

**SEGUNDA PARTE**

**La Educación Superior en  
América Latina**

## Raíz histórica y tendencias innovativas

### BREVE RESEÑA HISTORICA

En América Latina, la universidad fue creada antes que el resto de la educación v. por muchísimo tiempo, fue la única institución que impartió enseñanza postsecundaria (1) A menos de medio siglo del Descubrimiento, se establece en Santo Domingo, en 1538, la primera universidad del Nuevo Mundo. Le siguen las de Lima y México, fundadas en 1551, cuando en el Viejo Mundo no había sino 16 universidades y ninguna en lo que hoy constituye los Estados Unidos. A la época en que Harvard fue fundada (1636) América Latina contaba con 13 universidades, que llegaron a 31 al producirse la Independencia (2) Hacia 1960 se estimaba que América Latina tenía cerca de 150 universidades y 500 establecimientos de educación superior, a los cuales acudían cerca de 600.000 estudiantes, mientras que los Estados Unidos tenía más de 200 universidades y cerca de 1 800 institutos a tercer nivel, con cuatro millones de alumnos (3). El Censo Universitario Latinoamericano, elaborado por la Unión de Universidades de América Latina con datos de 1973, registra en su inventario de universidades e instituciones de educación superior, 998 entidades. En 1977 se estimaba que funcionaban unas 1.500 instituciones de educación superior.

La universidad colonial hispánica fue señorial y clasista, como la sociedad a la cual servía y de la que era expresión (4). Creada dentro del contexto de la política cultural trazada por el imperio español, tuvo como misión atender los intereses de la Corona, la Iglesia y las clases superiores de la sociedad (5). Por excepción fueron admitidos en sus aulas los hijos de los caciques e indígenas prin-

cipales, en cuanto se les consideraba vinculados a la clase dominante o colaboraban con ésta. Para estos indios se crearon incluso, instituciones educativas especiales, como el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, en México. A ellos, en realidad, se referían las constituciones cuando declaraban que "los indios, como vasallos libres de su Majestad, pueden y deben ser admitidos a grados" (6)

En cuanto a su organización, Salamanca y Alcalá de Henares, las dos universidades españolas más famosas de la época, fueron los modelos que inspiraron las fundaciones universitarias del Nuevo Mundo, siendo el de Alcalá el más imitado. Entre ambos modelos existieron diferencias bastante significativas, que se proyectaron en sus filiales de América, dando lugar a dos esquemas universitarios que en cierto modo prefiguraron la actual división de la educación universitaria latinoamericana en universidades "estatales" y "privadas" (fundamentalmente católicas) (7). La estructura académica de la universidad colonial respondió a una concepción y a un propósito muy definidos, lo que le permitió ser una institución unitaria. Se organizó como una totalidad y no como un simple agregado de partes, con una visión propia del mundo, del hombre y de la sociedad (8).

La decadencia de la universidad colonial se inició muy pronto. Los síntomas se advierten en varias de ellas desde fines del siglo XVII y se acentúan en la primera mitad del siguiente, hasta que se produce su virtual postración, de la que sólo se recuperan, hacia fines del siglo XVIII, las que se abrieron a los aires de la ilustración borbónica (9). Pero la incorporación del método experimental y las reformas que tuvieron lugar en las postrimerías del siglo XVIII, no desarticularon la unidad conceptual sobre la cual descansaba el edificio universitario. Lo remozaron sin desquiciarlo. De ahí también que pese a los distintos tipos o modalidades de organización, en el fondo todas eran similares y obedecían al mismo esquema, como que fueron reflejo de una misma situación social. En general, predominó en ellas un sistema libresco y memoísta, poco propicio para estimular la investigación científica (10). El extemporáneo predominio del pensamiento aristotélico-tomista en su enseñanza, fue un obstáculo para la introducción de la actitud indagadora, salvo en aquellas que lograron superar su letargo escolástico y dar cabida a la ciencia moderna. Las que se cerraron a la ciencia, y que no fueron pocas, languidecieron en sus últimos años hasta que la República no hizo "sino certificar su partida de defunción", en frase de Mendieta y Núñez. La poca ciencia que entonces existía no se cultivó en las aulas universitarias, sino en las sociedades creadas por los sabios americanos fuera de las universidades (11).

El advenimiento de la República no implicó, como se sabe, la modificación de las estructuras sociales de la colonia, que permanecieron prácticamente intocadas, salvo la sustitución de las autoridades peninsulares por los criollos (12). Más que reordenar la sociedad, la Independencia le proporcionó una nueva dirección (13) que dio paso a la formación de repúblicas agroexportadoras. El diseño correspondió a una sociedad orientada hacia el exterior, cuyas estructuras internas debían servir a esa orientación.

La Independencia, cuya ideología revolucionaria provenía de la ilustración francesa, abrió ampliamente las puertas a la influencia cultural de este país. La

República, tras las pugnas entre liberales y conservadores por el dominio de la universidad que tuvo lugar inmediatamente después de la Independencia, no encontró cosa mejor que hacer con la universidad colonial que sustituirla por un esquema importado, el de la universidad francesa. La reestructuración careció así del sentido de afirmación nacional que se buscaba para las nuevas sociedades. La universidad francesa, a su vez, acababa de experimentar profundos cambios, bajo la dirección de Napoleón y de conformidad con los ideales educativos politécnicos que éste propició. El énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por una suma de escuelas profesionales, fueron los rasgos fundamentales de este modelo; así como la separación de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (academias e institutos). La universidad queda sometida a la tutela y guía del Estado, a cuyo servicio debía consagrar sus esfuerzos, mediante la preparación de los profesionales requeridos por la administración pública y la atención de las necesidades sociales primordiales.

La adopción de este esquema, producto de circunstancias socioeconómicas y políticas muy distintas de las que caracterizaban a las nacientes sociedades nacionales latinoamericanas, no produjo los frutos esperados y fue más bien, contraproducente. En primer lugar, destruyó el concepto mismo de universidad, que mal que bien se había plasmado en la universidad colonial, desde luego que la nueva institución no pasó de ser un conglomerado de facultades profesionales aisladas. En segundo término, hizo más difícil el arraigo de la ciencia en nuestros países, pues el énfasis profesionalista postergó el interés por la ciencia misma. La universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico produjo posiblemente los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias, que asumieron la tarea de completar la organización de las nuevas repúblicas, pero estos graduados fueron, por defecto de formación; simples profesionales, sin duda hábiles en su campo profesional, mas no universitarios en el pleno sentido de la palabra. La burocratización de la universidad y su supeditación al Estado, acabó también con la menguada autonomía que hasta entonces había disfrutado. La investigación científica corrió peor suerte, pues en América Latina no se crearon o no prosperaron las academias e institutos que en Francia asumieron la tarea de promover el adelanto del conocimiento. Como consecuencia, la ciencia en América Latina ha estado casi ausente del quehacer universitario, cuya preocupación fundamental ha sido, hasta ahora, la enseñanza de las profesiones liberales.

La universidad republicana tampoco logró ampliar la base social de la matrícula estudiantil, que siguió siendo representativa de las clases dominantes. Al permanecer invariables las estructuras fundamentales de la sociedad, perduró la naturaleza elitista de la institución durante todo el siglo XIX. No será hasta principios del presente siglo cuando el Movimiento de Córdoba denunciará vigorosamente el carácter aristocrático de la universidad latinoamericana. El nuevo esquema desplazó al clérigo como figura central de la universidad, sustituyéndolo por el abogado, formado principalmente en el Derecho Romano y el Código Civil que don Andrés Bello redactó para Chile. El abogado, que asumió las más importantes funciones sociales, fue el producto típico de la universidad latinoamericana del siglo XIX. La universidad colonial preparó a los

servidores de la iglesia y de la corona; la republicana debía dar "idoneidad" a los funcionarios del Estado

"No hay que olvidar, nos advierte José Medina Echavarría, que la estructura social de América Latina permaneció casi intacta desde la Independencia hasta las primeras décadas de este siglo. Y que sólo a partir de los ramalazos de la Primera Guerra Mundial, empiezan a mostrarse conatos de variación estructural, que sólo en la actualidad toman la forma de un estado de transformación profunda. La historia de la universidad latinoamericana tendría que hacerse, paso a paso, a lo largo de esta línea esquemática fundamental. Sin grandes variaciones durante el siglo, entra a toda prisa en las últimas décadas en un período acucioso de reforma permanente. Esa es su situación actual" (14)

La llamada Reforma de Córdoba de 1918, que fue el primer cuestionamiento a fondo de nuestras universidades, señala el momento histórico del ingreso de América Latina en el siglo XX y del ascenso de las clases medias urbanas que, en definitiva, fueron las protagonistas del movimiento. Y es que bien entrado el siglo XX, nuestras universidades seguían siendo los "virreinos del espíritu",

"admirablemente organizadas para realizar el doble propósito de formar hombres de profesión e impedir que se formaran hombres de ciencia",

como agudamente apuntó don Valentín Letelier. Encasilladas en el molde profesionalista napoleónico y arrastrando en su enseñanza pesado lastre colonial, estaban lejos de responder a lo que América Latina necesitaba para ingresar decorosamente en el siglo XX y hacer frente a la nueva problemática, suscitada por los cambios experimentados en la composición social como consecuencia de la urbanización, de la expansión de la clase media y de la aparición de un incipiente proletariado industrial. Los esquemas universitarios necesariamente tenían que hacer crisis al fallarles su base de sustentación social. De espaldas a la realidad, las universidades no se percataban de los torrentes de historia que ahora pasaban debajo de sus balcones señoriales y que pronto se arremolinarían en sus propias aulas.

El movimiento logró muy pronto propagarse a lo largo y ancho de América Latina, demostrando que constituía una respuesta a necesidades y circunstancias similares, experimentadas en toda la región. La publicación del célebre Manifiesto liminar desencadenó una serie de reclamos y acciones estudiantiles en casi todos los países, que pusieron el problema universitario en el primer plano de las preocupaciones nacionales. El Movimiento reformista, con las características que Córdoba le imprimió, se ubica entre las dos guerras mundiales, a pesar de que varios de sus postulados no lograron su incorporación en los textos legales de algunos países sino después de 1945, como sucedió en Centroamérica.

El programa de la Reforma desbordó los aspectos puramente docentes e incluyó toda una serie de planteamientos político-sociales que Augusto Salazar Bondy, en forma precisa, reduce a cuatro objetivos fundamentales:

“a) abrir la universidad a sectores más amplios de alumnos, sin consideración de su origen y posición social, y facilitar en todo lo posible el acceso de estos sectores a las profesiones y especialidades —de donde se derivó la reivindicación de la asistencia libre en beneficio de los estudiantes que trabajan—; b) dar acceso a todos los intelectuales y profesionales competentes, sean cuales fueren sus ideologías y su procedencia —de donde la cátedra libre y la periodicidad del contrato profesional—; c) democratizar el gobierno universitario —de donde la participación estudiantil y la representación de los graduados—; y d) vincular la universidad con el pueblo y la vida de la nación —de donde la publicidad de los actos universitarios, la extensión cultural, las universidades populares y la colaboración obrero-estudiantil—” (15).

La Reforma de Córdoba representa, hasta nuestros días, la iniciativa que más ha contribuido a dar un perfil particular a la universidad latinoamericana. Producto de circunstancias históricas y sociales muy claras, no consiguió la transformación de la universidad en el grado que las mismas exigían, pero dio algunos pasos firmes en tal sentido. Su acción, en cuanto al ámbito universitario, se centró más que todo en el aspecto de lo que podríamos llamar la organización jurídica o formal de la universidad (autonomía y cogobierno) y menos en lo referente a su estructura académica, que prácticamente continuó obedeciendo al patrón napoleónico de Facultades profesionales separadas (16).

En una perspectiva histórica, Córdoba representa el punto de partida del proceso de reforma en marcha de la universidad latinoamericana y de su educación postsecundaria en general, concebido como un fenómeno continuo (*universitas semper reformanda*) y destinado a estructurar un esquema original y adecuado a las necesidades reales de nuestro continente. En este sentido la reforma no es una meta sino una marcha apenas iniciada en 1918, que con sus altibajos, retrocesos y desvíos va de la mano de la transformación nacionalista y liberadora que América Latina tanto necesita (17).

