de la Guerra Civil del 65. Durante los doce años de Gobierno del Dr. Balaguer nacen fuerzas nuevas y grupos económicos y sociales se conforman con características renovadas.

La ampliación del número de instituciones ha tenido diversos motivos y razones. Cada institución tiene su razón de ser dentro del mundo de la iniciativa privada, pero el crecimiento numérico se podría catalogar, en muchos casos, no directamente vinculado con principios puramente filosóficos de lo que es la universidad.

La Madre y Maestra aparece en el 1962. La Universidad Na-

Cuadro No. 15.
Universidades Dominicanas.
Año de fundación y matrícula, 1984

Nombre	Año	Matrícula
Universidad Autónoma de Santo Domingo	1538	67,122
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra	1962	17,166
Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña	1967	11,541
Instituto de Estudios Superiores (Universidad APEC)	1968	4,890
Universidad Central del Este	1971	17,800
Instituto Tecnológico de Santo Domingo	1973	2,451
Instituto Nacional de Ciencias Exactas	1974	50
Universidad Colegio Dominicano de Est. Profesionales	1976	1,326
Universidad Tecnológica de Santiago	1978	6,717
Universidad Dominicana O&M	1978	11,318
Universidad Mundial Dominicana	1978	5,338
Universidad Nordestana	1978	1,430
Universidad Iberoamericana	1982	170
Universidad Adventista Dominicana	1982	180
Universidad Interamericana	1982	1,200
Instituto Tecnológico del Cibao	1983	1,001
Instituto Tecnológico del Cibao Oriental	1983	309
Universidad Tecnológica del Sur	1984	625
Universidad Eugenio María de Hostos	1984	1,000
Universidad Católica de Santo Domingo	1984	260
Universidad Francisco Ulises Espaillat	1985	—
Universidad Odontológica Dominicana	1985	248

Fuente: Rubén Silié, Educación Superior Dominicana, Situación y Perspectiva.

cional Pedro Henríquez Ureña es fundada en 1976 por iniciativa de un grupo de profesores que no estaban de acuerdo con los derroteros del Movimiento Renovador iniciado en la Autónoma. En ambos casos, detrás de la institución académica había todo un aparato de poder representado por grupos económicos y sociales, que deseaban contar con una universidad para hacer prevalecer o mantener sus intereses particulares y grupales, asegurando la formación de recursos humanos con una determinada ideología y la reproducción social de esos mismos grupos. También la Iglesia deseaba tener su plataforma y con los grupos económicos y políticos de Santiago funda la Madre y Maestra.

Lo mismo se podría decir del Instituto de Estudios Superiores, hoy Universidad APEC, y de la Universidad Central del Este.

Posteriormente, en los últimos cinco años de la década de los 70, surgen otras instituciones amparadas con la gran demanda estudiantil, tanto nacional como extranjera.

Desde la perspectiva actual y teniendo como dato histórico el desenvolvimiento de las diferentes instituciones, se puede hacer una clasificación que quizás no sea muy rigurosa, pero sirve, de una manera provisional, mientras se confirman criterios e hipótesis de trabajo, necesarios para organizar el estudio del mundo universitario dominicano, no suficientemente analizado.

El primer criterio de clasificación es la época de fundación.

Partimos exceptuando del análisis a la Universidad Autónoma de Santo Domingo, que por razones obvias no entra dentro de este grupo de universidades recientes. Se puede afirmar que las creadas antes del 1975, han sido las que han recibido mayor y mejor reconocimiento en el medio social con la excepción de una sola institución, reflejada en su limitadísima población estudiantil durante su existencia. No necesariamente este reconocimiento significa una posterior mayor demanda estudiantil, aunque siempre han mantenido aquélla que podían manejar adecuadamente.

Las instituciones anteriores al 75 nacieron como respuestas a necesidades universitarias clásicas, dentro de los esquemas del desarrollo económico y político del período balaguerista de los doce años y por lo mismo, su filosofía se configuró y las permitió desarrollarse como universidades típicas del momento.

Las instituciones nacidas después del 75 surgen para atender una masa estudiantil que deseaba acceder a la Educación Superior por la vía credencialista, que se transformó en una exigencia para ingresar en el mundo del trabajo. Los grupos económicos y políticos que respaldaron estas instituciones tienen otras características diferente a los que patrocinaron las primeras universidades privadas anteriores al 75.

Las que surgen en la década del 80 son, casi todas, regionales, aunque la Madre y Maestra, de la década del 60, fue al principio regional, pero con impacto nacional, atrayendo estudiantes de todo el país y posteriormente abrió un campus en la capital.

La excepción es el INTEC, que tiene un origen diferente, en el fondo ideológico-tecnocrático, sin grupo económico respaldante.

Más bien fue producto de una fuerza social, típica del momento, que impulsaba, sobre todo a los profesionales independientes, a formar organizaciones sociales según los intereses particulares de identificación dentro del tejido social sin comprometerse con grupos políticos y sociales, pero haciendo patente en el medio su capacidad tecnocrática y libertad de pensamiento.

La Central del Este, no tiene un grupo como soporte, sino una familia radicada en una región del país y por lo mismo, se la puede tomar como el primer intento puramente regionalista, ya que la Madre y Maestra era regentada por la Iglesia.

Otro criterio que puede ser línea de análisis, es el de la financiación como apoyo básico al desarrollo de la institución.

Esta característica, que se pudiera ver como puramente anecdótica, tiene una importancia sustancial. En el transcurso de los años va a influir en el desarrollo de las instituciones y en las formas que van tomando en cuenta a su organización interna y a su racionalidad, próximas al modelo burocrático empresarial, incluso en las mismas facilidades físicas.

La organización y facilidades de planta física que fueron posibles gracias al financiamiento externo, se han convertido posteriormente en una fuente de dificultades por los costos de mantenimiento, en la medida que la crisis económica se ha hecho sentir bajo los rigores de la inflación.

Se podría decir lo mismo de aquellas instituciones que se desarrollaron en base a crear facilidades para los estudiantes extranjeros. Pero en este caso, el financiamiento no provino de las Agencias Internacionales de Financiamiento, sino del capital privado nacional, que se reprodujo extraordinariamente y no fue aplicado de la misma forma.

En su primera fase histórica, las instituciones que se fortalecieron con préstamos exteriores, como compromiso con las Agencias prestatarias, destinaron grandes cantidades de los fondos recibidos a la contratación amplia de recursos humanos para la docencia y la administración, pero en la medida en que se iban realizando los proyectos, esta fuente de recursos económicos se terminó. Comenzó la universidad a cubrir con fondos propios los costos del personal contratado a tiempo completo y y por esa vía vinieron dificultades, al no poder satisfacer el ritmo de crecimiento de los salarios. Muchos de los profesionales que entraron a trabajar en la

universidad por esa circunstancia, han salido al sector privado, que les ofrece mayor remuneración presente y mejores perspectivas para el futuro.

Estas mismas universidades y alguna otra como la UNPHU mantuvieron su matrícula en cifras moderadas. El aporte de los estudiantes por la colegiatura fue la única fuente de ingresos, aunque alguna logró subsidios del Estado en cantidades significativas, siendo ahora un soporte importante para su funcionamiento.

La pobre estructura de ingresos y para varias universidades, la dependencia de los ingresos por concepto de la colegiatura estudiantil, se ha constituido en continua fuente de amenaza, ya que convierte a la universidad en una institución vulnerable y muy sensible ante los cambios y ritmos de la matrícula. Si a esto se añade el mantenimiento de ciertos criterios de excelencia, que repercute en el número de estudiantes que ingresan y permanecen, se agrava la situación financiera de las instituciones.

La estabilidad de la matrícula, que está sujeta a muchos factores externos, se ve agredida por el hecho de que otras instituciones mantienen más bajos los costos de matrícula y el nivel de exigencias a profesores y a estudiantes, atrayendo hacia ellas a buena parte del estudiantado universitario nacional, cuyos componentes, por lo menos de algunos sectores, no se preocupan por la imagen de excelencia a la hora de elegir la institución para estudiar.

Es preciso hacer un paréntesis para anotar que no existen públicamente cifras de la matrícula universitaria dominicana actual. Pero a partir del 1984 ha habido cambios significativos en la matrícula de casi todas las universidades. Las que ahora cuentan con matrículas mayores no corresponden a las que en los años anteriores al 84 estaban en esas condiciones.

Otro criterio es el de la organización y la disponibilidad de facilidades para la vida académica.

Algunas instituciones, principalmente las que surgieron con posterioridad al 75, no han centrado sus preocupaciones en contar con plantas físicas, laboratorios y bibliotecas adecuadas. La misma organización de las estructuras de dirección ha sido simplificada al grado de lo imprescindible para el desarrollo burocrático que asegure los controles, sobre todo de aspectos financieros, dejando los académicos dentro de un margen de facilidades para que el estudiante pueda obtener su título al ritmo que le es posible, según

sus urgencias personales y libre de cortapisas académicas como el índice y la baja académica.

Al estar menos cargado el aparato de dirección y de administración y la misma institución visualizarse a sí misma como únicamente formadora de recursos humanos, no tiene preocupaciones perentorias de las otras funciones universitarias de investigación y extensión por lo que los costos finales son más bajos.

La dirección no tiene que ocuparse por mantener relaciones nacionales ni con el Gobierno, Sector Privado y de Servicios, ni con Organizaciones Internacionales. Solamente cultiva las relaciones convenientes para no dañar la imagen de centro de estudios capaz de egresar profesionales y esto en nuestro medio es relativamente fácil.

En el fondo el proceso de legitimización es más simple, casi basado únicamente en mantener la demanda estudiantil por medio de ofrecer facilidades para terminar una carrera.

Las otras universidades, empeñadas en operar y mantener sus standars de excelencia y llegar a la sociedad con otras dimensiones de lo que es una universidad, hacen esfuerzos por legitimar sus instituciones por otras vías, que absorben dedicación de la jerarquía institucional superior y media, recursos económicos, a costos que agravan su situación económica general.

La competencia para ellas se establece frente a las otras instituciones que defienden y buscan los mismos standars de excelencia frente a un estudiantado, que por razones, no muy bien conocidas por las universidades, es cada día más limitado sobre todo el que ingresa en ellas.

Todo esto dentro de unas reglas de juego muy amplias, ya que el Sistema o la carencia de Sistema, no tiene principios y normas legales que faciliten el trabajo de las instituciones con mejores proyectos académicos.

No hacemos un análisis de los planes de estudio de las diferentes carreras ofrecidas en las universidades dominicanas, pero es un tema necesario para una correcta comprensión del mundo universitario del país. Consideramos que es urgente este trabajo y que se debe hacer al mismo tiempo que se analizan las unidades bibliotecarias, su utilización y características relacionadas a los aspectos cuantitativos y cualitativos de sus acervos y también los otros soportes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

UN FENOMENO UNIVERSITARIO

En la República Dominicana no existen estadísticas confiables para muchas áreas de la Educación Superior. Esta deficiencia es una de sus características negativas. Cuando se trabaja sobre la población universitaria no hay seguridad en las cifras que aparecen en los boletines y publicaciones oficiales y oficiosas.

Por información recogida, sin verificación rigurosa de las fuentes, pero que ofrecen alguna seguridad, se puede afirmar que la población más numerosa asiste a la universidad en horas de la noche. Se podría afirmar que la universidad dominicana es una universidad nocturna. La mayoría de los estudiantes llegan a la universidad a partir de las cuatro de la tarde o después de concluir el horario de trabajo, que es hacia las seis.

Es a partir del momento de la explosión de la matrícula universitaria cuando se manifiesta este fenómeno a plenitud. Algún programa o carrera, como medicina, sigue siendo diurna.

Esta característica no ha recibido la atención y el análisis que se merece, pero es de importancia capital para comprender la fisonomía de la universidad dominicana.

En algunas instituciones los nuevos estudiantes, durante los primeros períodos académicos, se matriculan en los horarios diurnos e incluso directamente en los vespertinos. Son jóvenes recién egresados de la Secundaria y ordinariamente no trabajan. Otros ingresan, desde el primer momento, a los horarios nocturnos. En la medida que progresan en sus estudios van retrasando su horario de asistencia a la universidad hacia las seis de la tarde hasta las diez de la noche, momento en que coincide la mayor población de estudiantes en la universidad.

Es posible que haya variantes de una institución a otra, pero parece que la mayoría son instituciones verdaderamente nocturnas.

En bastantes casos la administración de la universidad trabaja en un horario diurno. Después las seis de la tarde entran a trabajar funcionarios de inferior jerarquía dentro de la línea de autoridad de la universidad. Posiblemente un porcentaje muy alto de los decanos de las facultades tiene un horario diurno y su permanencia en la institución, después de las seis, es más bien como docentes, y esto no todos los días ni durante todo el período nocturno de do-

cencia. Aquéllos que tienen un horario nocturno vienen de trabajar en otras actividades profesionales.

Si esta realidad está acertadamente descrita, por lo menos en lo cuantitativo, tendríamos, que los momentos en que mayor número de estudiantes acuden a la universidad, no coinciden con la presencia de la mayoría de las autoridades académicas de la institución. Se podría afirmar que existen fórmulas para asegurar la presencia institucional de autoridades académicas, mediante otro personal, que ingresa a la universidad a horas más tempranas y coincide con las autoridades durante las horas de la tarde, espacio temporal suficiente para que se pueda realizar un puente de intercambio en las medidas de conducción de la universidad.

Esta posibilidad se da en algunas instituciones, pero nos parece insuficiente. Estos funcionarios de la noche no entran en la universidad para desarrollar su tarea vital principal y no siempre tienen una formación de administración universitaria adecuada, y en muchos casos es francamente incompleta, por lo que únicamente se dedican al mantenimiento de ciertas normas administrativas de la vida académica.

Pero no se debe pasar por alto que también la mayoría de los profesores llegan a la universidad a la misma hora que los estudiantes y permanecen el tiempo justo de su horario puramente docente. Y todos, estudiantes, profesores y estos funcionarios entran a trabajar en la universidad diariamente, después de un horario de trabajo, en la mayoría de los casos en entidades, donde también son empleados, aunque algunos lo sean a niveles jerárquicos altos.

Si la universidad dominicana es altamente profesionalizante, este ambiente no favorece los cambios necesarios para hacer otro tipo de universidad. Un modelo universitario no profesionalizante se basa en la investigación y en la difusión de la cultura, además de la formación para el ejercicio profesional. En el horario nocturno es casi imposible desarrollar esas actividades principales de una universidad no profesionalizante. Es muy difícil unir investigación y docencia, donde participen estudiantes y profesores bajo una dinámica temporal manejada sin fórmulas académicas adecuadas.

Aunque el horario es un inconveniente serio, no es insuperable si imaginativamente se desarrollan fórmulas nuevas para hacer en ese espacio temporal otro modelo académico.

Es necesario llamar la atención sobre los resultados de esta si-

tuación. La alta Dirección de la universidad intenta durante el día dar coherencia social a la institución y basándose en una filosofía, que pretende hacer presente la universidad en la sociedad, hace esfuerzos considerables a costa de recursos de todos los órdenes, pero no puede vincular a profesores y estudiantes a esos proyectos por funcionar en espacios temporales diferentes y no existir puentes que los una.

En estas situaciones, la Administración universitaria camina paralela a las actividades docentes sin tener puntos de contacto y de comunicación. El profesor hace su docencia con su mejor intención y competencia profesional, pero es muy difícil que sea de acuerdo al currículo que la Jerarquía de la institución piensa en sus actividades diarias. Prácticamente el vínculo se realiza mediante normas de los Reglamentos Académicos, pero sabemos que estos tienen como finalidad principal asegurar criterios bastante exteriores a la vida académica, o su aplicación depende de una mentalidad, que conoce lo que en realidad se quiere, se persigue, pero no se puede lograr únicamente con normas escritas, sino con comunicación e interacción continua. Nos remitimos a las conclusiones que saldrían de un análisis de los currículos oficiales y de los ocultos de cada institución.

Se podría discutir si este fenómeno de universidad nocturna es la característica principal de la universidad moderna dominicana. El carácter profesionalizante, como parece ser el caso dominicano, no está unido necesariamente al horario, pero es más posible si en las instituciones se preocupan básicamente por proporcionar la formación que es inducida por el sector de la producción.

Cuando se trata el tema del paso de la universidad tradicional a la moderna se suele recurrir al papel del Estado y a su influencia por medio de la planificación. No parece que este sea el caso en la universidad dominicana. El Estado ha dejado que la universidad trabaje con los parámetros que ella considere más adecuados, no la ha exigido someterse a proyectos de planificación, que por otra parte, no han existido o han sido letra muerta.

Mayor influencia ha podido tener la demanda del sector productivo a través de hacer énfasis en la formación de recursos humanos como función universitaria, postergando la investigación, que ese sector no considera importante y no da relevancia ni demanda de la universidad. Se podría afirmar que la universidad do-

minicana ha estado sometida a la empresa y a sus condiciones para organizar sus líneas de configuración.

Pero de todas formas, parece que no se dio la transición de universidad tradicional a la moderna de acuerdo a un proyecto concreto y determinado, y por lo mismo, se dio conforme a un proceso que algunos califican de irracional.

Dentro de ese proceso se pueden apreciar algunas imágenes privilegiadoras que lo guiaron. La universidad tradicional encarnaba el prototipo del hombre culto, erudito. El centro de la universidad, dentro de este esquema, era la cátedra, que se encargaba de reproducir los contenidos de una cultura definida socialmente como superior, aristocrática.

Los estudiantes principalmente provenían del ambiente urbano, con ciertas posibilidades económicas. Al egresar de la universidad pocos, la población universitaria no era numerosa, encontraban trabajo fácilmente a través de sus relaciones sociales. Era educación de status y para aumentar o mantener el status.

Cuando la universidad expande su matrícula cambió su panorama interno, permaneciendo las mismas formas de sus funciones. Pero la explosión de la matrícula universitaria es producto de múltiples factores sociales. Expansión y masificación no son dos fenómenos idénticos aunque tengan mucha relación entre sí.

En la universidad dominicana el paso de la institución tradicional a la moderna se produjo vía la privatización de la misma y muchos factores externos se involucraron en definir el estilo universitario sin una conciencia clara de la verdadera dimensión del papel de la Universidad en la sociedad, o sin el espacio adecuado para que la universidad pudiera decidir cómo ejercer sus funciones.

EL PROFESOR UNIVERSITARIO

Para analizar las características del profesor universitario se debe partir del marco institucional, del conglomerado de variables que componen la universidad.

Anteriormente hemos presentado una descripción esquemática de los condicionantes de la universidad en los últimos cuarenta años dentro del mundo latinoamericano y de la República Dominicana.

Es conveniente ahora resaltar aquellas propiedades universita-

rias que se relacionan de una forma más directa con el profesor.

La primera variable que sirve de telón de fondo, es la del modelo de Desarrollo perseguido y todo el ambiente que conlleva. De ninguna forma se puede ver la universidad fuera y ajena al mismo.

Es cierto que este planteamiento supone otro anterior, que se centra en la relación de la universidad con los procesos sociales, económicos y políticos.

Para algunos la universidad es un centro que trabaja para y con el conocimiento de puertas adentro de su propio recinto. Ella no debe ser involucrada en el discurrir del entorno y no debe participar en el mismo, ya que se apartaría de sus propios fines.

Para otros, lo que pasa en la universidad repercute en la sociedad y lo mismo sucede con los acontecimientos de ésta con respecto a la universidad.

Conforme a esta última concepción, la crisis del Desarrollo está relacionada con la universidad, por lo menos bajo la relación de una postura de omisión, de no haber intervenido cuando era su deber hacerlo dentro de los medios y formas propias de su especificidad institucional.

Si al estudiar la crisis económica, no se la contempla como un proceso que siguió leyes determinísticas, sino que obedeció a un proceso de carácter histórico, originado en decisiones que pudieron ser otras, se debe aceptar que sus efectos están relacionados con las decisiones que las universidades tomaron antes y durante la crisis. Y a través de esas decisiones, la universidad estableció un vínculo con ella.

Aunque es muy difícil desenmarañar las variables envueltas en todo el proceso de la crisis del modelo de Desarrollo, seleccionamos aquellas que estaban más relacionadas con la universidad.

En primer lugar, se debe ponderar la vinculación de la universidad con un determinado sector empresarial mediante la formación de recursos humanos para sus proyectos de producción. Por esta vía, la universidad se dejó arrastrar a formular planes de estudios profesionalizantes, donde el carácter dinámico de los conocimientos sólo se tenía en cuenta para la evaluación de la demanda de nuevas habilidades y destrezas por un lado, y por otro, para la aplicación de tecnologías foráneas.

De esta forma la universidad se olvidó, o no dio el énfasis de-

bido, a la creación de conocimientos y tecnología más relacionada con la problemática básica de la realidad nacional, pasando a una concepción de la ciencia como un dato social dado y definido por el avance y progreso de la misma en los centros científicos del mundo desarrollado.

Las carreras que se ofrecieron, aparte de las tradicionales, eran solicitadas por una élite social y económica que tenía más interés en lo operativo que en el avance científico.

La universidad no partió, en los proyectos de reforma, de las necesidades del país, sino que fuerzas externas impulsaron ese modelo.

Una consecuencia fue la importancia que se dio a la docencia frente a la investigación y la dimensión que ésta tomó al pasar el docente a ser más bien repetidor de contenidos enlatados fuera de la universidad.

Aquellos universitarios, ordinariamente formados en postgrados en el exterior, que quisieron hacer investigación, se refugiaron en temas teóricos, ya que otro tipo de planteamiento no tenía acogida y no se les daba importancia más allá que relativa. En justicia este panorama no fue general, pero sí mayoritario.

Sin embargo, los Gobiernos conscientes de la importancia de la ciencia, crearon organismos nacionales de Ciencia y Tecnología, que no pasaron por la universidad.

El docente, ante Planes de estudios profesionalizante, desincentivado para la investigación, debía atender a grandes masas de estudiantes que veían en la universidad el recinto del conocimiento, pero también el trampolín de la movilidad social mediante la titulación profesional. El mundo de los intereses de los estudiantes y sus actitudes para el quehacer universitario formaban un cuadro difícil para el profesor que se viera a sí mismo como trabajador de la ciencia para la sociedad.

Si a ese ambiente se añade la politización de grupos emergentes, que buscaban poder social y político y veían en la universidad el baluarte desde el cual podían realizar sus reivindicaciones, se tendrá más completo el cuadro que tenía delante el profesor. Escenario que era difícil para que el académico ejerciera su reflexión sobre el papel del conocimiento en el desarrollo científico y socioeconómico.