### **CARACTERISTICAS DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA TRADICIONAL**

Resultado de un largo proceso, la universidad latinoamericana clásica es una realidad histórico-social cuyo perfil terminó de dibujarse con los aportes de Córdoba. De manera muy esquemática, las líneas fundamentales que lo configuran son las siguientes, aunque es preciso advertir que en la actualidad muchas universidades del continente lo han superado en diversos aspectos:

- a) Carácter elitista, determinado en muchos países por la organización social misma y por las características de sus niveles inferiores de educación, con tendencia a la limitación del ingreso
- b) Énfasis profesionalista, con postergación del cultivo de la ciencia y de la investigación
- c) Estructura académica construida sobre una simple federación de Facultades o escuelas profesionales semiautónomas

- d) Predominio de la cátedra como unidad docente fundamental
- e) Organización tubular de la enseñanza de las profesiones, con escasas posibilidades de transferencia de un currículo a otro, que suelen ser sumamente rígidos y provocan la duplicación innecesaria de personal docente, equipos, bibliotecas, etc
- f) Carrera docente muy incipiente y sistema de concursos de oposición para la designación de catedráticos que consagran pocas horas a las actividades docentes, generalmente vistas como una función honorífica más que universitaria.
- g) Ausencia de una organización administrativa eficaz, que sirva de soporte adecuado a las otras tareas esenciales de la universidad. Desconocimiento de la importancia de la administración académica y de la administración de la ciencia, burocratización de las universidades públicas.
- h) Autonomía para la toma de decisiones en lo académico, administrativo y financiero, en grado que varía de un país a otro y con tendencia manifiesta a su limitación o interferencia por los gobiernos
- i) Gobierno de la universidad por los órganos representativos de la comunidad universitaria y autoridades ejecutivas principales elegidas por ésta, con variantes de un país a otro
- j) Participación estudiantil y de los graduados en el gobierno de la universidad, en proporciones muy distintas de un país a otro; activismo político estudiantil, como reflejo de la inconformidad social; predominio de estudiantes que trabajan y estudian.
- k) Métodos docentes basados principalmente en la cátedra magistral y la simple transmisión del conocimiento. Deficiente enseñanza práctica por las limitaciones en cuanto a equipos, bibliotecas y laboratorios. Incipiente introducción de los métodos modernos de elaboración del currículo, evaluación del rendimiento académico y de la tecnología educativa en general. La enseñanza se centra en el aula casi exclusivamente
- l) Incorporación de la difusión cultural y de la extensión universitaria como tareas normales de la universidad, aunque con proyecciones muy limitadas por la escasez de los recursos, que se destinan principalmente a atender las tareas docentes
- m) Preocupación por los problemas nacionales, aunque no existen suficientes vínculos con la comunidad nacional o local, en buena parte debido a desconfianza recíproca entre la universidad y las entidades representativas de esas comunidades.
- n) Crisis económica crónica por la insuficiencia de recursos, que en su mayor parte, en lo que respecta a las universidades públicas, proceden del Estado. Ausencia de una tradición de apoyo privado para la educación superior, aun cuando se dan casos excepcionales en tal sentido

Tales características, sin embargo, ya no son ciertas en muchas universidades latinoamericanas, en la medida que se han ido alejando del esquema tradicional. En las últimas décadas, el esquema anterior tiende a modificarse siguiendo las siguientes líneas:

a) Estructura académica: de las 227 universidades incluidas en el "Censo Universitario Latinoamericano" elaborado por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), con datos del año 1973, la gran mayoría siguen organizadas sobre la base de facultades y escuelas, por lo que puede afirmarse que la estructura profesionalista prevalece aún en nuestro continente. Sin embargo, son ya muchas las universidades que han superado ese esquema. Así, por ejemplo, en la Argentina, la Universidad Nacional del Sur, en Bahía Blanca, desde su fundación en 1956 se organizó únicamente sobre la base de departamentos. Entre 1971 y 1973 se establecieron otras siete universidades de este país, siguiendo igual línea estructural. En Bolivia, la ley universitaria del 2 de junio de 1972, dispone que las universidades se organizarán en seis grandes unidades académicas denominadas facultades, pero "con un sentido distinto al que se otorgaba a esta palabra", según reza la Exposición de Motivos de la Ley. El departamento sustituye a la cátedra como unidad fundamental de docencia e investigación. En el Brasil, el esquema de facultades y escuelas va siendo paulatinamente sustituido por un sistema que inspirado en el modelo de la Universidad de Brasilia, combina de un modo distinto los tradicionales elementos estructurales de departamento, facultad e institutos centrales. En Colombia, la Universidad del Valle, en Cali, está organizada en divisiones, esquema que también siguen la Universidad Industrial de Santander y la Fundación Universitaria del Norte. La Universidad Nacional desde 1965 introdujo los departamentos en su estructura académica. En Centroamérica, el nuevo Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica (marzo de 1974) establece el sistema de áreas integradas por facultades afines. La estructura comprende también departamentos y secciones que agrupan cátedras afines. La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua ha creado una facultad central de Ciencias y Letras que comprende todos los departamentos de disciplinas fundamentales e igual hizo la Universidad Nacional Autónoma de Honduras con su Centro Universitario de Estudios Generales. En Chile, las Universidades Católica de Santiago y Valparaíso y la de Concepción adoptaron una organización basada en escuelas, institutos y departamentos. En México, las escuelas representan, en general, el elemento estructural básico de las universidades y de los institutos politécnicos, La Universidad de Monterrey (1969) está organizada sobre la base de tres institutos. El Colegio de México, que tiene categoría de institución de educación superior, incluye sólo centros en su estructura académica. La Universidad Autónoma de Guadalajara adoptó un régimen departamental. La Universidad Autónoma Metropolitana (1973) está ensayando nuevas modalidades de organización sobre la base de divisiones que agrupan los departamentos académicos. En el Perú, las facultades o escuelas fueron remplazadas por los "Programas Académicos", siendo el departamento el elemento estructural básico. Sin embargo, la nueva Ley General de Educación (Decreto-Ley No 19 326) faculta a cada universidad para adoptar la organización que más convenga a sus fines y carácter específico, dentro del régimen normativo establecido por la Ley. El Proyecto de "Estatuto General de la Universidad Peruana", aprobado por la Comisión Estatutaria Nacional, pero aun no mencionado restablece las facultades

como las unidades académicas fundamentales. La Universidad Nacional del Centro del Perú, la de Huancayo, fundada en 1959, están organizadas sobre una base exclusivamente departamental. En Venezuela, la Universidad de Oriente se estructura fundamentalmente sobre la base de departamentos y escuelas, esquema que también sigue la Universidad Simón Bolívar

- b) **Educación general:** La reacción en contra del excesivo profesionalismo predominante en nuestras universidades, las ha llevado a reconocer la formación general de sus graduados como parte esencial de su cometido. De esta suerte, hoy son muchas las universidades que han incorporado en su currículo la educación general, a fin de promover una formación más equilibrada del futuro profesional. A esto obedecen los ciclos de estudios generales o de estudios básicos (18), cada vez más frecuentes en la enseñanza universitaria latinoamericana. Su introducción, en ciertos casos, provocó una reorganización académica total de la universidad, mediante la creación de Facultades Centrales de Ciencias y Letras, encargadas de impartirlos y de organizar los departamentos de disciplinas fundamentales, al servicio de toda la universidad y responsables también del cultivo de las ciencias puras. Como consecuencia de lo anterior, ha sido posible colocar en el núcleo de la universidad el desarrollo de las carreras científicas y académicas, recuperándose para las ciencias y las disciplinas fundamentales el papel clave que les corresponde en el quehacer universitario. Este proceso ha sido acompañado de la creciente adopción del sistema de créditos y del régimen semestral (existiendo ya algunos ensayos de sistemas trimestrales); organización de la carrera docente; de los servicios de orientación y bienestar universitario, etc. En síntesis, se puede asegurar que existe una clara tendencia en favor de una flexibilidad académica, destinada a romper la estructura unilineal y paralela de los currículos, con sensible aumento del número y variedad de las carreras universitarias
- c) **Planes de estudio y métodos de enseñanza:** Uno de los problemas claves que se presentan en las universidades latinoamericanas, en lo que respecta a los planes de estudio, es la tendencia a identificar el currículo con el plan de estudio, entendido simplemente como una lista de asignaturas que deben necesariamente aprobarse para optar a un grado o título (véase Capítulo 2). Se observa sin embargo, una clara tendencia a incorporar una concepción más amplia del currículo y a mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje. Cada vez más universidades latinoamericanas se preocupan por los problemas de la didáctica universitaria creando, a tal efecto, Departamentos de Pedagogía Universitaria, a fin de familiarizar a sus profesores con las técnicas modernas de elaboración del currículo, su evaluación, métodos de enseñanza-aprendizaje, etc.
- En cuanto a los métodos de enseñanza, los principios de la docencia activa inspiran los esfuerzos de mejoramiento, aunque no en la misma medida como son recomendados por cuanto seminario o conferencia se celebra en nuestras universidades
- d) **Administración universitaria:** Hace más de una década, Ismael Rodríguez Bou afirmaba, no sin razón, que "las universidades latinoamericanas están gobernadas, cuentan con un gobierno, pero carecen de verdadera adminis-

tración" (19). En realidad, esa era hasta hace poco la situación general, que sigue siendo cierta para buen número de las universidades del continente. Sin embargo, también en este campo se han dado pasos positivos no sólo en lo que respecta a la administración financiera y de personal, sino también a la administración académica, generalmente desatendida. Cada vez más se introducen los principios de la ciencia administrativa, que la universidad tradicionalmente enseña pero no siempre práctica. Es preciso, con todo, tener presente que "la administración universitaria por su carácter complejo —al ser la universidad una entidad cultural y científica— requiere la aplicación de normas especiales, y cuando no particulares, que no se las puede encontrar todas en los cánones elaborados, por ejemplo, para la administración de empresas (20). En forma concomitante con el mejoramiento y la tecnificación de la administración universitaria, en buen número de las universidades latinoamericanas se ha creado la carrera administrativa para garantía y estímulo de los servidores de la universidad. El enfoque de sistemas, el PPBS, el PERT, la gerencia de programas, comienzan a ensayarse para racionalizar la administración universitaria.

- e) **Planeamiento universitario:** Recién incorporado a las tareas de nuestras universidades, el planeamiento se limitó, en una primera etapa, a los aspectos físicos ligados con la construcción de obras universitarias y ala recolección de datos estadísticos e históricos sobre la población estudiantil y sus proyecciones, relación profesor-alumno; costo por estudiante; elaboración de presupuestos, etc. En años más recientes, la función del planeamiento ha sido mejor comprendida y sus alcances ampliados, aunque todavía esta situación corresponde a un número muy limitado de universidades, en las que se le vincula cada vez más a las tareas normales de la administración universitaria, cubriendo su campo de acción tanto el planeamiento físico como el administrativo y el académico (21). Además, de acuerdo con el concepto de planeamiento integral de la educación se buscan los nexos con el planeamiento que se lleva a cabo a otros niveles y con los objetivos del desarrollo global económico y social. Dentro de esta perspectiva, y por medio de organismos de carácter nacional (Consejo de Rectores, Asociaciones Nacionales de Universidades, etc.), se han emprendido esfuerzos para planificar el desarrollo racional de todo el subsistema de la educación postsecundaria. En una región del continente, en Centroamérica, el planeamiento de la educación superior se sitúa en una perspectiva regional, en vista de los programas de integración de la educación superior del área que las universidades de estos países promueven. Igual sucede con los esfuerzos que, con propósitos similares, se están realizando en la región del Caribe, donde también se han creado instituciones y programas para atender necesidades de varios países. En cuanto a su propia naturaleza, cada vez más se acepta el carácter multidisciplinario de la planificación, hasta hace poco terreno exclusivo de arquitectos y economistas. Además, la adopción de una actitud prospectiva lleva a examinar las alternativas posibles del desarrollo de la educación superior con una visión a largo plazo (22).

## EXPERIENCIAS LATINOAMERICANAS PORTADORAS DE ELEMENTOS INNOVADORES

A continuación se reseñan algunas experiencias latinoamericanas que se juzgan de interés, por cuanto encierran elementos innovadores para la educación superior del continente.

El examen de esas experiencias nos pone de manifiesto que, en primer término, se produjo una modernización de la universidad, cuya fisonomía tradicional se modificó, luego aparecieron entidades de nivel superior que se apartaron aún más del esquema clásico y algunas tomaron, incluso, nombre distinto del de universidad (institutos tecnológicos y politécnicos) (23), así como toda una serie de instituciones de tercer nivel cuyos nombres varían mucho de país a país (colegios universitarios, institutos o centros universitarios, etc.). Esto dio lugar a la ampliación de la educación superior, que dejó de identificarse exclusivamente con la enseñanza universitaria y adquirió una diversificación mayor. Poco a poco, en cada país, al multiplicarse las universidades y las nuevas instituciones de educación superior, se fueron formando los subsistemas de estudios postsecundarios, que ofrecen una gama más amplia de oportunidades educativas. Paralelamente, comenzó a sentirse la necesidad de organismos nacionales que orientaron el desenvolvimiento del subsistema (Consejos Nacionales de Educación Superior, Asociaciones Nacionales de Universidades, Divisiones de Educación Superior, etc.) y, posteriormente, en algunas regiones de América Latina se emprendieron los primeros ensayos de integración, a nivel regional, de la educación superior de varios países: Confederación Universitaria Centroamericana (CSUCA), Comisión Andina de Educación Superior del Convenio Andrés Bello, Centro Interoamericano de Desarrollo Andino (CINDA).

### INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MONTERREY (MÉXICO)

Un esfuerzo privado, dirigido primordialmente al fomento de la enseñanza técnica y de las ingenierías, dio origen, en 1943, al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), en la ciudad del mismo nombre, Estado de Nuevo León, México, inspirado en el modelo de entidades similares de los Estados Unidos, de feliz adaptación al medio latinoamericano. Su estructura y métodos de trabajo han sido frecuentemente imitados para la creación de otras entidades dedicadas a la enseñanza tecnológica, dentro y fuera de México. Hoy día el ITESM, más que una simple institución, es prácticamente un subsistema de enseñanza superior que funciona en ocho sedes ubicadas en otras tantas ciudades de México (Monterrey, Mexicali, Guaymas, Querétaro, Saltillo, San Luis Potosí y la propia ciudad de México). Las ingenierías y la administración de negocios constituyen las áreas donde más sobresale la labor del ITESM, aunque también en el campo de la agricultura, y más recientemente en el de las ciencias marinas, ha logrado amplio reconocimiento. El ITESM cuenta con cuatro divisiones académicas: Administración y Ciencias Sociales, Agricultura y Biología Marina, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias y Humanidades. A través de ellas se imparten 29 especializaciones en el nivel de licencia-

tura y 15 en el de postgrado (24) En el ITESM se están llevando a cabo interesantes experiencias encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y a ensayar salidas masivas para la educación superior Dos de ellas (Clínica de Microenseñanza y Grupos Integrados) tratan de mejorar los sistemas tradicionales y las otras tres representan verdaderas innovaciones, sea porque hacen hincapié en el aprendizaje o porque buscan respuestas para la masificación.

### La Clínica de Microenseñanza

La microenseñanza es una técnica que se usa para el adiestramiento de profesores con el propósito de que mejoren sus habilidades docentes. El entrenamiento les permite desarrollar esas habilidades en un ambiente controlado, antes de enfrentarse a situaciones reales de enseñanza De esta manera, el profesor puede explorar diferentes alternativas pedagógicas sin correr el riesgo de perjudicar por su inexperiencia a los estudiantes o de dañar su imagen frente a ellos El ITESM inició experiencias de microenseñanza para sus profesores desde febrero de 1975, las que se han extendido a profesores de otras universidades mexicanas. La participación en la Clínica de Microenseñanza es obligatoria para los nuevos profesores del ITESM. Horacio Gómez Junco, resume así los resultados obtenidos hasta ahora con esta experiencia:

“Hemos encontrado que para los profesores que ya están trabajando como tales, se obtienen mejores resultados en un taller de inmersión total: durante diez horas diarias (durante cuando menos una semana), que espaciando el entrenamiento a lo largo de un semestre. Este acercamiento “concentrado” puede restringir el número de habilidades que van a practicarse, pero es mejor adquirir un buen entrenamiento en unas cuantas habilidades, que simplemente exponer a los participantes a un entrenamiento superficial en muchas. Las evaluaciones que se han efectuado entre los participantes después de cada taller, indican que la reacción de la mayoría es muy favorable y su opinión, casi siempre invariable, es que la Clínica realmente los ayuda a mejorar la enseñanza que imparten”

### Secciones integradas

Partiendo del concepto tan difundido de que la calidad del aprendizaje está en relación directa con el tamaño de la clase, siempre que no haya más de 12 a 15 estudiantes en el aula, y que superado ese límite el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve impersonal siendo entonces indiferente, desde el punto de vista de la transmisión oral del conocimiento, que se tengan 30 ó 300 estudiantes, el proyecto de secciones integradas del ITESM trata de capitalizar los beneficios de las clases grandes (optimizar los recursos docentes al ampliar la audiencia de los buenos profesores) al mismo tiempo que procura suministrar opciones para grupos pequeños de estudiantes Explica Gómez Junco

“El proyecto opera del siguiente modo: en lugar de tener tres secciones

(muchas veces trabajando al mismo tiempo, lado a lado, con tres profesores que dan una clase sobre el mismo tema) integramos un gran grupo constituido por esas tres secciones y se asignan los tres profesores al grupo. De este modo le destinamos al grupo integrado la misma carga académica. Para propósitos de control, un profesor actúa como coordinador. Así, la carga académica de los profesores se divide por una parte en conferencias (que comparten los tres profesores, pero siempre uno a la vez) y por la otra en la instauración de actividades de grupos pequeños, discusiones en grupos, presentaciones suplementarias audiovisuales, pequeños proyectos de investigación, presentación por parte de los estudiantes de temas relacionados con la materia, etc. Todas estas actividades son opcionales para los estudiantes, pero ganan puntos al participar en ellas y estos puntos cuentan para la calificación final. Algunas de las ventajas saltan claramente a la vista: se preserva el sistema tradicional, pero al mismo tiempo se dan alternativas a los estudiantes para ayudarlos a estar motivados y a enriquecer su aprendizaje. Los alumnos eligen libremente aquellas alternativas que resultan más adecuadas para sus personalidades. Y como los estudiantes y profesores están integrados, todos los alumnos cubren el mismo material y son evaluados por los mismos criterios. Los profesores pueden elegir las conferencias que prefieren, y en el caso de que haya profesores jóvenes éstos pueden aprender de los más antiguos. Otra ventaja importante es que los estudiantes son expuestos a tres profesores y se benefician de esta experiencia. El proyecto de secciones integradas es el más pequeño de todos los que están en operación, para llevarlo a cabo no se asignaron fondos adicionales, ni recibieron una paga adicional los profesores que participaron. Al finalizar el primer intento se realizó una evaluación que incluía un cuestionario para los estudiantes y la comparación de algunos indicadores objetivos con grupos de control. No se encontraron diferencias significativas en relación al porcentaje de alumnos que no aprobaron el curso, ni a la distribución por grados. Se halló una significativa relación entre los exámenes finales y la participación en las actividades opcionales. Esto parece reforzar nuestra creencia de que aquellos que más se benefician de las innovaciones son normalmente los estudiantes buenos o que realizan esfuerzos importantes''

### Sistema de Instrucción Personalizada (SIP)

El ITESM es la primera institución que en México introdujo el SIP o Plan Keller en su enseñanza (1972). El SIP, como se sabe, presta especial atención al proceso de aprendizaje del estudiante, de manera que la eficacia de la formación se juzga en función del mayor o menor nivel del aprendizaje obtenido por los estudiantes. De ahí también el énfasis en la atención individual del alumno, la comunicación escrita, la división del curso en pequeñas unidades que permitan una evaluación constante y el refuerzo de los hábitos de aprendizaje. Dice Gómez Junco:

“El SIP es actualmente empleado por más de dos mil profesores en todo el mundo, la mayoría de ellos en universidades norteamericanas. En América Latina su uso empieza a extenderse; sin embargo, en la mayoría de las universidades donde se emplea el SIP, éste es operado a través de la iniciativa de profesores que actúan independientemente, sin trabajo de equipo ni esfuerzos en común y, sobre todo, sin contar con ningún control en lo que se refiere a la manera en que debería ser aplicado el sistema. Contrariamente, en el Tecnológico de Monterrey, el SIP se inició, bajo reconocimiento oficial, por un grupo de profesores y administradores que desde el principio han trabajado estrechamente unos con otros y aceptado la filosofía y la mecánica del sistema. El Sistema de Instrucción Personalizada es nuestro proyecto principal, no sólo debido al número de cursos que se ofrecen, sino porque ha generado introspección e interés sobre los objetivos de educación superior. Muchos profesores se han hecho conscientes por primera vez de lo poco que se sabe sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el proyecto ha ayudado a concentrar la atención sobre el aspecto del aprendizaje de este proceso. Los profesores que emplean el SIP están convencidos de que los objetivos educativos (objetivos de comportamiento) son esenciales para facilitar el aprendizaje, ya sea que se trate del formato SIP o de cualquier otro formato. Cada curso ha estado imbuido de un fuerte impulso hacia el análisis crítico de su contenido y de su alcance”

### Proyecto Año 2000

Bajo este título, explica Gómez Junco,

“el Tecnológico de Monterrey ha desarrollado un programa básico de estudios en el que participan la mayoría de las especialidades en ingeniería y ciencias. En este proyecto los cursos tradicionales están interrelacionados de una manera interdisciplinaria, no sólo en lo que se refiere a sus aspectos teóricos, sino también a su aplicación a los problemas de hoy o del futuro inmediato. Tales interrelaciones y el acercamiento interdisciplinario son logrados por medio del “agrupamiento de lo que habitualmente constituyen cursos independientes de cuatro áreas: matemáticas, ciencias, comunicaciones y tecnología. Así, disciplinas tales como biología y geología, que tienen que contribuir a solucionar los problemas de la supervivencia del hombre, son incluidas por primera vez en el área de ciencias. El área de tecnología se relaciona con la aplicación de la ciencia al mundo real: los problemas creados por la sociedad y el empleo social de la tecnología. Igualmente se refiere al estudio de modelos y de problemas actuales, como conversión de la energía, mejoramiento del ambiente, sobrepoblación, desarrollo urbano, etc. El área de comunicaciones es incluida por primera vez en el programa de ciencias e ingeniería, hecho que se justifica debido a la creciente importancia que reviste tal área. Con la explosión del conocimiento y las complejidades de las sociedades modernas, el profesionista del futuro tendrá que saber emplear efectivamente estas técnicas si es que ha de ser eficiente y productivo”

## La preparatoria abierta

La escuela preparatoria abierta (de nivel medio y que depende del ITESM), sigue el modelo de la Universidad Abierta Británica; el proyecto ofrece un programa educativo a ese nivel para estudiantes que no pueden asistir a cursos regulares

## Colombia

En Colombia, dos universidades, la del Valle, en Cali, y la de Los Andes, en Bogotá, fueron las primeras que en este país superaron el esquema tradicional, recurriendo, en una primera etapa, a elementos tomados de la organización universitaria norteamericana. Ambas, sin embargo, a través de los años, han adquirido su propia fisonomía. La del Valle ha pasado de una organización basada en facultades y escuelas a otra más flexible compuesta de divisiones y departamentos, estructura que presidió el diseño de su Ciudad Universitaria, en la cual se imparte enseñanza de nivel intermedio profesional y de postgrado. La Universidad del Valle desempeñó un papel pionero en Colombia y América Latina en relación a toda una serie de innovaciones administrativas y académicas (departamentalización, estudios generales, profesorado de dedicación exclusiva, programa de mejoramiento del personal docente, estudios de postgrado, planeamiento universitario integral, proyección a la comunidad, etc.), que pronto la colocaron en un lugar distinguido dentro del ámbito latinoamericano. Sobre un esquema semejante al de la Universidad del Valle, se organizó la Universidad Industrial de Santander (UIS). La Universidad de Los Andes innovó también en muchos aspectos, logrando estructurar una organización académica que funciona como un sistema integrado, donde cada departamento aporta servicios (investigación y docencia) al resto y cada programa utiliza los recursos de toda la Universidad. Fue una de las primeras universidades en Colombia que se propusieron incorporar a los estudiantes al proceso investigativo, y organizó un centro de investigación en áreas no médicas, el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE). Recientemente ha creado un centro para el estudio científico de la administración universitaria.

También en Colombia se están realizando algunos ensayos de sistemas abiertos en las universidades, y el ICFES está trabajando, por mandato de la Ley, en la elaboración de un modelo colombiano de Universidad a Distancia (25). Un Grupo de Trabajo del ICFES elaboró un prediseño del Sistema de Universidad a Distancia, que cuenta ya con la aprobación de la Junta Directiva de este Instituto. Los dos ensayos más promisorios que se llevan a cabo, hasta el momento, son el Proyecto de Universidad Abierta de la Universidad Javeriana de Bogotá y el Proyecto de Universidad Desescolarizada de la Universidad de Antioquia, en Medellín. El Proyecto Universidad a Distancia de la Universidad Javeriana lo adelanta, desde 1974, la Facultad de Educación, sobre la base de la experiencia ganada en tres años de producir el programa de televisión "Educadores de Hombres Nuevos", dirigido al magisterio colombiano. Desde enero de 1975 comenzó a difundirse, ya con el nombre de Universidad Abierta, un programa de educación continuada para 1 395 maestros de primaria y otros

agentes educativos que trabajan en las áreas rurales de Colombia. Se trata de un modelo de educación a distancia por multimedios en el cual se integran los módulos de instrucción individualizada, la televisión, las reuniones en grupo y la tutoría. De esta manera, si bien la televisión es un componente importante, no es único y se integra con los otros medios. Los mensajes educativos combinan contenidos en áreas básicas y aspectos metodológicos. La Universidad Abierta comenzó ofreciendo cursos semestrales, pero la experiencia demostró que un semestre es muy poco tiempo para la modalidad de estudio a distancia, en la que deben tenerse en cuenta otros factores (envío y recibo de la correspondencia; los estudiantes son personas que trabajan, etc.) Los análisis parciales hasta ahora realizados muestran costos moderados si se tiene en cuenta que el proyecto atiende un número no muy grande de estudiantes. Los cursos de la Universidad Abierta no equivalen a unidades curriculares que conformen una carrera o algo semejante. Sin embargo, han sido planeados de manera que en algún momento pueden tener validez dentro de un programa conducente a un título. Una investigación evaluativa que se adelanta permitirá conocer las condiciones bajo las cuales el modelo podría replicarse a gran escala (26).