Por último, el propio crecimiento de las universidades privile-

gió el énfasis en lo administrativo frente a lo académico, con lo que se vino a complicar el panorama del académico para poder realizar su trabajo especializado.

La contratación de docentes fue masiva en esos años, desde el cuarenta hasta el ochenta. La mayoría de esos profesores fueron contratados bajo la forma de por asignaturas. Estos datos, el crecimiento y el tipo de contratación, nos dan una tipología de profesor, que podría calificarse como la menos indicada para hacer una universidad diferente. Además, se debe resaltar la procedencia de estos profesores. Ellos eran fruto, en gran parte, de la primera masificación de la universidad, sin tradición cultural en su medio de origen.

Estas características, que de ningún modo queremos presentar como una descalificación de los docentes, era realmente un reto casi insuperable para el trabajo de ellos mismos. Como consecuencia fundamental se puede identificar el tipo de cultura universitaria que se genera en esos momentos y que ha seguido siendo la que prima en muchos medios universitarios.

Con estos datos, sencillos y parciales, a los que se puede añadir la edad de los profesores, era difícil lograr una profesionalidad académica de los mismos. Situación que pudiera contribuir a explicar muchos de los conflictos de la universidad desde los sesenta hasta los setenta.

En ese medio universitario era muy difícil hacer frente a la realidad académica, invadida por la fragmentación del conocimiento, la separación de la ciencia y el trabajo, para poder lograr una síntesis de cultura universitaria y obtener una visión del papel del académico en la sociedad.

En muchos casos, cuando no era el interés por tener un empleo, el ser docente era buscado para solucionar las deficiencias de su propia formación durante la licenciatura, siendo la docencia una fórmula para perfeccionar su propia formación.

Si la universidad tradicional se había diluido con la terminación de la imagen del profesor tradicional, que representaba una élite intelectual, más bien erudita, el joven profesor no podía encontrar identificación con un grupo de docentes que reforzase su formación e identidad académica.

Si descendemos a la práctica pedagógica encontramos otras deficiencias significativas.

¿El docente, hijo de la universidad masificada, ha podido reconstruir la relación profesor-contenido-alumno? ¿Por el contrario, recurre al currículo oculto que vivió en su época de estudiante? Si ha logrado superar el autoritarismo del antiguo profesor, ¿ha llenado de significado su autoridad ante sus alumnos? ¿O se ha rezagado en la falta de dirección y en el dejar hacer? ¿Juega un papel integrador de un Plan de estudios basado en muchas asignaturas sin clara relación entre sí?

La definición del profesor universitario viene dada por sus actividades de docencia, investigación y extensión, que tradicionalmente han sido tomadas como las funciones básicas de la universidad.

La universidad tradicional veía el profesor como docente únicamente y la docencia se apoyaba en la erudición. Es bien entrado nuestro siglo en algunos países, y en otros, en el espacio temporal entre las dos guerras mundiales, cuando la investigación pasa a ser algo importante en la universidad. Pero no es un hecho descubierto en la universidad latinoamericana, sino que fue definido y traído de otros ambientes universitarios de fuera de la región.

La combinación de las tres actividades, docencia, investigación y extensión, se presenta bajo fórmulas diferentes, que dan idea de que es una situación problemática y que no tiene consenso. Se podría decir, que aunque se admite en teoría que la investigación y la extensión son tareas del académico, sin embargo, la docencia es la actividad principal y casi única. Lo que puede resultar, a la larga y en la realidad, es que el académico se ve como profesor y no tanto como investigador y extensionista. Eso no quita que también exista la tendencia a considerar mejor el rol del investigador que el de docente y por lo tanto muchos docentes quisieran ser investigadores.

Podríamos recurrir a estimar el aumento de docentes en las universidades de la región y compararlo con la producción científica que encontramos en la misma.

Aunque no se cuenta con cifras confiables, las más utilizadas nos dan la siguiente distribución de la población docente. Del 1967 al 1971 los profesores contratados a dedicación exclusiva subió de 2.7 a 8.7; de tiempo completo de 11.0 a 13.9; los de tiempo parcial bajó de 12.0 a 11.0.

La producción científica, expresada por las publicaciones

Cuadro No. 16.
Docentes universitarios en Latinoamérica (en miles)

Año	Docentes	Crecimiento	Alumnos	Crecimiento
1965	111	7.6	915	12.4
1979	581	14.3	4,587	11.6

Fuente: Luis E. González, Evaluación del Estado actual de la Pedagogía en América Latina: Análisis de la Encuesta CINDA, en Pedagogía Universitaria en América Latina, 2da. parte. Evaluación y Proyecciones. CINDA. Santiago de Chile.

científicas en revistas internacionales, fue presentada en los cuadros Nos. 13 y 14. Hacemos la salvedad que estas publicaciones no son necesariamente de profesores universitarios, pero aunque lo fueran, la comparación no sería muy halagüeña.

El análisis de esos cuadros presenta que cinco países publican la siguiente cantidad de artículos;

Brasil	30.1
Argentina	24.3
México	14.6
Chile	12.7
Venezuela	7.3

Esos cinco países contribuyeron a las publicaciones de América Latina con el 89.00% y el resto solamente con el 11%. Si se toma la cantidad de profesores de América Latina en 1980 y se compara con las publicaciones salidas ese año, tendríamos que cada artículo ha sido fruto de la colaboración de 183.46 profesores.

Este argumento que se puede utilizar para demostrar una baja producción intelectual de los profesores tiene muchas limitaciones, que están al interior del mismo criterio con que está formulado. Necesariamente, el hecho de que tengan que ser publicaciones internacionales no quiere decir que en otras publicaciones no haya habido producción de los profesores y que necesariamente no tengan calidad.

Si volvemos a otro argumento dentro de la misma línea de criterios internacionales, tomados con reservas, tenemos el cuadro siguiente:

Cuadro No. 17.
**Países de América Latina con mayor número de citas
sobre sus trabajos científicos publicados en 1980**

País	Número de citas
Brasil	2,544
Argentina	1,943
México	1,668
Chile	1,116
Venezuela	493
Colombia.	133
Jamaica.	127
Guatemala	63
Perú.	56
Cuba	48
Trinidad Tobago	44
Costa Rica	41
Panamá.	33
Uruguay	19
Honduras.	16
Ecuador	13
Suriname.	11
El Salvador.	11

Fuente: BID, Indicadores comparativos de los resultados de la investigación científica y tecnológica en América Latina.

LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO PROFESORAL

Diversos factores han intervenido en la creación de este tipo de Programas. Las universidades han comprobado que los índices de deserción y reprobación de los estudiantes eran muy altos.

Uno de los frentes organizados para atender este tipo de problemática es la preparación de los profesores, que pueda intervenir en el diseño de Planes de estudios y de instrucción, para acomodar el currículo al tipo de estudiantes que llenan las aulas. Por otra parte, es necesario fortalecer la formación de los docentes frente al vertiginoso desarrollo de los conocimientos.

En alguna forma, la falta de rendimiento estudiantil es atribuida a la carencia de preparación especializada de los docentes.

Tradicionalmente para ocupar la función docente se requería únicamente el dominio de los contenidos teóricos y prácticos y destrezas de aplicación en el aula de métodos tradicionales de enseñanza, que el profesor había podido percibir durante su etapa de alumno.

Al interior de la práctica docente, desarrollada según esos patrones tradicionales, había una conceptualización del aprendizaje de los jóvenes estudiantes como individuos capaces por sí mismos de llevar a cabo su aprendizaje sin necesidad de que los docentes intervinieran más allá de la mera presentación de los contenidos. El secreto del éxito del estudiante estaría dentro de esa propia competencia para el trabajo intelectual y con hábitos de estudio desarrollados de una forma personal.

Los Programas de Desarrollo Profesorado surgieron también como respuesta a los proyectos de modernización de la universidad. Se acusaba a la universidad de no preparar los recursos humanos en el nivel cualitativo que demandaba el sector productivo.

Las líneas maestras de los primeros Programas fueron cursos de actualización pedagógica, basados en las teorías de la Tecnología Educativa. Los temas más frecuentes fueron la redacción de objetivos, instrumentos de evaluación, utilización de medios audiovisuales y problemas de didáctica.

Ante la insuficiencia de estas primeras formas, se empezó a desarrollar Programas como proyectos más amplios, de más de un año de duración. Eran proyectos de Especialización a nivel de Postgrado. Su fracaso se manifestó al no lograr formar a los docentes en las Ciencias de la Educación en tan poco tiempo, sin duda, por las diferencias entre los profesionales, que provenían de los más diversos campos profesionales y por las dificultades de los Postgrados en sí.

Es casi imposible formar en las Ciencias de la Educación, hasta poder manejar y comprender el alcance y complejidad del fenómeno educativo, a cierto nivel teórico, a personas, por más que sean profesionales, si carecen de una base pedagógica y en otras áreas educativas.

En otros Programas se intentó una preparación práctica prescindiendo de la teoría básica. Postura que estaba dentro de la línea técnica de la Tecnología Educativa al simplificar el fenómeno educativo y reducirlo a la simple reproducción de contenidos a base de

medio técnicos. No se intentaba que los docentes, junto con el dominio de las técnicas didácticas conocieran la docencia como objeto de conocimiento y sus variables psicológicas y sociales.

Desde la racionalidad técnica, que estaba al fondo de estos proyectos, era muy difícil que el profesor pudiera identificar la verdadera relación pedagógica que se da en la docencia y que debe estar basada en la convocatoria que el profesor hace a los alumnos por la capacidad de su saber, manifestada no en la habilidad para repetir contenidos, sino en el acto intelectual de reconstruir el conocimiento, de tal forma, que la docencia sea una invitación a la vivencia científica sobre determinados objetos de conocimiento dándole su verdadero carácter científico. En esa vivencia no se toma el conocimiento como un hecho dado, sino que permite llegar a él a través del análisis y aproximaciones progresivas a los objetos científicos buscando sus fundamentos y clasificando su validez.

Los Programas de formación docente no pueden contribuir a crear una mentalidad en los docentes que tenga una dimensión individual en cuanto al trabajo universitario en las aulas. El docente no es un trabajador individual, sino un agente institucional, que mediante sus acciones unidas a las de sus colegas, hace y da sentido a la universidad. El trabajo de todos unidos determinará la calidad de la institución.

La reorientación de las actividades de la docencia devolverá a la universidad un sentido y significado, que es esperado por la sociedad.

La calidad de la docencia tiene dos dimensiones. Por un lado, está la de conseguir un fortalecimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por otro, la consecución de objetivos que socialmente sean válidos, como la satisfacción del mercado de trabajo concebido con diferentes características, valores y actitudes significativas socialmente. Esto puede conformar parte de las responsabilidades de los Programas de Desarrollo Profesorado.

PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESORAL DEL INTEC

Partiendo de la definición que consta en el documento constitutivo del Programa, el INTEC se percibe como una institución

en estado de hacerse, “el INTEC no es una institución acabada, está en proceso de autoconstrucción, de llegar a ser, de consolidación, a través de estar siendo, mediante la ejecución de proyectos de crecimiento, expansión y desarrollo institucional”.

Desde esa perspectiva “el desarrollo profesoral se percibe como un componente integral del desarrollo institucional y en el INTEC el desarrollo profesoral constituye un programa inscrito en su plan de “consolidación y expansión”.