El Proyecto Universidad Desescolarizada de la Universidad de Antioquia, se encuentra también en una fase experimental. Se define como "una investigación de carácter socioeducativo que tiene como objetivo probar un sistema de educación a distancia, a nivel universitario". Se inició en marzo de 1974 y en su etapa experimental el proyecto abarca 25 municipios del Departamento de Antioquia, representativos de las distintas zonas geográficas del mismo. Cuenta con 792 alumnos matriculados, distribuidos en tres áreas de estudio: matemáticas, psicología y español. Estos cursos fueron seleccionados por cuanto de acuerdo con el currículo de la Universidad de Antioquia son básicos para la mayoría de los programas que ofrece la Universidad. El medio principal de instrucción está constituido por unos textos que siguen modelos que permiten al estudiante desarrollar sus actividades de aprendizaje en forma individual. Como apoyo complementario se utilizan lecturas adicionales, programas radiales, asesoría académica permanente, actividades en grupo y actividades colectivas.

"El objetivo central de la investigación consiste en comparar el grupo desescolarizado con grupos de estudiantes que asisten a los programas regulares de la universidad. En este sentido, se ha hecho un diseño que incluye tres grupos: los estudiantes desescolarizados y dos grupos de la universidad: unos que estudian con los materiales del proyecto y otros que estudian en la forma convencional. Este diseño permitirá hacer comparaciones entre sistemas de instrucción que tengan estas características: desescolarización e instrucción convencional y escolarización e instrucción individualizada. Las hipótesis planteadas excluyen diferencias significativas entre los sistemas comparados. En otras palabras, se espera que el rendimiento académico, la retención, los costos, etc., del sistema desescolarizado sean por lo menos iguales a los del sistema escolarizado" (27).

Cabe también mencionar el proyecto de "Universidad a Distancia" del Departamento de Enfermería de la Universidad del Valle, de experiencia todavía muy limitada, y las "Alternativas en Educación Superior" de la Universidad de Los Andes, recientemente iniciadas. Amplia información sobre las experiencias colombianas y sobre los trabajos del ICFES encaminados a poner en marcha la Universidad a Distancia, puede consultarse en el documento recientemente elaborado por la Fundación para la Educación Superior (FES) bajo el título: Estudio de pre-factibilidad para un sistema de educación superior a distancia, Bogotá, D E , julio de 1977.

También en Colombia se ha puesto en marcha otra innovación de trascendencia para la educación superior latinoamericana la Facultad de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Javeriana de Bogotá, creada a fines de 1973. Esta Facultad tiene el encargo de interrelacionar en la universidad las áreas del saber; agrupar profesores y alumnos para la formación integral humano-profesional, y de organizar los currículos para el otorgamiento de títulos, principalmente a nivel de post-grado, e integrar las funciones de docencia, investigación y servicio, propias de la universidad. Y aunque se trata de una Facultad, por su propia naturaleza el enfoque de sus tareas compromete a toda la universidad, desde luego que entre sus objetivos se encuentran los de investigar y desarrollar una metodología del trabajo científico interdisciplinario, y fomentar la efectiva integración de las ciencias; proyectar y llevar a cabo programas de investigación, especialmente los de orden interdisciplinario, proyectar y llevar a cabo programas que conduzcan a la obtención de títulos, especialmente de tipo interdisciplinario y programas de educación continuada del mismo carácter. Mientras las otras Facultades de la Universidad Javeriana están organizadas sobre la base de departamentos, los pilares académicos de la nueva Facultad son los Programas de carácter esencialmente interdisciplinarios, centrado cada uno de ellos en un aspecto problemático del desarrollo integral de Colombia. A través de sus diferentes programas, la Facultad organiza proyectos específicos que brindan a los estudiantes de post-grado oportunidades de adiestramiento en investigación científica, con actitud interdisciplinaria. En su etapa inicial la Facultad ha organizado los Programas de Estudios Políticos, Estudio Integral de la Población, Economía y Recursos Humanos, Investigación y Tecnología Educativa y Estudios Urbanos (28)

También la Universidad de los Andes está promoviendo la investigación interdisciplinaria mediante la Decanatura de Post-grado e Investigación (1977) y el Instituto SER. Finalmente, cabe mencionar los ensayos de reestructuración curricular y académica de la Universidad INCCA de Colombia y las instituciones de educación superior creadas sobre una base cooperativa ("Instituto Universitario de Economía Social y Cooperativismo" INDESCO)

## **EL ENSAYO DE INTEGRACION REGIONAL DE LA EDUCACION SUPERIOR CENTROAMERICANA**

En Centroamérica, a partir de la reforma académica llevada a cabo en 1957 por la Universidad de Costa Rica y luego por la acción de la Confederación Universitaria Centroamericana (CSUCA), que desde 1960 promueve la integración

de la educación superior del área, las universidades nacionales se empeñaron en un proceso de renovación que las llevó a introducir los estudios generales (básicos o áreas comunes), departamentalizar la enseñanza de disciplinas básicas y crear Facultades centrales de Ciencias y Letras ("Centro Universitario de Estudios Generales", en Honduras), que rompieron el modelo de la universidad profesionalizante y abrieron nuevas perspectivas a la educación superior centroamericana. Entre ellas cabe mencionar la creación de carreras científicas; el establecimiento de Centros Universitarios Regionales y de escuelas regionales, algunas a nivel de postgrado, al servicio de los seis países del área; la organización de programas centroamericanos destinados a mejorar las ciencias sociales y las ciencias médicas; investigaciones de alcance regional y una Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA). La experiencia del CSUCA, única en América Latina, se transformó en modelo para esfuerzos de cooperación e integración universitaria regional en otras partes del mundo (29)

### **EL ESQUEMA DE LA UNIVERSIDAD DE BRASILIA PROPUESTO POR DARCY RIBEIRO Y ANISIO TELXEIRA**

Una de las propuestas más interesantes para la reorganización de la universidad en América Latina, es la contenida en el esquema de la Universidad de Brasilia, elaborado por un grupo de intelectuales brasileños bajo la dirección de Anisio Teixeira y Darcy Ribeiro. La oportunidad, casi única, de diseñar desde su base una universidad totalmente nueva para una nueva capital federal, permitió a este grupo de educadores brasileños elaborar uno de los modelos más originales de reestructuración universitaria. Si bien en ella pueden descubrirse algunos elementos de los modelos universitarios de otras partes del mundo (30), la propuesta representa un intento de respuesta original y nacionalista a los problemas de la educación superior del Brasil. Su estructura, aunque sin sus propósitos originales, influyó decisivamente en el esquema organizativo que más tarde adoptaron muchas universidades brasileñas, principalmente las de reciente creación (31). La Universidad de Brasilia hizo a un lado el patrón tradicional y adoptó como elementos estructurales básicos los Institutos Centrales, las Facultades y las llamadas Unidades Complementarias. Los institutos tendrían a su cargo actividades docentes y de investigación, siendo su responsabilidad ofrecer los cursos introductorios para todos los alumnos de la universidad; cursos complementarios para estudiantes de las carreras de magisterio; cursos de graduación en ciencias, letras y artes, y programas conducentes a la maestría y el doctorado. Las Facultades serían responsables, a través de sus departamentos y de otros centros, de impartir la enseñanza y el adiestramiento profesional y las Unidades Complementarias (Biblioteca Central, Editorial, Museo, etc.), tendrían a su cargo ofrecer cursos de formación profesional, de perfeccionamiento, de especialización y de extensión cultural. La estructura doble e integrada de Institutos Centrales por un lado y de Facultades y Unidades Complementarias por el otro, debía ser dirigida y administrada por un sistema de órganos de tres tipos: a) Organos normativos de la actividad académica (Consejo Universitario, Mesa Ejecutiva, Congregaciones de Carrera, Cámara de Decanos, Cámara de Delegados Estudiantiles), b) Organos de coordinación de las

actividades universitarias (Cámara de Directores, Comisiones Directivas, Consejos Departamentales), y c) Organos de dirección y supervisión de la universidad (Rectoría, Consejo Directivo de la Fundación, Directores y Jefes de Departamentos, etc ) La unidad académica básica serían los departamentos (32), cancelándose el predominio de la cátedra, hasta entonces unidad fundamental de la educación universitaria brasileña Cabe mencionar que la Universidad de Brasilia, pese a su carácter oficial, se constituyó como una Fundación, inaugurando una tendencia en tal sentido en el Brasil (33) Actualmente la Universidad de Brasilia se compone de cinco Institutos Centrales y cuatro Facultades

En los años 1968 y 1969 se promulgaron en el Brasil una serie de leyes y se expidieron varios decretos que contienen los lineamientos de la actual reforma universitaria brasileña (Leyes Nos 5525, 5537 y 5540 y Decretos Leyes Nos 464 y 872) (34), que son, a grandes rasgos, los siguientes:

a) Integración estructural y funcional de la universidad; b) concentración de los estudios básicos, científicos y humanísticos en un sistema integrado de unidades puestas al servicio de toda la universidad; c) eliminación de la cátedra e institucionalización del departamento, d) reconocimiento de la existencia de tres ciclos en el nivel de educación superior el primero orientado a la preparación básica del estudiante y a reparar sus deficiencias de formación; el segundo comprende los estudios para la graduación y el tercero los postgrados; e) creación de la carrera docente, f) establecimiento de un Fondo Nacional para el desenvolvimiento de la educación; g) flexibilidad para que cada universidad adopte el modelo de organización académica que mejor se compadezca con sus características propias, absteniéndose la ley de fijar un modelo estructural único (35).

## LAS UNIVERSIDADES EXPERIMENTALES DE VENEZUELA

En Venezuela, la renovación estructural se inicia con la creación, en 1958, de la Universidad de Oriente, con carácter de instituto experimental para servir especialmente a la región oriental del país El propósito principal del experimento consistía en organizar una universidad capaz de superar las fallas y deficiencias de la universidad venezolana tradicional y de diseñar una estructura dinámica adecuada a las necesidades del medio y de la época Fue concebida como un "Sistema Universitario Regional", con un núcleo situado en Cumaná, Estado Sucre, y núcleos en cada uno de los restantes Estados de la zona oriental Cada núcleo comprende las escuelas universitarias, institutos o departamentos de investigación científica y departamentos de servicios (extensión cultural y técnica, servicios estudiantiles y administrativos) El esquema incluye también cursos básicos o estudios generales de dos años de duración La estructura académica se apoya sobre dos elementos: el departamento y la escuela, eliminándose las cátedras y las Facultades En cuanto a los niveles, se imparten el nivel técnico superior, el profesional y el de postgrado La universidad también colabora en la formación de técnicos medios La UDO fue una de las primeras universidades de América Latina en constituirse como un sistema regional y

ofrecer prácticamente la mayoría de las modalidades de la educación post-secundaria

Siguiendo la pauta trazada por la Universidad de Oriente, en Venezuela se han fundado en total seis universidades con carácter experimental. La Universidad Simón Bolívar, cerca de Caracas, es una de ellas. En la organización de esta universidad influyeron las ideas del filósofo venezolano Ernesto Mayz Vallenilla sobre el "humanismo técnico", que es el humanismo de la época actual, "mediante el cual el hombre progresivamente alcanza su verdadera dignidad gracias a la técnica como potenciadora de su ser genérico". Comenzó a funcionar en 1970 y su enseñanza se orienta principalmente hacia las carreras de tipo tecnológico (Ingeniería Eléctrica, Electrónica, Mecánica y Química, Arquitectura), así como Química, Matemáticas y Ciencias de la Computación, de acuerdo con la tesis de Mayz Vallenilla de que "todo proceso de industrialización supone una creciente tecnificación del comportamiento humano y se encuentra dirigido por un ideal educativo cuyos rasgos y características se resumen en el homo technicus o technica (36). Su estructura se basa en departamentos y coordinaciones docentes

La universidad también cuenta con varios institutos de investigaciones consagrados, en una primera etapa, a realizar investigaciones aplicadas a problemas concretos que confrontan el Estado o la industria privada. En enero de 1975 esta universidad puso en marcha una innovación de lo más interesante: el programa de Estudios Libres, que tiene por objeto experimentar un método de docencia-aprendizaje con características de estudios individualizados a distancia. La calificación de libres responde al deseo de romper las restricciones impuestas por los sistemas convencionales, en cuanto a pensum, métodos, lugar y tiempo del acto de enseñanza-aprendizaje. En el programa participan varios departamentos de la universidad y está dirigido por un Decano de Estudios Libres. Constituye, en realidad, un programa que compromete a toda la universidad. Por el momento cuenta con cerca de 500 estudiantes de la zona metropolitana de Caracas que siguen, mediante el nuevo sistema, las carreras de docencia en Física y Matemáticas (37). La Universidad Simón Bolívar imparte también cursos de educación continuada para lo cual ha creado una oficina de coordinación dentro de su Dirección de Extensión Universitaria.

### La Universidad Nacional Abierta

Desde el mes de julio de 1975 funciona en Venezuela, por decreto del gobierno, la Comisión Organizadora de la Universidad Nacional Abierta, que para septiembre de 1976 tenía ya cumplida una primera etapa de planificación: estudios de justificación, factibilidad y caracterización general de la nueva institución. A partir del mes de abril de 1977, la Comisión viene desarrollando las etapas de organización, implementación operacional y producción de materiales, con miras a impartir los primeros cursos en 1978 (38).

La Universidad Nacional Abierta (UNA), según sus diseñadores, formará parte del sub-sector de educación superior no-formal como una institución para impartir educación a distancia. Ofrecerá oportunidades reales de estudios supe-

riores a estudiantes provenientes de diversos estratos sociales y, especialmente, a aquellos que trabajan y a los adultos que no tuvieron dichas oportunidades en el sistema tradicional. Sus niveles académicos y el valor de sus títulos y grados serán iguales a los de las instituciones de educación superior ya existentes de carácter formal. Utilizará un sistema de enseñanza-aprendizaje individualizado, de acuerdo con las condiciones de cada estudiante. Mediante convenios utilizará las facilidades y servicios de las instituciones de educación superior existentes en el país, cuyas acciones y programas tratará de complementar sin incurrir en duplicaciones. Además de carreras profesionales, la UNA procurará mejorar constructivamente la utilización del tiempo de ocio del venezolano, por medio de programas de extensión, culturales y de capacitación. De acuerdo con las características propias de los procesos de educación a distancia, la UNA utilizará el sistema de auto-aprendizaje, empleando medios múltiples de instrucción (círculos de estudio, asesoría, módulos impresos, programas de radio y TV). La Comisión Organizadora, de acuerdo con tres criterios básicos: a) factibilidad de operación a distancia; b) relación entre presión, matrículas y disponibilidad de cupo en el sistema de educación superior, y c) relación entre las necesidades y disponibilidades nacionales de recursos humanos, ha establecido para el desarrollo de la UNA, en su fase inicial, cinco posibles áreas de estudios con sus respectivas carreras: Ciencias Básicas, Ingeniería, Ciencias del Aéreo y del Mar, Educación y Ciencias Sociales. Se espera iniciar actividades, con una población estudiantil estimada entre 10 000 y 20 000 estudiantes. Las actividades docentes comenzarán con tres cursos introductorios: uno de orientación, que servirá como introducción al Aprendizaje Abierto, y dos cursos interdisciplinarios relativos, uno a problemas del ambiente y el otro a las interrelaciones entre sociedad y tecnología. Luego se impartirá el primer trimestre de Estudios Generales o Básicos, comunes para todos los estudiantes de cualquiera de las carreras que ofrecerá la UNA.

## LOS COLEGIOS UNIVERSITARIOS REGIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Otra experiencia interesante de organización de la universidad como un subsistema extendido por todo el país, se dio en la Universidad de Chile, mediante la creación de los Colegios Universitarios, inspirados en el sistema de Junior Colleges del Estado de California, y llamados a proyectar la acción de la universidad en las diferentes provincias por medio de ciclos de estudios básicos y de carreras universitarias cortas en campos específicamente relacionados con el desarrollo de cada región (39). El esquema de Colegios Universitarios Regionales, que actualmente sigue un buen número de universidades de Centro y Sur América, además de ampliar considerablemente el radio de acción de las universidades centrales o nacionales, cuyas labores se han concentrado casi exclusivamente en las capitales, contribuye a disminuir la presión sobre las matrículas en las sedes principales y facilita la incorporación al ámbito universitario de una gama más rica de carreras cortas a este nivel (las conocidas como SCI: "Short-Cycle Higher Education" en los países de la OECD). Por otra parte,

permite a los estudiantes de provincia iniciar sus estudios superiores en su propia región, con posibilidades de continuarlos en las sedes centrales.

## **LAS REFORMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

En México nos encontramos con la interesante experiencia de su Universidad Nacional Autónoma (UNAM), donde en una clásica universidad latinoamericana se ha producido todo un proceso de reestructuración para hacer frente a las nuevas necesidades, proceso que comprende el ensayo de las más modernas tecnologías educativas y de sistemas abiertos (40) La UNAM es no sólo una universidad situada en un gran distrito metropolitano, cuyas necesidades debe atender, sino que por su carácter de Universidad Nacional tiene una serie de responsabilidades y cometidos educativos que muchas veces la presión de las enormes exigencias del área metropolitana le tornan difícil de satisfacer. El planeamiento de su desarrollo no puede, entonces, eludir esas circunstancias por lo que, necesariamente, tiene que comprender políticas metropolitanas, regionales y nacionales de atención a la demanda de servicios educativos, de ciencia y tecnología, y de conservación, enriquecimiento y difusión de los valores culturales. El extraordinario crecimiento de su matrícula estudiantil, la UNAM lo transformó en un factor de cambio, capaz de inducir reformas estructurales y de propiciar el ensayo de nuevas alternativas. Las innovaciones que adelanta tratan así de responder a esa gran demanda de educación superior y a las necesidades que impone la democratización del ingreso, mediante el diseño de una política de descentralización sin fragmentación y la estructuración de nuevas modalidades académicas que representen alternativas frente a los sistemas tradicionales que, por otra parte, subsisten.

Por la misma dimensión del problema, la búsqueda de soluciones no se intentó únicamente a nivel de la propia UNAM, sino que fue examinado desde una perspectiva nacional por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de México, (ANUIES), la que propuso, en 1973, la creación de nuevos centros de educación media superior, la fundación de una nueva universidad en el área metropolitana de la ciudad de México, y el fortalecimiento de las universidades de los Estados. Como respuesta, el gobierno creó la Universidad Autónoma Metropolitana (diciembre de 1973) y el Colegio de Bachilleres, destinados a ampliar las oportunidades educativas a nivel universitario y medio superior, y aliviar así un poco la carga de la UNAM y del Instituto Politécnico Nacional, que han soportado, hasta ahora, la mayor parte del peso de la educación superior de este país.

### **El Colegio de Humanidades y Ciencias**

El Colegio de Ciencias y Humanidades, creado en 1971, ofrece un pensum que no sólo es preparatorio sino también terminal para quienes desean incorporarse al mundo del trabajo. Representa una alternativa frente a la enseñanza preparatoria tradicional (tres años posteriores a la secundaria), que en México depende de las universidades y constituye su obligada antesala. Utilizando una

metodología activa, una parte importante del trabajo del alumno se realiza fuera del aula, habituándolo a la lectura, la redacción y el trabajo individual.

### **Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP)**

En 1974 se inicia el programa de descentralización de los estudios profesionales, mediante la creación de una red de Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), estratégicamente repartidas en el área metropolitana del valle de México. La descentralización concreta en la creación de las ENEP, está acompañada de una decisiva voluntad innovadora, pues se ha aprovechado su fundación para ensayar nuevas posibilidades académicas. De ahí que estas nuevas escuelas tengan carácter interdisciplinario, organización departamental y su estructura se basa en el binomio carrera/departamento.

### **Sistema Universidad Abierta (SUA)**

La Universidad Abierta, quizás la más novedosa iniciativa que ha emprendido la UNAM en sus últimos años y que, pese a su limitada experiencia (en su primera etapa se ha orientado a la producción de material educativo y a la formación de los equipos docentes capaces de producirlo), representa un experimento que las demás universidades latinoamericanas no pueden sino seguir con gran interés. Las discusiones que en la UNAM llevaron a la creación del "Sistema Universidad Abierta" (SUA), así como los documentos oficiales que en torno a esta iniciativa se han difundido, contienen importantes contribuciones conceptuales que pueden ser de mucho provecho para las demás universidades del continente que deseen fomentar la enseñanza individualizada y el uso de los medios masivos de comunicación, llevando a la realidad lo que hasta ahora no ha pasado de ser, en muchos de nuestros países, más que simple retórica: la exclaustración de nuestras universidades. De esta suerte, la creación de Universidad Abierta de la UNAM, que aspira a llevar en forma sistemática la educación superior a sectores sociales más amplios, ofreciéndoles una nueva opción formativa igual a la ofrecida en los claustros, representa una de las innovaciones de la educación postsecundaria latinoamericana más promisorias. No se trata, como lo aclaran los documentos oficiales, de un sistema de enseñanza por correspondencia ni de una tele-universidad, sino de una imaginativa combinación de sistemas clásicos y modernos de enseñanza, que conserva el diálogo, la tutoría del profesor y el seminario, pero los liga a los más avanzados recursos que proporcionan los medios masivos de comunicación (41). El SUA de la UNAM, tiene ya unidades docentes en las Facultades de Contaduría y Administración, Derecho, Odontología, Psicología, Medicina y Enfermería.

### **La Universidad Autónoma Metropolitana**

También es importante mencionar aquí, por lo mismo que forma parte de la estrategia para atender las necesidades de educación superior del Distrito Federal, el esquema innovador de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), creada en 1973, que está integrada por unidades universitarias, por

medio de las cuales se lleva a la realidad una descentralización funcional y administrativa. Cada unidad universitaria se organiza sobre la base de divisiones y departamentos. Las divisiones se establecen por áreas del conocimiento y los departamentos por disciplinas específicas o por conjuntos homogéneos de éstas (42).

En México también corresponde mencionar el Centro de Prospectiva Universitaria, que bajo la dirección de Pablo Latapí está realizando una labor pionera en este campo para América Latina.

## LA REFORMA EDUCATIVA DEL PERU Y SU REPERCUSION EN LA EDUCACION SUPERIOR

Hasta los primeros años de la década del sesenta, el modelo universitario predominante en el Perú fue el que terminó de configurarse con motivo de la Reforma de Córdoba, de tanta repercusión en este país, con algunos modernizantes introducidos por la Ley Universitaria de 1960 (43), híbrido que intentaba conciliar la corriente reformista con el esquema desarrollista promovido por el sector empresarial moderno. Algunos esfuerzos de renovación tuvieron lugar en esa década en el seno de las universidades más importantes (San Marcos, Nacional de Ingeniería, Católica del Perú), así como en algunas pequeñas (Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga) y en otras recién fundadas de carácter público (Universidad Nacional Agraria) o privado (Universidad Peruana de Ciencias Médicas y Biológicas "Cayetano Heredia") (44). La proliferación universitaria se produjo ante la imposibilidad de estructurar otro tipo de respuesta ante las exigencias de ampliación de matrículas y preparación de los recursos requeridos por el proceso de industrialización y desarrollo (45).

El Decreto Ley 17437, promulgado por el gobierno de las Fuerzas Armadas, y que fue objeto en su oportunidad de encendidos debates, creó la "Universidad Peruana" como el "conjunto de todas las universidades del país, integradas de un sistema universitario", en un intento de racionalizar el desarrollo de la educación superior del país, como parte constitutiva del sector educativo. Se estableció el CONUP (Consejo Nacional de la Universidad Peruana) máximo organismo representativo y de dirección del sistema, que como totalidad conserva su autonomía, aunque ésta se torna muy relativa para sus partes integrantes. La Ley establece un esquema de organización, que deben seguir todas las universidades del sistema, y que se estructura sobre la base de Departamentos y Programas Académicos. La enseñanza se divide en tres niveles: uno general o básico, de carácter obligatorio; otro profesional o de especialización y un tercero de perfeccionamiento o postgrado (46).