Por lo mismo el profesor asume los roles de “formador, investigador y divulgador científico, asesor profesional y docente y cuando es necesario administrador”. Para el ejercicio de estos roles se “requiere un elemento humano con formación académica suficiente que le permita no solamente dominar campos específicos de conocimientos sino también avanzarlos y aplicarlos al desarrollo de la realidad dominicana, a través de formación científica, investigación y divulgación científicas, asesoría profesional y docente y administración académica como miembro de la comunidad académica del INTEC”.

Más adelante se añade en el mismo documento “el INTEC asume que el personal que ingresa como profesor no posee una formación acabada; lo selecciona y lo vincula sobre el criterio que responde a sus principios pero con el propósito de ofrecerle oportunidades de desarrollo personal y profesional a través de un proceso de educación permanente”.

El Programa comenzó trabajando con un grupo de profesores, que en terminología del mismo, se llamó Grupo Básico de trabajo. La metodología empleada fue la discusión en Seminario Permanente, de temas considerados centrales en la vida del profesor y en sus actividades dentro de la universidad. A partir de una primera confrontación, desde la experiencia individual, se analizó a un nivel teórico el tema de la docencia y sus consecuencias en la práctica dentro del ámbito institucional.

Los principales temas abordados fueron: Docencia, Ciencias de la Educación y Filosofía del INTEC.

La selección de los miembros del grupo se hizo en base a profesores a tiempo completo y en cierta proporción por cada Facultad.

Ese primer equipo, que trabajó duramente y en ambiente de respeto y seriedad, muy pronto comenzó a tener problemas. Varios de los miembros pasaron a ocupar diferentes puestos en la ad-

ministración académica. Otros encontraban dificultades en los horarios de las reuniones, ya que les coincidía con sus horarios de clases.

También fueron realizados varios talleres de entrenamiento pedagógico bajo la dirección de la Dra. Julia Mora, asesora del BID para el Programa. Estos Talleres han sido desarrollados posteriormente para los profesores de la Institución durante estos años.

Otra de las actividades internas del Programa fue una investigación sobre la Caracterización del profesorado del INTEC. Este estudio nos servirá de base para un análisis del profesorado del INTEC en vistas a formular un proyecto de trabajo para el Programa en el futuro próximo.

CARACTERIZACION DEL PROFESORADO DEL INTEC

Este Diagnóstico fue terminado en octubre de 1985. Para su realización se distribuyeron 200 cuestionarios entre los profesores y contestaron 88, un 44.0%, según el cuadro siguiente:

Cuadro No. 18.
**Distribución del cuestionario para el Diagnóstico
sobre la caracterización del profesorado de INTEC**

Facultades	Humanidades	Sociales	Ingeniería	Salud
Entregados	47	47	55	51
Retornados	32	13	22	21
% de retorno	68.0	27.7	40.0	41.1

a) Identificación laboral en el INTEC

Se les pidió a los profesores encuestados que se colocaran dentro de algunas de estas categorías: docencia (D), administración (Ad), investigación (I), asesoría (As), técnico (Tc) y podrán hacer las siguientes combinaciones entre esas alternativas anteriores: docente-administrador, docente-investigador, docente-asesor (D-Ad; D-I; D-As).

Los resultados los tenemos en el cuadro siguiente:

Cuadro No. 19.
Identificación laboral

Facultades	D	Ad	I	FUNCIONES			Tc	Total
				As	D/Ad	D/I		
Humanidades	17				10	3	2	32
Sociales	7				4		2	13
Ingeniería	8				13		1	22
Salud	11				7	2	1	21
Totales	43				34	5	4	88

Como se puede apreciar ninguno de los profesores se identificó como administrador, investigador ni asesor. Sin embargo, 34, para el 38.6% de los profesores se ubican como docentes-administradores. Como docentes-investigadores 5 (5.6%), y como docentes-asesores 4 (4.5%). Los profesores, que se consideraban docentes sin otra actividad además de la docencia, son 43 (49.00%). Si comparamos la población de docentes "puros" con la de docentes-administradores, estos últimos forman una población muy alta.

Posiblemente la explicación esté en que al ser principalmente los encuestados profesores a tiempo completo, la mayoría que contestó sean aquéllos, que además de las tareas docentes, tienen responsabilidades de dirección de áreas o carreras. Otra razón podría encontrarse en la vinculación y valoración de estas encuestas. Los profesores por asignaturas están menos familiarizados con estudios de este tipo y por lo mismo se sintieron menos motivados a contestar.

Como la información que ofrece el cuadro 19, es sobre la población que contestó la encuesta, no se puede aplicar a toda la población de profesores del INTEC. De todas formas es importante saber que una proporción tan considerable de profesores se cataloguen a sí mismos como docentes-administradores.

Veamos el tipo de dedicación para poder seguir en la pista de explicaciones de esta realidad.

Cuadro No. 20
Tiempo de dedicación

Facultad	TIEMPO (h)				Total
	31/40	21/30	11/20	Menos 10	
Humanidades	14	12	3	3	32
Sociales	4	1	2	6	13
Ingeniería	7	1	12	2	22
Salud	8	7	2	4	21
Totales	33	21	19	15	88

En la categoría de 31/40 horas tenemos 33 (37.5%), en la 21/30, 21 (37.5%). La existencia de estas dos categorías, ambas de tiempo completo, llama la atención por la diferencia de diez horas, y sin embargo, las dos son tiempo completo. Sumadas las dos tendríamos 54 profesores a tiempo completo para un 61.36% de los que contestaron el cuestionario. Este porcentaje nos podría explicar la identificación tan alta, que se ve en el cuadro anterior, de docentes-administradores. No hemos podido conseguir la cifra de los profesores a tiempo completo en el trimestre que se realizó la encuesta. Con ella se hubiera podido afinar las estimaciones.

A forma de comentario, sin poder profundizar, y tomando esta población encuestada como significativa de la realidad, llama la atención que en Humanidades 12 de los 26 profesores a tiempo completo lo sean bajo la fórmula del horario de 21-30 horas semanales. Lo mismo pasa en Salud. Otro dato notorio es que entre las Facultades de Sociales e Ingeniería sumen 13 profesores a tiempo completo para un 24.0% de la población a tiempo completo. Reiteramos, que existe la posibilidad de que los profesores a tiempo completo de esas Facultades no contestaran el cuestionario.

Pero como una aproximación y agrupando la información del cuadro anterior tenemos este otro, que nos da una idea de la población a tiempo completo, aunque no son resultados reales por carecer de la información concreta y se refiere a la población que contestó la encuesta.

Cuadro No. 21.
Profesores a T.C. y porcentaje por Facultad

Facultad	Población	Porcentaje
Humanidades	26	29.54
Sociales	5	5.68
Ingeniería	8	9.09
Salud	15	17.04
Total	54	61.36

La antigüedad de los profesores que contestaron el cuestionario la vemos en el cuadro siguiente.

Cuadro No. 22.
Antigüedad

Facultad	TIEMPO EN AÑOS							Total
	- 1	1/3	4/5	6/7	8/9	10/11	+11	
Humanidades	1	22	4	2	1	1	1	32
Sociales	1	11	0	0	1	0	0	13
Ingeniería	5	11	2	1	1	0	2	21
Salud	1	8	5	2	1	4	0	21
Totales	8	52	11	5	4	5	3	88

Con el cuadro anterior se puede formar la tabla siguiente con sus porcentajes:

Menos de un año	9.0%
Entre 1/3	59.0%
Entre 4/5	12.5%
Entre 6/7	5.6%
Entre 8/9	4.5%
Entre 10/11	5.6%
Menos 11	3.4%

Como se puede apreciar el 68.18% de los profesores encuestados llevan menos de 3 años trabajando en el INTEC y el 80.63 menos de 5 años. Solamente el 19.31 llevarían más de 5 años.

Los cuestionarios fueron repartidos a 200 profesores, pero so-

lamente contestaron 88 (44.0%). En esta situación no se puede aplicar los datos obtenidos sobre la antigüedad en esta encuesta a la población total de INTEC, pero llama la atención la corta antigüedad de los profesores que contestaron. En el caso de que estos datos sean aplicables a toda la población, tendríamos una población de reciente incorporación. También sorprende que en todas las Facultades, con la excepción de Salud, se da la misma tendencia de concentrarse la mayoría en la categoría de 1/3 años con el 59.0%.

Este cuadro anterior, de alguna forma, se completa con el siguiente.

Cuadro No. 23.
Experiencia

A. Profesional

Facultad	AÑOS				
	1/5	6/10	11/15	16/20	21 +
Humanidades	0	0	0	0	0
Sociales	2	9	2	0	0
Ingeniería	8	5	8	1	0
Salud	8	4	2	4	1
Totales	18	18	12	5	1

B. Docencia

Humanidades	7	7	13	2	2
Sociales	6	6	1	0	0
Ingeniería	9	7	3	2	0
Salud	11	5	1	2	1
Totales	33	25	18	6	3

C. Investigación

Humanidades	6	3	2	0	0
Sociales	4	2	0	0	0
Ingeniería	10	1	0	0	0
Salud	0	0	0	0	0
Totales	20	6	2	0	0

Totales por experiencias:

Profesional	18	18	12	5	1
Docencia	33	25	8	6	3
Investigación	20	6	2	0	0

Con los cuadros anteriores se puede llegar a la siguiente tabla de porcentajes:

Experiencia Años	Profesional		Docencia		Investigación	
	Resp.	%	Resp.	%	Resp.	%
1 - 5	18	33.3	33	38.8	20	71.4
6 - 10	18	33.3	25	29.4	6	21.4
11 - 15	12	22.2	18	21.2	2	7.1
16 - 20	5	9.2	6	7.0	0	0
+ 21	1	1.8	3	3.5	0	0
Totales	54		85		28	

En este cuadro llama la atención el número desigual de respuestas para cada una de las tres experiencias profesoras. Por otra parte, laboralmente es una población joven. El 66.6% tiene menos de 10 años de experiencia en la actividad profesional, el 68.2% en la docente y el 92.8% en la investigación. Los profesores de más edad tienen menos experiencia en investigación.

Experiencias por Facultades:

F. Humanidades:

Años	Profesional	Docencia	Investigación
1 - 5	0	7	6
6 - 10	0	7	3
11 - 15	0	13	2
16 - 20	0	2	0
21 +	0	2	0
Totales	0	31	11

F. Sociales:

1 - 5	2	6	4
6 - 10	9	6	2
11 - 15	2	1	0
16 - 20	0	0	0
21 +	0	0	0
Totales	13	13	6

F. Ingeniería:

1 - 5	8	9	10
6 - 10	5	7	1
11 - 15	8	3	0
16 - 20	1	2	0
21 +	0	0	0
Totales	22	21	11

F. Salud:

1 - 5	8	11	0
6 - 10	4	5	0
11 - 15	2	1	0
16 - 20	4	2	0
21 +	1	1	0
Totales	19	20	0

Descrita la parte de profesores que contestaron el cuestionario, veremos los diferentes asuntos sobre los cuales se les preguntó.

El conocimiento de la Filosofía del INTEC se presenta en el cuadro siguiente:

Cuadro No. 24.
Conocimiento de la Filosofía

Facultad	CONOCIMIENTO		
	Si	Parcial	No
Humanidades	20	10	2
Sociales	5	8	0
Ingeniería	11	9	2
Salud	12	7	2
Totales	48	34	6

Como se puede apreciar el 54.54% dice conocer la filosofía de la institución, el 38.36% parcialmente y el 6.81% no la conoce. Si se analizan las cifras por Facultades tendremos que en Humanidades el 62.5% conoce la Filosofía. El 31.2% parcialmente frente al 6.2% que no la conoce. En Ingeniería, si se suman los que no la conocen con los que solamente parcialmente, tendríamos la misma cantidad que los que la conocen.