La Ley General de Educación (Decreto Ley N° 19326), cuyo sentido y alcance sólo pueden comprenderse dentro del contexto del proceso de cambios que vive el Perú, promueve una reforma integral del sector educativo y se propone no una simple modernización del mismo sino su modificación profunda (47). La Ley establece tres niveles educativos: la educación inicial, para niños menores de seis años, la básica, para los niños entre 6 y 15 años con nueve grados agrupados en tres ciclos y dos modalidades la regular y la laboral; y la superior que,

en sus diversos ciclos ofrece una formación general y una capacitación especializada de carácter científico y profesional. Los tres ciclos de educación superior son los siguientes: a) La que conduce al Bachillerato Profesional, que se imparte en las Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP) de seis a ocho semestres de duración, con una modalidad regular y otra preferentemente no escolarizada, para jóvenes y adultos que deben combinar sus estudios con el trabajo. Las ESEP ofrecen especialidades en diversos campos profesionales directamente relacionados con los sectores de la producción de bienes y servicios. Sus estudios son terminales, pero el egresado puede pasar al segundo ciclo de educación superior sin que la especialidad elegida en el primer ciclo determine los estudios que debe seguir en el segundo; b) el segundo ciclo de la educación superior conduce a la Licenciatura y la Maestría, así como a otros títulos y certificaciones de rango universitario. Se imparte en las universidades. Para acceder a este nivel se requiere el título de Bachiller Profesional, en cualquiera de sus especialidades; c) el tercer ciclo de la educación superior o de Altos Estudios comprende los programas que conducen al Doctorado. Se realizarán en las universidades y en el Instituto Nacional de Altos Estudios. Conviene mencionar que la modalidad llamada Calificación Profesional Extraordinaria, que también es parte del sistema educativo, es una modalidad básicamente no escolarizada, destinada a la capacitación permanente de los trabajadores y a la actualización de su educación. El nuevo sistema educativo peruano suprime el tradicional nivel de educación media, pues del ciclo básico se pasa a la educación superior, la que se amplía en su contenido y posibilidades, mediante los tres ciclos antes mencionados (48)

Como puede apreciarse, en este país se ha producido todo un replanteamiento de la educación postsecundaria y se han incorporado una serie de innovaciones de mucho interés, tanto en su aspecto conceptual como operativo. En varias universidades se están realizando experiencias relacionadas con enseñanza programada e individualizada, introducción de modernas tecnologías educativas, etc. (49) Conviene mencionar el proyecto de "Educación Superior no Escolarizada" de la Universidad de Lima, el Plan Piloto de Universidad Abierta de la Universidad Nacional de Educación y el Centro de Tele-educación de la Universidad Católica (CETUC) (50)

## LA EDUCACION SUPERIOR EN CUBA

El país del Caribe en el cual se ha producido la transformación universitaria más radical es Cuba, donde la educación superior se halla integrada al proceso revolucionario, bajo la dirección del Ministerio de Educación (51). La estructura académica de la universidad cubana sigue, en general, el patrón latinoamericano clásico, salvo la sustitución de las cátedras por departamentos y la incorporación de algunos elementos de la universidad soviética: salario estudiantil; alicientes para que los estudiantes traten de rendir al máximo; unidad ideológica en la enseñanza; orientación de los estudiantes hacia las carreras requeridas por los planes nacionales de desarrollo; estudios por correspondencia; integración de la educación con el trabajo productivo; estrecha vinculación entre la universidad y el Estado, etc. El propósito de "universalizar la enseñanza

universitaria'', proclamado por Fidel Castro en mayo de 1969 como una de las más altas metas de la revolución, que llevará a una mayor exclaustación de la universidad, seguramente modificará profundamente su estructura. Cuba es también uno de los países de América Latina que más han desarrollado los programas de educación de adultos, que constituyen un sistema de educación paralelo al regular y que abarca, de manera articulada, desde los niveles elementales hasta la educación media superior (Facultad Obrera y Campesina —FOC— que comprende ocho semestres y permite el acceso a la educación superior) (52)

## **OTROS PAISES**

En Bolivia, el Consejo Nacional de Educación Superior tiene en estudio un proyecto de "Tele-Universidad para la educación permanente"

Otro proyecto piloto lo adelanta la Universidad "Juan Misael Saracho" de Tarija. En Ecuador, la Universidad Católica de Quito y la Escuela Superior Politécnica del Litoral (Guayaquil) han elaborado proyectos para un Centro de Comunicaciones Audiovisuales y para el uso de la televisión en la docencia de la ingeniería, respectivamente. La Universidad Católica de Asunción, Paraguay, también proyecta un programa de educación a distancia destinado a las zonas rurales

## **GRANDES LINEAS DE LAS TENDENCIAS INNOVATIVAS EN LA EDUCACION SUPERIOR LATINOAMERICANA**

Habiendo presentado ya algunas de las experiencias más novedosas que actualmente se llevan a cabo en la educación superior latinoamericana, se presentan ahora, en forma esquemática, las principales tendencias

- a) A nivel de las universidades se advierte una clara tendencia a la reorganización de sus estructuras académicas, en la cual el departamento triunfa como unidad estructural básica, desplazando a la cátedra como núcleo fundamental de docencia e investigación. También se observan las primeras medidas destinadas a evitar que esa departamentalización se convierta en rígida compartamentalización, con la consiguiente fragmentación y atomización de la ciencia, en momentos en que la unidad esencial del conocimiento exige un trabajo interdisciplinario. De ahí la tendencia, que ya se concreta en varios ejemplos, a agrupar los departamentos en unidades más amplias de ciencias afines, que pueden ser Divisiones, Centros o Áreas. Aparecen también experiencias encaminadas a fomentar esa interdisciplinaria, mediante la organización de los estudios y las investigaciones en programas y proyectos que exigen el concurso de varias disciplinas (53).
- b) Al lado de las universidades ha surgido una variada gama de instituciones (Institutos Politécnicos o Tecnológicos, Colegios Universitarios, etc.), que contribuyen a ampliar y diversificar las oportunidades educativas al nivel postsecundario. Existe una tendencia a ofrecer en estas instituciones, y aun

en las mismas universidades, carreras de ciclo corto que responden a nuevas demandas sociales no satisfechas por las carreras tradicionales, generalmente de ciclo largo. Es notorio que las universidades comiencen a interesarse, cada vez más, por las carreras de ciclo corto y por la diversificación de sus campos de estudio. Se buscan también mecanismos para articular las carreras de ciclo corto con las académicas o tradicionales, de suerte que no se transformen en callejones sin salida, sin perjuicio de su carácter terminal en cuanto a la incorporación de sus egresados al mercado de trabajo.

- c) Ante la ampliación y diversificación de las oportunidades educativas a nivel postsecundario, se advierten esfuerzos encaminados a definir políticas que orienten su desenvolvimiento como un subsistema, debidamente coordinado e integrado. Esta tendencia se inició con las instituciones de rango universitario, apareciendo así organismos nacionales no oficiales (Consejos de Rectores, Asociaciones Nacionales de Universidades, etc.) encargados de promover su desarrollo coordinado. Posteriormente, se constituyeron entidades oficiales, que, en nombre del Estado, tratan de racionalizar ese desarrollo, surgiendo incluso el concepto de "sistemas universitarios", como el de la "Universidad Peruana" y el de la "Universidad Boliviana", que asumen la representación de todas las universidades de un país, públicas y privadas. Se piensa también ahora en la necesidad de organismos que tomen a su cargo la dirección y coordinación de todo el subsistema postsecundario, teniendo en cuenta todas sus modalidades, así sean escolarizadas o desescolarizadas (54).
- d) La organización de las universidades como un subsistema más que como una entidad ubicada en un solo sitio o ciudad, también va perfilándose en el quehacer universitario latinoamericano, ya se trate de una serie de núcleos o centros universitarios distribuidos en todo el país o en una región del mismo. Aparecen así universidades regionales, que tratan de vincularse estrechamente con el desarrollo de una zona del país, y universidades nacionales que cuentan con secciones o centros en las principales ciudades de su respectivo país.
- e) La especialización que impone el constante crecimiento del saber y la imposibilidad de que las universidades alcancen un aceptable nivel de excelencia en todos los campos del conocimiento, han hecho surgir universidades que se consagran a una determinada área del mismo, como las ingenierías, las ciencias agrícolas, las ciencias biológicas, las ciencias pedagógicas, etc.
- f) Las primeras experiencias de integración de la educación superior de varios países comienzan a dar sus frutos, principalmente en el área centroamericana y del Caribe. Existe también una propuesta para promover esa integración, al nivel de postgrado, entre los países signatarios del Convenio Andrés Bello (Propuesta del Gobierno de Colombia para crear la Universidad Andina, presentada ante la VII Reunión de Ministros de Educación del Convenio).
- g) Los primeros ensayos de sistemas abiertos a nivel universitario se encuentran en marcha, todos ellos en una fase experimental. Mediante estos ensayos se busca lograr una cobertura potencial mayor que la que permiten los sistemas convencionales y, a la vez, estructurar nuevas experiencias de en-

señanza-aprendizaje, basadas en sistemas de instrucción personalizada y en el uso de multimedia, que permitan elevar el índice de la interacción profesor-alumno, a niveles que están fuera de las posibilidades de la educación tradicional. Los ensayos que se llevan a cabo en América Latina están orientados fundamentalmente a dar al trabajo universitario una nueva dimensión, en el sentido de sacarlo del aula tradicional y llevarlo a espacios más amplios, poniéndolo así a disposición de estudiantes que, por distintas circunstancias, no están en posibilidades de concurrir a los recintos de la universidad. Varios cursos de ciencias básicas, equivalentes a los que se imparten en los primeros años de la universidad, se están ofreciendo en sistemas abiertos. Hasta ahora, las posibilidades de estos sistemas parecieran estar orientadas hacia la formación o capacitación del magisterio, uno de los problemas educativos más agudos de estos países. Los ensayos latinoamericanos se caracterizan por integrar los módulos de instrucción individualizada, la televisión o la radio, las reuniones en grupo y la teoría, de tal suerte que el énfasis no se ha puesto en la televisión y la radio, que pasan a ser elementos complementarios. Tampoco dirigen sus programas exclusivamente a personas mayores de 21 años, sino que se los concibe como sistema paralelo o alternativo que acrecientan las posibilidades de los sistemas tradicionales o convencionales, sin sustituirlos (55)

- h) La educación continuada también recibe atención mediante programas dirigidos a los graduados que desean mantenerse al día en sus respectivas disciplinas. Existen en tal sentido varias experiencias, guiadas por la idea clave de la formación continua, que hace cada vez más borrosa la dicotomía entre educación escolar y educación post-escolar, en beneficio de un sistema educativo que comprenda las necesidades profesionales y culturales del presente y el futuro (56). De esta suerte, aunque de manera todavía limitada, el concepto de educación permanente está influyendo en el trabajo de las universidades latinoamericanas.
- i) Existe también una tendencia a innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con miras a propiciar el mejoramiento cualitativo de la educación universitaria. Varias experiencias se llevan a cabo en tal sentido, aunque todavía muy limitadas. Se trata, principalmente, de la microenseñanza para mejorar los métodos de los profesores (57) y los sistemas de instrucción personalizada. Estas experiencias están llamadas a provocar un replanteamiento de la educación superior y a revolucionar sus métodos docentes, desplazando el centro de gravedad del proceso de enseñanza de los profesores a los alumnos. Lo anterior implica la apertura de las universidades latinoamericanas a la moderna tecnología educativa.

## NOTAS

- 1 Lo que más tal de sería lo que hoy llamamos enseñanza de nivel secundario, no surge en América hasta que los estudios propedéuticos de la Facultad de Artes (el trivium) se separan de la universidad y pasan a impartirse en los "colegios", generalmente controla-

dos por las órdenes religiosas. Quienes acudían a los “colegios eran los hijos de las clases dominantes, acentuándose así el carácter elitista de la universidad, que perdió la competencia para determinar la “madurez” necesaria para ingresar en ella y la potestad de otorgar el grado de “bachiller”. “La regulación restrictiva del acceso a las universidades a través del ‘colegio’, que se convirtió en tradición en el ámbito hispánico, es hoy un obstáculo para aquellas tendencias que persiguen una “democratización” del ingreso a las universidades” H Steger: *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*. Fondo de Cultura Económica, México D F , 1974, p 157

- 2 Véase Agueda María Rodríguez Cruz O P : *Historia de las universidades Hispanoamericanas - Período Hispánico* Tomo II Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1973, pp 225 y siguientes
- 3 Gabriel Valdés: “Algunos desafíos de las universidades latinoamericanas” *Universidades*, No 53, UDUAL, México, D F , julio-agosto de 1973, pp 33 a 44
- 4 Para ingresar a las universidades coloniales era menester probar la “legitimidad y pureza de sangre”; para graduarse debía presentarse una información de *vita et moribus* y cumplir un ceremonial tan pomposo como el de la ceremonia del grado doctoral alcanzaba, a veces, un costo de diez mil piastres en el Perú, según Tate Lanning. De ahí que, salvo excepciones, “ser rico e hidalgo eran condiciones necesarias para vestir capelo y usar bota”. *El grado de doctor “antes que un título científico, era un blasón nobiliario que venía a aumentar el lustre de la persona que lo tenía, que por necesidad debía ser de ilustre prosapia”* Ramón E Salazar: *Historia del desenvolvimiento intelectual de Guatemala (Epoca Colonial)*, Tomo I, Editorial del Ministerio de Educación Pública-Guatemala, 1951, p 47. Según H Steger, el fenómeno de la temprana fundación de universidades en tierras del Nuevo Mundo se comprende mejor “si consideramos que la conquista se puede entender como una repetición, en la medida que estaba investida con el carácter de una cruzada, de la Reconquista de la Península Ibérica que acababa de terminar”, apreciación que se apoya en la opinión del historiador Richard Kottke. A esta consideración debe agregarse, afirma Steger, la misma concepción imperial de los Habsburgos, que en oposición al centralismo Borbón, siempre pensaron en una confederación o reunión de “reinos cerrados en sí mismos, que se mantenían unidos por la corona, y no por una administración central”, idea que existía antes de la conquista, pues la propia España se concebía a sí misma como una federación de “reinos” cada uno de los cuales poseía, para evidenciar su autonomía interna, su propia universidad. Corresponde entonces, agrega Steger, “considerar las fundaciones de universidades hispanoamericanas dentro del gran contexto global de la formación de un imperio y de un señorío espiritual, cultural, que empleó las formaciones de autoridades “ecuménicas” trans-étnicas de la Edad Media (Emperador y Papa)” Hanns-Albert Steger: “Perspectivas para la planeación de la Enseñanza Superior en Latinoamérica” en *Latinoamérica* No 4, Anuario de Estudios Latinoamericanos UNAM, México, 1971, pp 25 y siguientes y *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*, Fondo de Cultura Económica, México 1974, pp 104 y siguientes. Estas ideas condujeron al pronto establecimiento de universidades en los nuevos reinos y sustentaron las voces que en todos los virreinos, capitanías generales y audiencias pedían la erección de universidades cuando “aún olía a pólvora y todavía se trataba de limpiar las armas y herrar los caballos”, según la conocida frase del cronista Fray Francisco Vásquez. Otros factores que determinaron la pronta fundación de universidades en el Nuevo Mundo fueron los siguientes: a) La necesidad de proveer localmente de instrucción a los novicios de las órdenes religiosas que acompañaron al conquistador español, a fin de satisfacer la creciente demanda de personal eclesiástico, creada por la ampliación de las tareas de evangelización; b) La conveniencia de proporcionar oportunidades de educación, más o menos similares a las que se ofrecían en la metrópoli, a los hijos de los peninsulares y criollos, a fin de vincularlos culturalmen-

te al imperio, y a la vez, preparar el personal necesario para llenar los puestos secundarios de la burocracia colonial, civil y eclesiástica. Por otro lado, las dificultades de las comunicaciones, arriesgadas y costosas, aconsejaban impartir esa instrucción en las mismas colonias; c) La presencia en los primeros años del período colonial, en los colegios y seminarios del Nuevo Mundo, de religiosos formados en las aulas de las universidades españolas, principalmente Salamanca, deseosos de elevar el nivel de los estudios y de obtener autorización para conferir grados mayores. De ahí que las gestiones para conseguir los privilegios universitarios fueron, con frecuencia, iniciadas por estos religiosos de alta preparación académica.

- 5 El proceso de aculturación no condujo a la transmisión de toda la cultura española a todos los estratos de la sociedad colonial, pese a las hermosas declaraciones contenidas en los textos legales. "La cultura española apunta Severo Martínez Peláez, se proyectó a través de mecanismos muy diferentes, en proporciones muy desiguales, sobre las distintas clases y capas generadas por la dominación y es obvio que jamás fue un regalo". "Cada uno de esos sectores recibió los elementos de cultura española que convenían a su dominación y al tipo de productividad que de ellos se esperaba para provecho de la corona y de los criollos. Nunca más que eso" Severo Martínez Peláez: *La Patria del Criollo*. Editorial Universitaria, Guatemala, 1971, p. 636. Al examinar la interacción social de la Universidad de México durante el virreinato, Lucio Mendieta y Núñez señala que ésta, sin perder su esencia aristocrática, favoreció en algo la movilidad vertical de individuos de talento provenientes del sector medio económicamente acomodado (clérigos, criollos, algunos mestizos y uno que otro indio favorecido por circunstancias especiales). Pero, en general la gran masa indígena heterogénea, desvalida y miserable, quedó al margen de la alta cultura. Lucio Mendieta y Núñez: *Ensayo sociológico sobre la Universidad*, UNAM, México, D.F. (sin fecha), p. 40. La población estudiantil universitaria durante el período colonial nunca fue numerosa. John Tate Lanning, ha estimado en al rededor de 150 000 los grados académicos conferidos por todas las universidades del imperio español de ultramar durante los largos siglos de la colonia. John Tate Lanning: *Reales Cédulas de la Real y Pontificia Universidad de San Carlos de Guatemala*, Editorial Universitaria, Guatemala, 1954, p. XXI.
- 6 Steger, mediante una inteligente utilización del concepto de *principia media* de Mannheim, señala cómo "el mecanismo de la adecuación de una legislación proveniente de la lejana España, que necesariamente debía ser abstracta, en una región de *principia media* diferente, encontró su expresión en la famosa fórmula: "Obedezco, pero no cumplo". Este mecanismo hizo posible que, a pesar de la inmensa distancia geográfica y espiritual, la administración del enorme imperio no se quebrantara en estos siglos sino que, por el contrario, dejara sus profundas raíces en las más diferentes regiones del mundo. *Op. cit.*, p. 63. Algo parecido sucedió en la universidad colonial, cuya labor no siempre respondió a los pronósticos enunciados en los textos legales. La utopía de la corona se vio desvirtuada en los hechos.
- 7 Creada por el regente Cardenal Cisneros sobre el esquema del Colegio Universidad de Sigüenza y autorizada por bula pontificia, la preocupación central de la Universidad de Alcalá fue la Teología, materia que hasta en épocas posteriores ocupó lugar relevante entre los estudios salmantinos. Su organización correspondió más bien a la de un "convento-universidad", donde el prior del convento era a la vez rector del colegio y de la universidad, circunstancia que le aseguraba una mayor independencia del poder civil. El modelo de Alcalá se avenía mejor a la estrategia misionera de la "conquista espiritual" de las órdenes religiosas y a sus pretensiones de poder temporal. De esta suerte, el paradigma alcalaíno fue el preferido para las fundaciones universitarias de dominicos, jesuitas y agustinos; en cambio el salmantino lo fue para las universidades "reales", "imperiales" o "públicas", como las de Lima y México, antecedentes de las "universidades nacionales".

- 8 "Fue una institución completa, de acuerdo con las normas de su tiempo", dice Luis Alberto Sánchez "Todas sus actividades giraban en torno de una idea central: la de Dios; de una facultad nuclear: la de la Teología; de una preocupación básica: salvar al hombre" "No fue jamás una suma, sino un sistema. Cualquiera sea el concepto que nos merezca la universidad colonial, así estemos en total desacuerdo con la ideología escolástica, con las predilecciones eclesiásticas o con los fines teológicos, surge un hecho innegable: hubo una universidad colonial, independiente del número de sus facultades o escuelas, sujeta a la orientación fundamental de la institución per se". Luis Alberto Sánchez: *La Universidad Latinoamericana*, Editorial Universitaria, Guatemala, 1949, p 20.
- 9 Notable fue así la reforma que el fraile ilustrado costarricense Fray Antonio de Liendo y Goicoechea, discípulo de Escoto y Peljoo, llevó a cabo en la más criolla de las universidades coloniales, la Universidad de San Carlos de Guatemala, a fines del siglo XVIII. Este fraile apartándose de la hasta entonces indiscutida enseñanza aristotélica, introdujo en San Carlos la física experimental en un curso de filosofía que impartió "según el sentido moderno", en 1769. Propuso una reorganización de la enseñanza, de inspiración cartesiana, que implicaba una nueva concepción universitaria y profundas innovaciones en cuanto a planes de estudio y métodos docentes. La renovación de la enseñanza que propició Liendo y Goicoechea fue tal que, como afirma Konezke, "se ha podido comprobar que en la alejada universidad provincial de Guatemala, en tiempos de la Revolución Francesa, se enseñaba lo mismo que aprendía el estudiante francés medio". Richard Konezke: *América Latina - La Época Colonial*, Tomo II, Siglo XXI Editores S A, Madrid, 1972, p 317.
- 10 "El escolasticismo americano llegó a tal extremo de decadencia que se convirtió en una serie de controversias estériles en el seno de las órdenes religiosas, donde cada una defendía solamente sus doctrinas favoritas, reduciendo de este modo la actividad intelectual de las audiencias a controversias pueriles, las cuales constituían los episodios más animados de la época" "De igual manera se puede afirmar que al echar una mirada retrospectiva, cuanto más retrocedemos al siglo XVII mayor hallamos, y que aún a principios del XVIII el estudiante hispanoamericano estaba cien años atrasado en todo lo concerniente a los grandes descubrimientos que se habían hecho en otras partes del mundo" El recitado llegó a constituir la máxima expresión de la sabiduría: "Muchachitos de doce y trece años se levantaban en los templos académicos a recitar de memoria como los papagayos, en forma parecida a la que usaríamos hoy al aprender de memoria los números de las placas de los automóviles. Pero tales ejercicios dejaban atónitos a los profesores que se reunían en asamblea para presenciar tan prodigioso acontecimiento. El estudiante Andrés Llanos y Valdés, de México, "ofreció decir de memoria cualquier párrafo que se le preguntase de la "Instituta Civil". "A juzgar por lo que se dice en la introducción a las Constituciones de la Universidad de México (publicada en 1775) estas prácticas eran corrientes. Al decaer el escolasticismo les faltaba un sistema fundamental capaz de sustituirlo, y no tanto porque estuvieran aferrados a un sistema científico reaccionario" "El mayor refinamiento intelectual de entonces consistía en enseñar "doctrinas contrarias" con palabras afectadas y afiligranadas". John Tate Lanning: *El ambiente intelectual en el imperio español en tiempo de San Carlos. Introducción al libro Reales Cédulas de la Real, etc*, pp XIX a XXXVI.
- 11 "América, nos dice Germán Arciniegas, se fue llenando de sociedades literarias, de tertulias científicas. La universidad conservaba la bomballa, las chirimías y los atabales" Germán Arciniegas: *El estudiante de la Mesa Redonda*, E D H A S A, Tercera Edición, Buenos Aires, 1959, p 121.
- 12 "La aristocracia terrateniente conservó su status de privilegio y la condición de centro de gravedad en el nuevo sistema de poder; la clase media letrada, la burguesía de comerciantes, los funcionarios, los artesanos, los menestrales, los peones, todos los grupos

- sociales conservaron su colocación, su papel, su ordenamiento tradicional". Antonio García: "El proceso histórico de la sociedad latinoamericana" en *Estructura del atraso en América Latina*. Buenos Aires, Editorial Pleamar, 1969.
- 13 Para los criollos la Independencia significó no sólo alcanzar el control total del poder político, que en cierta forma habían compartido con los peninsulares desde posiciones subalternas, sino también lograr una serie de ventajas económicas largamente ambicionadas, de manera especial, la de comerciar libre y ampliamente con la nueva potencia industrial, Inglaterra, sin las cortapisas establecidas por el gobierno español. De esta forma, desde los orígenes de su vida republicana, las sociedades latinoamericanas se ligaron al proceso de formación y desarrollo del capitalismo, en situación subalterna y dependiente Véase Aníbal Quijano: "Dependencia y Cambio Social" en *América Latina: dependencia y subdesarrollo*. Editorial Universitaria Centroamericana, EDUCA, San José, 1973, p 108
  - 14 José Medina Echavarría: *Filosofía, Educación y Desarrollo*. Texto del ILPES Siglo XXI Editores S A , México, Primera Edición, 1967, p 159.
  - 15 Augusto Salazar Bondy: "Reflexiones sobre la Reforma Universitaria" *Revista ACTUAL de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela*, mayo-agosto de 1963, Año I, No 2, p 41
  - 16 "La universidad, dice acertadamente Germán Arciniegas, después de 1918, no fue lo que ha de ser, pero dejó de ser lo que había venido siendo; 1918 fue un paso inicial, la condición previa para que se cumpliera el destino de la universidad en América como universidad" Germán Arciniegas: *Op cit.* p 193 El movimiento representó la proyección universitaria de la toma de conciencia de una clase media emergente, cuya expresión política fue la aparición de partidos radicales, que pusieron en jaque los viejos partidos liberales y conservadores De ahí también su carácter de movimiento pequeño burgués, estimulado por las aspiraciones de una nueva clase, deseosa de escapar a su proletarianización y de acceder a las posiciones hasta entonces reservadas a la alta burguesía y a la oligarquía terrateniente Con estas condicionantes, era difícil que la Reforma diera más de lo que dio Pero en su mejor momento representó la mayor fuerza democratizadora de nuestras universidades Darcy Ribeiro, en forma esquemática, considera que las innovaciones más importantes de Córdoba son: "a) La erradicación de la Teología y la introducción, en lugar de ésta, de directrices positivistas; b) La ampliación y diversificación de las modalidades de formación profesional a través de la creación de nuevas escuelas profesionales; c) El intento de institucionalizar el cogobierno de la universidad por sus profesores y estudiantes; d) La implantación, más verbal que real, de la autonomía de la universidad frente al Estado; e) La reglamentación del sistema de concursos para el ingreso a la carrera docente que, sin embargo, jamás eliminó el nepotismo catedrático; f) Y, por último, algunas conquistas en el campo de la libertad docente, de la modernización de los sistemas de exámenes y de la democratización, a través de la gratuidad de la enseñanza superior pública" Darcy Ribeiro: *La Nueva Universidad, etc.*, p 78 A su vez, Orlando Albornoz juzga que "cualesquiera que hayan sido las consecuencias de la Reforma, ésta triunfó en la medida en que logró destacar ante la opinión pública de la época los anacronismos de una universidad colonial". "En cuanto al éxito del movimiento puede decirse que las reformas básicas fueron hechas realidad y que la actual universidad nacional latinoamericana comenzó entonces a cobrar forma". Orlando Albornoz: *Ideología y Política en la Universidad Latinoamericana*, Instituto Societas, Caracas, 1972, pp 99 y 100
  - 17 Bien dice Luis Alberto Sánchez: "La lección de 1918 subsiste, porque no está colmada Porque aún quedan caminos que andar en tal sentido. Porque al cabo de tantos años, América sigue aferrada al feudalismo, al entreguismo, al empirismo egoísta, a la imitación servil, al divorcio entre la inteligencia y el pueblo y entre la inteligencia y la uni-

versidad" "No se llega; se marcha" decía la Federación Universitaria Platense, allá por los años 20, en pleno fervor reformista. Y en marcha se encuentra la reforma universitaria en nuestro continente, aunque ahoi a su propósito y contenido sean distintos, pues a nadie se le ocurriría meterse a reformador enarbolando banderas de hace más de medio siglo. Pero Córdoba fue el primer paso. Un paso dado con pie firme y hacia adelante. Con él se inició, por cierto, un movimiento original, sin precedentes en el mundo, encaminado a democratizar las universidades. Ecos de ese movimiento resonaron en Europa, y aun en los Estados Unidos, hacia los años sesenta. Y es que el "Grito de Córdoba" no se ha extinguido. Vuelve a instalarse en las gargantas juveniles ahí donde las circunstancias exigen su presencia. "Está aún en el aire", como dice Risieri Frondizi".