Frente a las contestaciones sobre el conocimiento tenemos datos sobre la disposición para entrar en un proceso de su estudio y los resultados están en el cuadro siguiente.

Cuadro No. 25.
Disposición para el Estudio de la Filosofía INTEC

a) Grupo que la conoce:

Facultad	Dispuestos	Más o menos	No dispuestos
Humanidades	1	0	19
Sociales	0	0	5
Ingeniería	0	0	11
Salud	2	1	9
Totales	3	1	44

b) Grupo que la conoce parcialmente:

Facultad	Dispuestos	Más o menos	No dispuestos
Humanidades	9	0	1
Sociales	6	2	0
Ingeniería	9	0	0
Salud	6	1	0
Totales	30	3	1

c) Grupo que no la conoce:

Facultad	Dispuesto	Más o menos	No dispuesto
Humanidades	2	0	0
Sociales	0	0	0
Ingeniería	2	0	0
Salud	1	1	0
Totales	5	1	0

Con esta información podemos llegar a la construcción de las tablas siguientes donde se resumen todos los datos.

Tabla A

	Si conocen	Parcial	No conocen
Dispuestos	3	30	5
Más o menos	1	3	1
No dispuestos	44	1	0
Totales	48 (54.5%)	34 (38.6%)	6 (6.8%)

Tabla B

	Dispuestos	Más o menos	No dispuestos
Si conocen	3	1	44
Parcial	30	3	1
No conocen	5	1	0
Totales	38 (43.1%)	5 (5.6%)	45 (51.1%)

Resumiendo tendríamos que 38 (43.1%) están dispuestos a estudiar la Filosofía del INTEC. Parcialmente dispuestos 5 (5.6%). No dispuestos 45 (51.1%).

La Reforma Curricular fue otro tema sobre el que se preguntó a los profesores el grado de su conocimiento. Las respuestas las presentamos en el cuadro siguiente:

Cuadro No. 26.
Conocimiento de la Reforma Curricular

Facultad	CONOCIMIENTO		
	Si	Parcial	No
Humanidades	15	11	6
Sociales	4	4	5
Ingeniería	9	8	5
Salud	11	5	5
Totales	39	28	21

Tenemos en este caso que el 44.3 conocen la Reforma Curricular, 31.8 la conocen parcialmente y 23.8 no la conocen.

En general para las Facultades de Humanidades, Sociales e Ingeniería la suma de las respuestas de conocimiento parcial con las de no conocimiento es mayor que la de si conocimiento. Solamente en Salud es ligeramente inferior. Pero si se suman las cifras de conocimiento parcial y las de no conocimiento dan una cantidad superior a las que afirman conocer la Reforma Curricular.

La conclusión es negativa en este capítulo de formación. Pero si se prosigue el análisis desagregando tendremos los cuadros parciales:

a) Grupo que si conoce la Reforma:

Facultad	Dispuesto	Más o menos	No dispuesto
Humanidades	1	0	14
Sociales	1	0	3
Ingeniería	0	0	9
Salud	2	0	9
Totales	4	0	35

b) Grupo que la conocen parcialmente:

Facultad	Dispuesto	Más o menos	No dispuestos
Humanidades	10	0	1
Sociales	3	1	0
Ingeniería	7	1	0
Salud	5	0	0
Totales	25	2	1

c) Grupo que no la conocen:

Facultad	Dispuestos	Más o menos	No dispuestos
Humanidades	5	1	0
Sociales	4	1	0
Ingeniería	3	2	0
Salud	4	1	0
Totales	16	5	0

Con esta información tenemos las tablas siguientes:

Tabla A

	Conocen	Parcial	No conocen
Dispuestos	4	25	16
Más o menos	0	2	5
No dispuestos	35	1	0
Totales	39 (44.3%)	28 (31.8%)	21 (23.8%)

Tabla B

	Dispuestos	Más o menos	No dispuestos
Conocen	4	0	35
Parcial	25	2	1
No conocen	16	5	0
Totales	45 (51.1%)	7 (7.9%)	36 (40.9%)

Resumiendo, tenemos que 45 (51.1%) de los profesores están dispuestos a estudiar la Reforma Curricular. Más o menos dispuestos 7 (7.9%) y 36 (40.9%) no están dispuestos.

Siguiendo sobre el tema del conocimiento del INTEC tenemos el tema de la historia, que presentamos en el cuadro siguiente:

Cuadro No. 27.
Conocimiento de la Historia del INTEC

Facultad	CONOCIMIENTO		
	Si	Parcial	No
Humanidades	14	15	2
Sociales	6	2	5
Ingeniería	12	7	3
Salud	13	6	2
Totales	45	30	12

El grupo de los que dicen conocer la historia del INTEC hacen el 51.7. El de los que la conocen parcialmente el 34.4 y el de los que no la conocen 13.7. La suma de los dos últimos hacen 48.2.

Si analizamos la disposición al estudio de la Historia tendríamos los siguientes cuadros:

Cuadro No. 28.
Disposición de Conocimiento de la Historia INTEC

a) Grupo de los que la conocen:

Facultad	Dispuesto	Más o menos	No dispuesto
Humanidades	0	0	14
Sociales	0	0	6
Ingeniería	0	0	12
Salud	1	0	12
Totales	1	0	44

b) Grupo de los que la conocen parcialmente:

Facultad	Dispuesto	Más o menos	No dispuesto
Humanidades	13	1	1
Sociales	2	0	0
Ingeniería	6	1	0
Salud	4	2	0
Totales	25	4	1

c) Grupo que no conoce la historia:

Facultad	Dispuesto	Más o menos	No dispuesto
Humanidades	2	0	0
Sociales	4	1	0
Ingeniería	3	0	0
Salud	1	1	0
Totales	10	2	0

Con esta información se pueden reconstruir las tablas que nos acercan a las conclusiones finales:

Tabla A

	Conocen	Parcial	No conocen
Dispuestos	1	25	10
Más o menos	0	4	2
No dispuestos	44	1	0
Totales	45 (51.7%)	30 (34.4%)	12 (13.7%)

Tabla B

	Dispuestos	Más o menos	No dispuestos
Conocen	1	0	44
Parcial	25	4	1
No conocen	10	2	0
Totales	36 (41.3%)	6 (6.8%)	45 (51.7%)

Las conclusiones que resumen esta parte del conocimiento de la Historia está en los totales de la última tabla.

Comparando los tres cuadros finales tenemos los resultados siguientes:

Tabla A

	CONOCIMIENTO		
	Si	Parcial	No
Filosofía	48	34	6
Reforma	39	28	21
Historia	45	30	12
	132	92	39

Tabla B

	DISPOSICION		
	Dispuesto	Más o menos	No dispuesto
Filosofía	38	5	45
Reforma	45	7	36
Historia	36	6	45
Totales	119	18	126

Si tomamos como posibles candidatos para las actividades del Programa de Desarrollo Profesional aquellos profesores que se declararon que no conocían la Filosofía, Reforma Curricular y la Historia del INTEC, tendríamos la siguiente población:

Filosofía	40
Reforma	49
Historia.	42

Si agrupamos los que afirman estar dispuestos y más o menos dispuestos, para cada una de los tres grandes temas, tendríamos los siguientes profesores en el Programa:

Filosofía	50
Reforma	43
Historia.	51

También se les preguntó a los profesores sobre la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La identificación de las dificultades en el ejercicio docente está hecha en base a una concepción teórica de lo que es la docencia, que no había sido expuesta a los profesores con anterioridad. Es una concepción amplia y en ella caben las corrientes más representativas dentro de las Ciencias de la Educación.

Cuadro No. 29.
Dificultades en la docencia

Area de Dificultad	R	FACULTADES				
		Hum.	Soc.	Ing.	Sal.	Total
a) Interpretar la Reforma curricular	4	5	4	5	18	
	%	12,5	38,4	18,1	23,8	20,5
b) Ubicar la asignatura en el ciclo y hacerla consistente con su propósito	6	4	2	2	14	
		18,7	30,7	9,0	9,5	16,0
c) Comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA)	2	0	3	1	6	
		6,2	0	13,6	4,7	6,8
d) Diseñar la asignatura	1	0	1	0	2	
		3,1	0	4,5	0	2,2
e) Diseñar y manejar estrategias de enseñanza-aprendizaje (EEA) adecuadas al campo de conocimiento y a las prácticas del curso	6	2	5	6	19	
		18,7	15,3	22,7	28,5	21,6
f) Diseñar y manejar EEA que faciliten la participación de los alumnos	7	3	7	6	23	
		21,8	23,0	31,8	28,5	31,8
g) Diseñar y manejar EEA que faciliten la investigación a diferentes niveles de complejidad	10	6	6	6	28	
		31,2	46,1	27,2	28,5	31,8
h) Diseñar y manejar EEA que faciliten la relación de la institución con la comunidad	5	6	2	5	18	
		15,6	46,1	9,0	23,8	20,5
i) Diseñar y manejar EEA que faciliten el autoaprendizaje	13	1	8	3	25	
		40,6	7,6	36,3	14,2	28,4
j) Diseñar y desarrollar materiales para la docencia	7	2	6	5	20	
		21,8	15,3	27,2	23,8	22,7

Area de Dificultad	Hum.	Soc.	Ing.	Sal.	Total
k) Diseñar y desarrollar materiales auxiliares y de apoyo a la docencia	9 28.1	2 15.3	6 27.2	4 19.0	21 23.8
l) Comprender y aplicar conceptos de evaluación del rendimiento de los alumnos	5 15.6	3 23.0	8 36.2	7 33.3	23 29.5
m) Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación adecuada a la naturaleza de un tema y a su nivel de profundidad	6 18.7	3 23.0	6 27.2	7 33.3	22 25.0
n) Establecer la relación y dimensiones entre evaluar y calificar	7 21.8	3 23.0	9 40.9	5 23.8	24 27.2
o) Ofrecer orientación individualizada a los alumnos	8 25.0	5 38.4	6 27.2	4 19.0	23 29.5

Para analizar este cuadro se debe tener en cuenta la población de cada Facultad que contestó el cuestionario y que fue la siguiente: Humanidades 32, Sociales 13, Ingeniería 22, Salud 21.

En los totales de cada ítem aparece un número que es la suma de contestaciones de todos los profesores de todas las Facultades que contestaron el cuestionario y el porcentaje de esa suma ascendente a 80 profesores. En el espacio correspondiente a cada ítem y a cada Facultad con el número de respuestas aparece el porcentaje de esas respuestas en relación con el número de profesores de esa Facultad que contestó el cuestionario.

Lo primero que llama la atención es que en ningún ítem existe un número de respuestas superior al 50%, tanto por Facultad como por la población total. Esta información podría significar que en ninguno de los ítems una mayoría de los profesores tiene problemas.

Si nos atenemos al porcentaje global de cada Facultad como promedio de las respuestas tendremos el siguiente cuadro en porcentajes:

Humanidades	20.0
Sociales.	23.0
Ingeniería	23.9
Salud	29.9

Estos datos señalan que el 20% de los profesores de Humanidades tienen problemas en esos ítems y así sucesivamente.

Solamente Humanidades estaría por debajo del promedio general que es 22.7%.

Las áreas donde los profesores manifiestan tener mayores dificultades están expresadas en los cinco (5) ítems que obtuvieron mayores porcentajes:

Cuadro No. 30.
Dificultades por áreas y Facultades

Humanidades		Sociales		Ingeniería		Salud	
Ítems	%	Ítems	%	Ítems	%	Ítems	%
1. I	40.6	G, H	46.1	N	40.9	L, M.	33.3
2. G	31.6	A, D	38.4	I	36.3	E, F, G	28.5
3. K	28.1	B	30.7	L	36.2	A, J, H, N	23.8
4. O	25.0	F, L, M, N	23.0	F	31.8	K, O	19.0
5. J, N	21.8	J, K	15.3	G, J, K, MO	27.2	I	14.2

Organizando los ítems, que según los profesores representaban mayor dificultad, se puede hacer otro cuadro, donde se aprecia el orden en que los ítems fueron quedando de acuerdo a los cinco primeros lugares en las diferentes Facultades.

Cuadro No. 31.
Orden de dificultad de los ítems

	Humanidades	Sociales	Ingeniería	Salud	Total
A.		II			2
B.		III			1
C.					0
D.					0
E.				II	1
F.		IV	IV	II	3
G.	II	I	V	II	4
H.		I		III	2
I.	I		II	V	3
J.	V	V	V	III	4
K.	III	V	V	IV	4
L.		IV	III	I	3
M.		IV	V	I	3
N.	V	IV	I	III	4
O.	IV	II	V	IV	4
Tot	6	11	9	12	38

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, casi todos los items ofrecen algún tipo de dificultad para los profesores. Solamente dos, el C y D no ofrecen dificultad. Pero si se atiende al contenido de estos dos items vemos que suponen el dominio de la mayoría de los restantes.

El C dice: "Comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje".

Es muy difícil comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje si no se dominan los contenidos de la mayoría de los items que ofrece el cuestionario. Una explicación sería el aceptar el item en un doble nivel: el de la pura comprensión, dominio cognoscitivo, y el de la aplicación. Pudiera ser que los profesores entiendan y tengan claro los conceptos del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero les sea difícil el aplicarlo.

El item D dice "Diseñar la asignatura".

Este item supone la misma problemática que el anterior y posiblemente tenga la misma explicación.

Entrando en el análisis de los items identificados como los que ofrecen mayores dificultades se percibe que tienen en común que están dirigidos a crear actitudes en los estudiantes y están más relacionados con el aprendizaje que con la enseñanza.

Si esto es así, se podría afirmar que ordinariamente los profesores basan más el proceso en la enseñanza que en el aprendizaje y que el ambiente educativo del aula está apoyado en el rol del profesor, que es activo, mientras que el del estudiante es pasivo.

La información que suministraron los profesores sobre la preparación que tenían sus colegas en relación con la docencia, investigación, asesoría y administración académica, la tenemos en el cuadro siguiente:

Cuadro No. 32.
Preparación de los profesores

a) Docencia

	A		M/M		I	
	R	%	R	%	R	%
Humanidades	28	87.5	3	9.3	0	0
Sociales	8	61.5	3	23.0	0	0
Ingeniería	16	72.7	2	9.0	0	0
Salud	15	71.4	4	19.0	1	4.7
Totales	67		12		1	80

A = Adecuado. M/M = Más o menos adecuado. I = Inadecuado.

b) Investigación

	A		M/M		I	
	R	%	R	%	R	%
Humanidades	6	18,7	13	40,6	3	9,3
Sociales	2	15,3	3	23,0	0	0
Ingeniería	9	40,9	7	31,8	1	4,5
Salud	3	14,2	6	28,5	3	14,2
Totales	20		29		7	56

c) Asesoría

	A		M/M		I	
	R	%	R	%	R	%
Humanidades	11	34,3	6	18,7	3	9,3
Sociales	3	23,0	2	15,3	0	0
Ingeniería	11	50,0	5	22,7	0	0
Salud	2	9,5	5	23,8	1	4,7
Totales	27		18		4	49

d) Administración Académica

	A		M/M		I	
	R	%	R	%	R	%
Humanidades	14	43,7	4	12,5	4	12,5
Sociales	1	7,6	3	23,0	0	0
Ingeniería	7	31,8	5	22,7	1	4,5
Salud	4	19,0	1	4,7	1	4,7
Totales	26		13		6	45

Lo primero que sorprende en estos cuatro cuadros es la diferencia de respuestas. Lo vemos en el cuadro siguiente:

	Docencia	Investigación	Asesoría	Adm. Académica
Humanidades	31	22	20	22
Sociales	11	5	5	4
Ingeniería	18	17	16	13
Salud	20	12	8	6
Totales	80	56	49	45

En términos de porcentajes tendríamos que en la docencia responde el 90,9, en investigación 63,6, en asesoría 55,6 y en ad-

ministración académica 51.1. Posiblemente los profesores no tenían información sobre el resto de colegas en cuanto a su formación en otras áreas fuera de la docencia, lo que podría significar un grado bajo de conocimiento mutuo.

En cuanto a la docencia, los profesores que contestaron, piensan que la formación es adecuada 83.7, más o menos adecuada 15.0 e inadecuada 1.2. Solamente en la Facultad de Salud responden en una proporción mínima que es inadecuada.

Para la investigación tenemos afirmaciones con las siguientes cantidades, adecuada 35.7, más o menos adecuada 51.7 e inadecuada 12.5. Como se puede comprobar para la investigación cambia la situación. Los profesores piensan que es más o menos adecuada.

Para la asesoría encontramos una situación donde ninguna de las opciones tiene preferencia muy definida, aunque el 55.1 piense que es adecuada, el 36.7 más o menos adecuada y el 8.1 inadecuada.

En administración académica nos encontramos con unas cantidades semejantes. Adecuada 57.1, más o menos adecuada 28.8, inadecuada 13.4.

Si se hace el análisis por Facultades vemos que las respuestas varían de unas a otras.

	ADECUADA				MAS O MENOS				INADECUADA			
	Hum.	Soc.	Ing.	Sal.	Hum.	Soc.	Ing.	Sal.	Hum.	Soc.	Ing.	Sal.
Doc.	87.5	61.5	72.7	71.4	9.3	23.0	9.0	19.0	0	0	0	0
Inv.	18.7	15.3	40.9	14.2	40.6	23.0	31.8	28.5	9.3	0	4.5	14
Ase.	34.3	23.0	50.0	9.5	18.7	15.3	22.7	23.8	9.3	0	0	4
Adm.	34.7	7.6	31.8	19.0	12.5	23.0	22.7	4.7	12.5	0	4.5	4

Las preferencias sobre las formas de participación de los profesores en el Programa de Desarrollo Profesional los tenemos en el cuadro siguiente:

Cuadro No. 33.
Actividades del Programa de Desarrollo Profesional

Actividades	Hum.		Soc.		Ing.		Sal.		Total	
	R	%	R	%	R	%	R	%		
Cortas, actualización	19	59.3	7	53.8	13	59.0	12	57.1	51	57.9
De profundización	22	68.7	4	30.7	9	40.9	13	61.9	48	54.5
De especialización	18	56.2	4	30.7	9	40.9	6	28.5	37	42.4
Maestría	15	46.8	5	38.4	10	45.4	4	19.0	34	38.0

Como se puede apreciar en los totales, no existe una forma común. Aunque la formación en actividades cortas, de actualización obtiene un porcentaje mayor, es poca la diferencia. Además, los profesores de Humanidades y Salud prefieren las actividades de profundización.

La participación de los profesores en actividades de desarrollo institucional es vista por ellos según los datos del cuadro siguiente:

Cuadro No. 34.
Participación en Desarrollo Institucional

	Imp.		M/M		No imp.	
	R	%	R	%	R	%
Humanidades	26	81.2	4	12.5	0	0
Sociales	9	69.2	0	0	4	30.7
Ingeniería	16	72.7	3	13.6	1	4.5
Salud	17	80.9	1	4.7	1	4.7

Imp. = Importantes, M/M = Más o menos importante, No imp. = No importante.

Las respuestas favorecen la participación en el Desarrollo institucional, aunque el 30.0% de la Facultad de Sociales dice que no es importante.

CULTURA UNIVERSITARIA Y LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO PROFESORAL

La cultura universitaria debe abarcar dos componentes básicos, sobre los cuales se pueda construir todo el andamiaje de un Programa de Desarrollo Profesional.

El primer elemento es la cultura que se fundamenta en una concepción de la universidad, de donde surjan valores comunes que pauten la conducta de los miembros de la comunidad universitaria como individuos y como institución.

El otro está conformado por las instancias que estén dirigidas a formar a los docentes, investigadores y extensionistas universitarios en los aspectos técnicos de las funciones académicas y contribuyan a elevar la calidad técnica de sus acciones.

En América Latina se han hecho muchos intentos de construir una filosofía de la universidad, casi siempre bajo la óptica de re-

construir los modelos históricos, explicando las características de cada uno para forzar una inclinación hacia alguno de ellos, partiendo de la descripción de las estructuras exteriores de las instituciones.

La cultura universitaria basada en los modelos históricos universitarios no es suficiente ni adecuada para la universidad de América Latina en los actuales momentos. Ese tipo de cultura universitaria es una etapa a superar. Es necesario emprender nuevos caminos para construir otra, que pueda resolver los problemas de la universidad actual.

Por ese camino es muy difícil reconstruir la racionalidad particular de la universidad en los momentos actuales y analizar sus dos parámetros fundamentales: la razón y la ética de la misma. Razón, en la línea de presentar la organización de los símbolos, sus normas de producción y sus equivalencias. Ética, en el sentido de que ella da significado a tales símbolos y los convierte en normas de conducta para los actores universitarios.

No es suficiente identificar y describir el mundo de los símbolos y valores de los actores universitarios para poder definir la cultura universitaria. Es necesario terminar esa conceptualización con la determinación de los objetos sobre los cuales actúan esos actores y que son educación, sociedad, ciencia, verdad, investigación, docencia, extensión, etc. Todos ellos componen las funciones de la universidad y su entorno.

Para precisar estos conceptos, se recurre a definiciones que implican posiciones teóricas asumidas por los universitarios acerca de las realidades representadas por esos conceptos y se traducen en valores inspiradores de sus conductas. Los comportamientos de los actores universitarios son encarnaciones de tales conceptos y valores.

De este proceso resultan dos entidades: las definiciones y las acciones de los actores universitarios. Las acciones hacen referencia directa a las definiciones y son los comportamientos concretos. La conversión de las definiciones en conductas supone una valoración, que se transforma en imperativos éticos en la conciencia de los universitarios.

Ambos elementos no se deberían dar sin relación mutua, de lo contrario se tendrá una disociación. La cultura basada únicamente en definiciones sería una idealización sin ninguna referencia a la

realidad. Por el contrario, cuando ambos elementos se presentan con la debida relación, tendremos la base para una cultura universitaria concreta.

Como primera actividad para la formulación de una nueva cultura universitaria es preciso plantear nuevas definiciones de los conceptos principales, mencionados anteriormente, involucrados en la actividad y trabajo de la universidad.

El concepto de Educación no ha sido explicitado convenientemente en la cultura universitaria. Se acepta una visión pedagógica recibida de los niveles inferiores, que incluso no tiene en cuenta la necesaria integración de los mismos. Pero si se prescinde de esa integración, no se logra un marco adecuado con todas las dimensiones de la acción educativa de la sociedad, desde el que se pueda organizar el continuo educativo, que se inicia con la educación preescolar y termina con los últimos grados universitarios.

La Educación Superior es parte de la educación que los ciudadanos de un país pueden recibir, y como tal, debe estar integrada al Sistema Nacional, eje sobre el cual deben girar todos los niveles. El hecho de que el Estado deba constitucionalmente proporcionar educación general a toda la población, no implica que el Estado no esté obligado a desarrollar los niveles superiores del continuo educativo, pero nunca en detrimento de los otros niveles.

El Sistema Educativo de República Dominicana, como el de otros países del llamado Tercer Mundo, encierra muchos problemas por falta de ajuste entre los diferentes niveles. Uno de los más palpables es sin duda el de la cobertura. El planteamiento de la cobertura más utilizado carece con frecuencia de la perspectiva adecuada por estar basado en un tratamiento estadístico que encierra muchas distorsiones.

Cuando se habla, ordinariamente, de cobertura se hace referencia al espacio físico, geográfico. Se olvida el espacio social que implica elementos distintos. Mediante el análisis del espacio social se vislumbran las desigualdades reales de educación en los diferentes medios y sectores sociales, al no poder ser objeto de estudio desde un tratamiento estadístico y geográfico y precisar para su entendimiento correcto de una teoría social.

El espacio social es una realidad, donde individuos con historias distintas según las diferencias sociales, llenan ese espacio, lo transforman, le dan sentidos propios y diversos. Y en él, la distancia

física y la distribución territorial no son los elementos más importantes, sino las distancias social y cultural, los medios de asimilación, las expectativas y las necesidades reales de los que están inmersos en condiciones económicas, ecológicas, de trabajo y de calidad de vida diferentes a las de la cultura predominante, de la que disfrutaban otros individuos y a la que no tienen acceso los segregados de ella.

Al llegar esa educación escolar hegemónica a otros espacios sociales, al no existir una similitud de condiciones, lo que puede pasar es una superposición de culturas y por presión también se puede dar una substitución, pero en todo caso habrá diferencias entre la cultura o educación vivida y la cultura escolar desarrollada conforme a patrones hegemónicos. En el fondo del problema encontramos la realidad de que es imposible una igualdad de educación cuando existe una desigualdad económica y social y en estas condiciones es muy difícil la cobertura educativa, incluso la numérica.

Cuando nos referimos al espacio social, no estamos relacionando espacio con marginalidad territorial. En las aulas de cualquier universidad se puede dar la existencia de espacios sociales diferentes y esa diversidad puede explicar mucho de las causas de la deserción y repetición universitarias.

Por la diversidad de espacios sociales surge el dualismo educativo. Por una parte, encontramos una educación conformada de acuerdo a parámetros de los países desarrollados, más o menos apta para poder integrarse al Sistema internacional y ordinariamente de carácter privado o con controles de selección muy fuertes.

Por otra parte, tenemos la educación, que prácticamente es la oficial, cuya función y metas principales es la de estar presente en todos los lugares. Su misión real es la de "convencer" a una población de que educarse es aceptación de un status y colaborar al progreso económico decidido por otros. Dentro de esos parámetros se resuelve la utilidad de educarse.

Junto con la carencia de integración de los niveles, los alcances y roles de la cobertura, tenemos el problema de la finalidad asignada socialmente a la Educación.

La Educación ha sido subordinada al desarrollo económico y por lo tanto, su razón y su ética caen dentro de la racionalidad instrumental. Se la ha sacado de todo contexto y se pretende desa-

rollarla sin relación a los otros componentes de la sociedad. Si esto es verdad para la Educación en general, se hace más evidente en la Educación Superior, por lo que la cultura universitaria debe encontrar y desarrollar otra conceptualización de la educación, que no tenga como centro de acción y retroalimentación la modernización económica.

Si el modelo de Desarrollo basado en la modernización económica está en crisis con carácter duradero y no coyuntural, implica la búsqueda de nuevos estilos y el abandono de los que hasta ahora han sido seguidos, montados en una teoría de la modernidad que se ha revelado inservible.

La modernización que debe encontrar, apoyar y realizar la Educación Superior, tiene a la base la problemática del crecimiento económico, pero con parámetros de equidad en la distribución, participación en las decisiones y eficacia en la gestión.

La nueva división internacional del trabajo, el impacto de la tecnología avanzada y su relación con la competitividad en el mercado internacional, hacen que los países del Tercer Mundo deban encontrar otra modalidad de industrialización que pueda dinamizar la economía sin ayuda exterior, que ya no es posible, y que incida en el desempleo, subempleo ilustrado, efectos del avance tecnológico exógeno, entre otros factores.

La industrialización a apoyar por la Educación Superior debería estar basada en tecnología intensiva en mano de obra, que impacte en la productividad y en el mercado de trabajo y que vaya destinada a áreas prioritarias como la producción de alimentos, vestidos, vivienda, etc., rescatando formas autóctonas, que al ser objeto de investigaciones, pueden revelar un rico potencial productivo y asimilar la experiencia de generaciones trabajadoras y las potencialidades de las materias primas de la región para solucionar las deficiencias de la calidad de la vida.

No sólo es importante la selección del tipo de industrialización. También el liderazgo es un ingrediente de suma importancia. El liderazgo de los países subdesarrollados actualmente está en el exterior por la vía del capitalismo dependiente, tanto en relación al financiamiento como a la tecnología, sin mencionar la dependencia política, producto de muchos factores interrelacionados. Esta situación hace que los actores sociales endógenos se encuentren en estado de debilidad suma al faltar la autonomía de decisiones.

Los empresarios atraídos por la rentabilidad financiera, han orientado la inversión hacia ese sector descuidando la producción y el Estado debe proveer los empleos que el sector productivo privado no genera, pero las demandas sociales crecen por el empobrecimiento de las grandes masas que ven disminuido su poder adquisitivo. El intento del Estado en convertirse en el mayor empleador repercute en el crecimiento de su ineficiencia tradicional y en la calidad de los servicios públicos.

Además, el Estado en su afán de lograr legitimación entre las clases altas y las masas, trata de imponer un modelo único de modernización, el económico, que favorece a los sectores más poderosos, desarrollando formas de subordinación en los populares, convirtiéndose en un intermediario de la dependencia y abandonando su rol de planificador del desarrollo equitativo.

Una salida podría ser el fortalecimiento de la sociedad civil. Sin desdeñar el papel de las conquistas meramente políticas, la Educación es un factor decisivo en la tarea del desarrollo de la sociedad civil y en el surgimiento de un liderazgo social de la universidad. Para sustentar ese liderazgo es necesario delinear otra cultura universitaria que proponga una razón y una ética diferentes para la universidad y sobre su rol a través de sus funciones centradas en la creación y distribución del conocimiento.

En las últimas décadas han sido dos las concepciones que han intentado definir el papel de la Educación en la sociedad. Unos, con una visión ingenua de la Educación, defendían que el desarrollo estaba íntimamente relacionado con la escolaridad. Otros, escépticos, pensaban que la Educación contribuía a reproducir las desigualdades sociales.

Sin embargo, se puede mantener que las relaciones de la Educación y el Desarrollo pasan por un proceso complejo que está determinado por el rol que tiene el conocimiento en el mundo de la producción.

El conocimiento en la sociedad tiene dos fases, la producción y selección por un lado y la distribución por otro. Ambas están íntimamente relacionadas con las funciones de la universidad. La primera con la investigación, la segunda con la docencia y la extensión. Pero la universidad en su postura frente al conocimiento ha estado dominada por sus relaciones de complicidad con el exterior, parecidas a las de otros sectores, de tal forma que en lugar de pro-

ducir conocimientos, los ha importado, de la misma manera que lo han hecho el sector económico más dinámico, las Empresas Internacionales y Programas de Formación de Recursos Humanos en el exterior, como está sucediendo en estos momentos en el país.

La universidad debe revisar sus concepciones sobre Docencia, Investigación, Extensión y últimamente en la Prestación de servicios, tarea que se está legitimando por la vía de la consecución de recursos de financiamiento y no se percibe que la universidad ponga condiciones de racionalidad y de ética en los Proyectos de Prestación de servicios, que tienen que ver muchísimo con su filosofía y razón de ser.

A su interior debe comenzar por revisar sus acciones donde exista una disociación entre docencia e investigación y analizar sus sistemas organizativos para que la permitan verificar y evaluar los resultados de su trabajo y así introducir en ella una racionalidad y una ética más apropiadas.

En muchas de las Cartas Constitutivas de las universidades se identifica la formación de recursos humanos para el Desarrollo como una de las finalidades fundamentales de las instituciones, sin embargo, parece que no está acompañada por una reflexión sobre qué tipo de Desarrollo, y por lo tanto, el tipo de recursos humanos que debe formar.

La universidad llevada por las demandas inmediatas del medio exterior insiste en formar profesionales en aquella dimensión que los solicita el medio, sin analizar que éste está dominado por un modelo de Desarrollo que en la actualidad se declara caduco y ocasionador en gran parte de la crisis. La universidad ha sido profesionalizante en un porcentaje varias veces superior al que sería de desear y conveniente. No es suficiente, que al modelo napoleónico, profesionalizante, se le haya proporcionado sangre, en forma de la llamada eficiencia, proveniente del estilo universitario norteamericano, último modelo incorporado a la universidad latinoamericana.

El núcleo de la última cultura de moda en las universidades es la eficiencia y en razón de ella, se han introducido formas nuevas de organización, que se fundamentan en la división de roles de los actores universitarios y así tenemos administradores, docentes y estudiantes, estratificados e incomunicados y con subculturas que pugnan por dominar unos a los otros.

La cultura del académico es diferente a la del administrador o

funcionario. Esas culturas diferentes están sostenidas por discursos distintos de acuerdo a la disparidad de intereses y están destinados a justificar el control de cuotas de poder, los puestos, la cultura universitaria o institucional interna, el prestigio y hasta el presupuesto. En la realidad, la universidad es un mercado social, donde se puede y al que se va para conseguir una profesión, prestigio, carrera burocrática, empleo, títulos.

La universidad profesionalizante, dadas las precariedades económicas ha descendido en la calidad y en muchos casos, se convierte en centros, que casi únicamente y a través del título, ofrecen status. Posiblemente la explicación de la existencia y florecimiento de estas instituciones esté en el hecho de que el saber, en nuestra sociedad, no es un fin, sino una entealequia abstracta y desvinculada de las actividades cotidianas de la sociedad.

Desde este tipo de instituciones universitarias es bastante difícil lograr que la universidad pueda ser creadora de eficacia social e influya decididamente en la creación de una cultura general de un nivel superior.

Uno de los motivos que se relaciona con este hecho, cada día más frecuente, es el que la universidad que se fomenta y bajo las condiciones actuales de falta de creatividad, la posible, es aquella que se caracteriza por estar compuesta por estudiantes y profesores de tiempo parcial. Los primeros, no por la carga académica que llevan cada período académico, sino por compartir la actividad estudiantil con otras de trabajo y los profesores, por trabajar en otras actividades, prácticamente a tiempo completo y en a universidad en horas extras de su actividad profesional. Esta población, que no tiene como centro principal la actividad académica, sino que la comparte con otras labores con el mismo nivel de dedicación, convierte a la universidad en una institución transeunte, no residencial.

La división de atención y de dedicación laboral hace que la cultura universitaria de estas instituciones sea en muchos casos pobre, en el sentido de que es desarrollada sobre la base de un discurso académico superficial, opinático, sin profundidad en el tratamiento de la problemática universitaria, y las acciones emprendidas se apoyen en improvisaciones, falta de información y análisis teóricos débiles y coyunturales.

Las universidades necesitan que los profesores se conviertan,

juntos con los otros académicos que están en la administración, en la intelligentsia de las mismas. Pero esto no es posible con profesores vinculados a ellas prácticamente a través de la nómina. Es posible que los profesores que están en estas condiciones, interpreten su actividad universitaria a nivel de empleo, no de trabajo académico y por lo mismo, su centro y ámbito de intereses se limita a la labor en las aulas, y ésta, no en función de una visión de trabajadores del conocimiento, sino en función de su experiencia laboral del ejercicio profesional.

De ninguna manera se puede interpretar esta situación como fruto de una carencia de voluntad ni de una falta de vocación académica o de subestimación de la vida universitaria por parte de los profesores. Por el contrario, es consecuencia de una situación entrelazada por diversos factores sociales, económicos y políticos por la que atraviesa la sociedad.

Si las Facultades no cuentan con profesores con dedicación a tiempo completo deben iniciar proyectos que conviertan a los profesores por asignaturas en participantes importantes de la acción universitaria. No parece posible iniciar este movimiento partiendo de la exaltación de las grandezas y de la importancia de la universidad, convirtiéndola en una causa gloriosa por la que todo el mundo se debe inmolar. La inmolación de los profesores comienza desde el momento que presionados por las necesidades, ordinariamente económicas, sacrifican su desarrollo intelectual enrolándose en tareas rutinarias que no les suponen reto de progreso y de autorrealización en la misma universidad.

En una sociedad donde el horario de trabajo no coincide con el legal, sino que se extiende al de las oportunidades del mercado del pluriempleo, no sería conveniente ni efectivo hacer llamadas al sacrificio e identificación con causas, que pueden ser aceptadas como nobilísimas, pero también llenas de dificultades sino se las provee de circunstancias favorables como para entregarse a ellas satisfaciendo de alguna forma los intereses principales que ocasionan el pluriempleo de los profesionales.

Parece que los esquemas tradicionales de división de profesores no llevan a soluciones adecuadas. Es por lo tanto necesario iniciar formas nuevas, donde se ofrezcan espacios diferentes de trabajo manteniendo como meta los fines de una universidad diferente,

para una sociedad, que hace tiempo es diferente y que no podrá volver a ser la misma.

Si partimos de que el centro de la problemática universitaria está en la creación y distribución del conocimiento, las fórmulas de organización del trabajo de los docentes deben estar ceñidas a los espacios temporales reales que ellos tienen disponibles para trabajar tanto en la docencia como en la investigación, extensión y prestación de servicios.

Los administradores académicos que son residenciales tradicionalmente, deben ejercer un liderazgo donde se ofrezca un plan de acción posible de ser realizado por los docentes en su mayoría transeuntes. Esto implica, no sólo la creación de una cultura universitaria, sino también la formulación de proyectos concretos, que envuelvan a los docentes mediante fórmulas de trabajo en las que el cómo, el dónde y cuándo de las realizaciones no sea lo importante, sino la seguridad y la calidad de las tareas a realizar.

Las dificultades financieras por las que atraviesa la institución no la permiten ampliar el espacio físico para el trabajo de los profesores. Pero cuando llega el profesor a la universidad en horas de la tarde, el único espacio físico disponible es el de las aulas y en ellas, lo único que puede hacer el profesor es dar docencia. Terminada ésta, abandona la universidad. Además, si la presencia institucional está reducida al personal operativo y alguna autoridad superior, posiblemente envuelta en las mismas tareas docentes, el profesor no percibe en esos momentos la universidad como comunidad embargada en actividades diferentes a la mera docencia.

Esperar que un cambio en los horarios de los universitarios y en la disponibilidad del espacio físico traiga un nuevo panorama a la universidad parece fatuo e ingenuo. Son otros los cambios que deben ser emprendidos por la fuerza de demandas sentidas y justificadas por la comunidad universitaria, al desarrollar, operarse una conciencia diferente de los actores universitarios y aprovechar las circunstancias posibles con fórmulas nuevas. No se puede olvidar que el tiempo es el recurso más escaso en el subdesarrollo y esperar a que vengan los cambios por arte de coyunturas, es hacer mientras tanto una universidad a media capacidad.

Esa conciencia debe ser creada en base a una cultura universitaria que termine con la visión profesionalizante de la universidad y del profesor. Esa cultura dejará de ser un discurso sembrador de

idealismos si va acompañado de cambios en los beneficios humanamente justificables y de diversa índole, a los que los actores universitarios tienen derecho y no por ello ser patrocinadores de una sociedad de consumo galopante, pero teniendo como fondo una racionalidad que imponga una ética de creatividad y de trabajo.

Sin entrar en el planteamiento de nuevas fórmulas y estilos organizativos de la institución, pasamos a presentar propuestas de líneas fundamentales para fomentar un análisis que sirva de base a una nueva cultura universitaria.

PROPUESTAS

1. Universidad y Sociedad

En este tema se discutirían básicamente los primeros artículos de los Estatutos del INTEC. Es fundamental conocer los planteamientos institucionales sobre el papel de la universidad en la sociedad, expuestos en esos artículos y que fueron comentados en varios Documentos en los inicios del INTEC.

Esas reflexiones deben ser actualizadas e incluso iniciar nuevas lecturas de los textos, que son enteramente válidos en la actualidad.

2. Universidad, Sociedad y Sistema Científico y Tecnológico

La universidad por definición es una institución social que trabaja con el conocimiento en la doble acción de creación y distribución. Aunque se defienda que el conocimiento no tiene banderas, es universal, las diferencias sociales, económicas y políticas reales, obligan a distinguir y seleccionar "el qué" y "el para qué" de los conocimientos y cuáles son los adecuados en un momento y sociedad concreta. Incluso, la disponibilidad de medios obliga a la necesidad de un planteamiento serio y organizado que defina las fórmulas de creación y distribución que se considere son las más convenientes.

Un análisis de esta temática llevaría a superar la práctica universitaria tradicionalmente profesionalizante y a cuestionar muchos estilos de trabajo universitarios.

3. Educación, Trabajo y Logros Sociales

La Educación Superior es parte del Sistema Educativo de un país. No se puede contemplar separada de los otros niveles y aislar su problemática del contexto de la existente en los otros niveles. La universidad, por su posición final en el Sistema, recoge los resultados, muchas veces negativos, y las limitaciones de los niveles inferiores. Por lo mismo, no puede aislarse, por el contrario, debe involucrarse aportando soluciones y alternativas que den coherencia a todo el Sistema y mientras se logran avances en los niveles inferiores, dejar las recriminaciones hacia ellos y encontrar fórmulas, que sin volver a realizar el trabajo de los anteriores eleven a los estudiantes a la posibilidad de formarse con los standars adecuados.

La desmitificación de la universidad profesionalizante no puede llevar a negar la función universitaria de formadora de recursos humanos. Un cambio de estilo universitario implica un análisis en lo referente a los tipos de currículos necesarios para formular alternativas de formación de recursos humanos y no dejar a la improvisación las reformas, que posiblemente son difíciles de percibir por la mentalidad de los que fueron formados en la universidad de características profesionalizantes.

Al fondo de esta temática está lo más fundamental, la comprensión del hecho educativo. Las acciones universitarias son hechos educativos que suceden en la sociedad y si no son correctamente comprendidos y planteados es muy difícil dar un sentido correcto a la universidad.

4. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Como consecuencia de la temática anterior se impone la búsqueda de nuevas formas de planificación, diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque es una problemática eminentemente técnica, no se debe plantear sin un contexto teórico que la justifique y la aleje de la pura racionalidad instrumental.

METODOLOGIA

Las metodologías de estas actividades pueden y deben ser las que están contempladas en el Documento constitutivo del Pro-

grama de Desarrollo Profesional del INIEC. Pero en el ambiente educativo y en otros, existe una sensación de improductividad de los análisis realizados en reuniones, círculos, seminarios y cursos. Es lógico y justificado este temor. Es necesario pasar a la acción después de contar con una reflexión madura y con dominio de las variables envueltas en los problemas abordados.

En esta tónica las labores a realizar deben terminar en Proyectos concretos de trabajo y sobre todo, en experiencias controladas que permitan realizar cambios progresivos y firmes. El prestigio, justificación de las actividades del Programa de Desarrollo Profesional, se juega en la consecución de acciones concretas, nacidas de los encuentros de los profesores. Por lo que al terminar las reflexiones de cada tema o área, los participantes deben ofrecer a la institución Documentos que contengan alternativas sensatas para ser incorporadas a la vida institucional.

ORGANIZACION

Una de las situaciones planteadas anteriormente apuntaba a que los profesores ven sus tareas en la universidad como empleo y no como trabajo académico. Esta percepción, descriptiva y con base en la realidad, debe cambiarse. Pero al ser producto de varios factores, unos institucionales y otros personales, es difícil abrir una brecha de rompimiento de la misma si se comienza con imponer la obligación de participar en las actividades del Programa de Desarrollo Profesional.

Esa dificultad no impide que haya actividades del Programa que sean oficialmente obligatorias. Parece conveniente que un Seminario de Inducción para los nuevos profesores sea obligatorio. En el mismo se abordarían los elementos de Filosofía institucional, característica del INTEC y una explicación de las normas educativas en que está envuelto el proceso de enseñanza-aprendizaje, que contribuyen a la construcción de la práctica educativa institucional de excelencia por compromiso del INTEC con la sociedad.

Otra actividad que debe ser obligatoria es la planificación curricular de cada carrera en actividades donde participen los coordinadores del Ciclo Propedéutico, Formativo y el Coordinador de cada carrera y que posteriormente sea extensiva a todos los profesores que toman parte en esas carreras.

Las otras actividades deben ser consideradas como inversión en el desarrollo institucional. Es muy difícil que desde el Consejo Académico la Institución pueda desarrollar una cultura universitaria institucional, que se mantenga viva e incida en la práctica de toda la universidad. Lo mismo se puede decir de otras instancias organizativas como las Asambleas de Facultad. Es necesario involucrar a los profesores en su creación. Pero éstos, en su mayoría por asignaturas, deben ser considerados y convertidos en los actores reales de la vida universitaria institucional, por lo menos en una cantidad que forme una masa crítica capaz de mantener activo un espíritu universitario.

El INTEC debe encontrar fórmulas posibles que aseguren a la Institución el logro de sus objetivos mediante la especialización de recursos humanos, entre los profesores, y financieros, que garanticen a éstos la posibilidad de dedicación para llevar a término la construcción de la cultura universitaria necesaria en el INTEC. Considerar que esa dedicación debe ser fruto de consideraciones personales, de estima por la universidad como institución y del INTEC real, no parece que sea suficiente. Serán condición necesaria, pero difícilmente suficiente.

Una fórmula de compensación que podría ser considerada es la participación en los beneficios marginales que ofrece la institución.

Las fórmulas concretas así como la selección de los participantes y determinación de las acciones concretas serán posibles después de una ponderación y aprobación de las líneas generales acogidas por el INTEC como las más convenientes y posibles.

Marzo, 1989