- 18 No pocas polémicas han suscitado en nuestros medios estos estudios generales, donde han sido tildados de influencia foránea y de alargar innecesariamente las carreras profesionales. También se discute su correcta ubicación. La controversia en torno a la cuestión de si la educación general debe impartirse en forma horizontal o vertical, crea una divergencia imposible. Imposible porque es ambas cosas y mucho más. La educación general es multidireccional, irradiante. La educación general no se imparte ni toda, ni de una sola vez. Es continuo e inacabable que requiere circunstancias especialísimas, principalmente tres: que el individuo esté motivado, o sea inducido a estarlo, acerca de su propio y continuo perfeccionamiento, por encima de la aplicación inmediata del conocimiento; que la universidad se organice conforme a ese objetivo; que se entienda la educación general intrínsecamente adherida al ciclo vital del individuo y a su actitud, de manera que dicha inclinación lo acompañe hasta que la persona se extinga o su interés cese. Planteada en estos términos, la educación general en la universidad, se imparte en la base de todas las profesiones, a lo largo de todas ellas, y, en tiempo meta-universitario, en la vida del egresado quien debe permanentemente ampliar conocimientos, vivir al día y tener oportunidad de conocer más. La educación general es, entonces, proceso horizontal, diagonal, vertical, intrauniversitario y extrauniversitario: de cualquier dirección que interprete su carácter irradiante. Los estudios generales desempeñan papel clave en la universidad contemporánea, como que responde a las exigencias del espíritu universitario que la época demanda. La sociedad contemporánea, cada vez más compleja, requiere que en el universitario se conjuguen una alta especialización y capacidad técnicas con una amplia formación general que le permita encarar, con mayores posibilidades de éxito y con espíritu crítico, el cambiante mundo que le rodea. Las universidades centroamericanas, en su Segundo Congreso (1968), señalaron que la educación universitaria debe "dotar al estudiante de una formación integral, científica y humanística, que le capacite para el juicio crítico, le informe del pensamiento de su época, le haga hombre culto y le permita enfrentarse a las transformaciones de su tiempo". La educación general contribuye eficazmente a esos propósitos. En la universidad contemporánea la labor interdisciplinaria se impone cada día más, tanto en la docencia como en la investigación. Una formación universitaria de ancha base facilita el trabajo interdisciplinario, llamado a ser modalidad natural del quehacer universitario. La educación general no puede quedar relegada a los primeros años de los estudios universitarios. Debe estar presente en toda la enseñanza profesional: "Correr en pista paralela". Sus fronteras son las mismas de la cultura y sus límites los de la propia educación universitaria. Ver ensayo de Carlos Tünnermann y Alberto Mendoza: "Exégesis de los Estudios Generales" en Revista Conservadora del Pensamiento Centroamericano. Octubre de 1965, Managua, Nicaragua.

- 19 Ismael Rodríguez Bou: *La Educación Superior en América Latina. Informe para la OEA*, 1963, pp 104 y siguientes.

- 20 *Misión de la Universidad en América Latina. (EMUAL) Institute International d'Etudes sur l'Education (IIEE)*, Bélgica, 1973, pp 100 a 103. "Cabe observar, escribe Alfonso

- Ocampo L., que a veces la universidad enseña excelentemente administración y economía, pero su manejo contradice en la práctica lo que ella enseña". "Financiación y administración de la Educación Superior" en Informe de la Tercera Reunión de GULERPE, Viña del Mar, Chile, 1975, p 55
- 21 "En verdad, asegura Víctor Onushkin, la planeación puede ser una herramienta efectiva para la administración de las universidades solamente si las condiciones socio-económicas de los países son tales que fomenten su uso. La planeación del desarrollo de la educación superior, tanto en su totalidad como en sus diversas partes, puede tener éxito sólo si, además de existir los prerrequisitos socio-económicos para ella en determinado país, se toma en cuenta la peculiaridad de este campo de actividad humana. Su peculiaridad es que el sistema de educación superior produce y distribuye conocimientos y que el sujeto y el objeto de este proceso es un ser humano" V. Onushkin, B C. Sanyol y G M P Bartagnon: "Planificación del desarrollo de las universidades", en Universidades - UDUAL, No 44, p 29, México, D F.
  - 22 "La universidad debe vivir en el futuro, proyectando sus demandas con varios años de anticipación" "De esta actitud prospectiva deben brotar las alternativas de decisión para determinar si un programa ha de extenderse o suprimirse". "La actitud de buscar alternativas sólo es posible cuando la vida académica de la universidad se desarrolla a través de una unidad multidisciplinaria de planificación. Esta faceta implica un cambio estructural profundo en la universidad contemporánea. Este cambio viene dado por la ubicación de la planificación académica al centro de toda la vida universitaria" Jaime Ospina Ortiz: "Estructuras de Sistemas para la Universidad Latinoamericana", publicado en el No 66-67 de La Educación, OEA, y reproducido en el No. 58 de Universidades - UDUAL, México, D F, octubre-diciembre de 1974, pp 110 a 127
  - 23 Una de las primeras instituciones de educación superior que en América Latina se apartaron del modelo tradicional fue la Universidad Técnica "Federico Santa María", de Valparaíso, Chile, entidad privada creada en 1926, cuya estructura refleja una combinación del modelo residencial del "college" inglés con los métodos y programas de estudio de las escuelas superiores o universidades técnicas alemanas, adaptadas a la tradición educativa chilena. La universidad no sólo imparte educación de nivel superior sino también una serie de carreras técnicas no universitarias relacionadas con la ingeniería, existiendo la posibilidad para el estudiante de pasar de un nivel a otro.
  - 24 Véase el artículo de Horacio Gómez Junco: "Presente y futuro de cinco innovaciones educativas en el Tecnológico de Monterrey (México)", en Universidades, Unión de Universidades de América Latina No 60, año XV, Segunda Serie, abril-junio de 1975, pp 217 a 229. La información proporcionada en este artículo se ha utilizado para la elaboración de esta sección
  - 25 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES): Universidad a Distancia: una alternativa, Bogotá, D E. Las nuevas normas reorgánicas del sector educativo colombiano, aprobadas en enero de 1976, y los programas que para el sector incluye el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social llamado "Para Cerrar la Brecha" (1975-1978) incluyen entre sus estrategias la educación a distancia. Para una amplia información sobre la situación actual del Programa de Educación a Distancia en Colombia, véase el documento presentado por el ICFES al Seminario Latinoamericano en Caracas, Venezuela, en septiembre de 1976 y que se titula: Programa Nacional de Educación a Distancia - Prediseño del Sistema e Informe sobre lo realizado hasta la fecha, Bogotá, septiembre de 1976. Véase también de Pablo Oliveros: La Universidad a Distancia de Colombia: Resumen de una experiencia, 1976, presentado al mismo Seminario
  - 26 Información tomada del documento presentado por la Universidad Javeriana al X Seminario Latinoamericano para directivos de tele-educación y IV Seminario Internacional de TV, celebrado en Bogotá, del 25 al 30 de julio de 1976.

- 27 Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas: Proyecto Universidad Desescolarizada - Un Experimento sobre Educación a Distancia, por Jaito Arboleda Toro, Guillermo Londoño Restrepo y Bernardo Restrepo Gómez, Medellín, abril de 1976 Véase también de la misma Universidad: Ubicación de la Educación a Distancia en el Plan de Desarrollo del Sector Educativo y Fundamentación Teórica del Proyecto Universidad Desescolarizada. Informe final, Volumen I, Medellín, 1976 (de los mismos autores del documento anterior, más Gustavo Angel Ospina)
- 28 Una descripción detallada de la concepción, naturaleza, objetivos y programas de la facultad puede verse en: Pontificia Universidad Javeriana: Facultad de Estudios Interdisciplinarios, Bogotá, D E , Colombia (sin fecha) Sobre la fundamentación teórica de la facultad puede consultarse la ponencia presentada por el entonces Rector de la Universidad Javeriana, Alfonso Borrero Cabal, S J. al Primer Seminario de Estudios de Postgrado realizado en Colombia en 1973 y publicada parcialmente en la revista Mundo Universitario de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) No 3, abril-mayo-junio de 1973, pp 31 a 50 Véase también de Alfonso Borrero S J. y Enrique Neira Fernández, S J : Universidad Católica y Desafío Latinoamericano Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, 1973 (mimeografiado) y de Alfonso Borrero en Guiones Universitarios - II, sus trabajos sobre: "Estructuras Académicas Universitarias, currículos y programas; títulos —La Interdisciplinariedad", Ediciones Universidad Javeriana, 1973 (mimeografiado)
- 29 Sobre el proceso de integración universitaria centroamericana véanse, entre otras, las publicaciones siguientes: CSUCA: Confederación Universitaria Centroamericana 1948-1973 Departamento de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, San José, 1973; CSUCA: Los Estudios Generales en Centroamérica, Departamento de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, San José, 1964; Carlos Tünnermann B : "Cooperación Regional al nivel universitario" en Problemas y estrategias del planeamiento de la educación La experiencia latinoamericana. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, París, 1965, pp 89-94; Waggoner G y Waggoner B : Education in Central America The University of Kansas, Lawrence, Kansas, 1971 CSUCA: Plan para la Integración de la educación superior centroamericana. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio", Costa Rica, 1963; Sergio Ramírez Mercado: "Veinte años de integración regional" en Revista de la Universidad de El Salvador (III, 1969)
- 30 Charles O'Neil: "Problemas de la Innovación de la Educación Superior: La Universidad de Brasilia, 1961-1964" en La Universidad en el Mundo, Dirección General de Divulgación Universitaria UNAM, México, Volumen I, Número 5, agosto de 1975, pp 8 a 17.
- 31 La Universidad de Brasilia, afirma Heron de Alencar, suscitó desde un principio un "irreversible efecto de demostración sobre todos los sectores de la enseñanza universitaria brasileña" La flexibilidad que en cuanto a la organización académica consagró la Ley de Directrices y Bases, más las disposiciones de la Ley de Reforma de 1968 (No. 5549), que declaró extinta la cátedra en la organización de la enseñanza superior, permitió a varias universidades aproximarse al modelo de Brasilia Véase también Newton Sucupira: "Aspectos de reestruturação da Universidade Brasileira" en Corrientes de la Educación Superior de América, OEA, 1966, pp 61 y siguientes
- 32 "A quienes le epugna la departamentalización parece constituir un trasplante de instituciones norteamericanas que nos son ajenas, vale recordarles que tampoco a la universidad la inventamos nosotros Sus formas presentes de estructuración, fundadas en la escuela y en la cátedra son ellas también, trasplantes que se cristalizaron como una mala tradición académica, impregnada de contenidos personalistas y tendiente a ceder paso a la burocratización y al favoritismo Aunque la departamentalización no representa una gran hazaña, tendría el mérito de someter al debate estas malas tradi-

- ciones enraizadas en una hegemonía catedrática que se impuso a lo largo de décadas, estableciendo las rutinas básicas de trabajo, de reclutamiento y de acceso y promoción del personal docente de nuestras universidades” Darcy Ribeiro: *Propuestas acerca de la renovación, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1970, p. 99.*
- 33 El proyecto de la Universidad de Brasilia proveía un plazo de diez años para su gradual implantación, a partir de 1962. La experiencia se vio abruptamente interrumpida en 1964. Sobre la Universidad de Brasilia pueden consultarse: Darcy Ribeiro: *La Universidad Latinoamericana*, etc. pp. 164 a 166. También Heron de Alencar: “La Universidad de Brasilia: Proyecto nacional de la intelectualidad brasileña”, Apéndice 1, en la edición que publicó la Universidad de la República de Montevideo, Uruguay, de la misma obra de Darcy Ribeiro: *La Universidad Latinoamericana en 1968*, pp. 244 a 245.
- 34 Véase de Newton Sucupira: *A condição actual da Universidade e a Reforma Universitária Brasileira - Ministério de Educação e Cultura, Brasilia, D.F., agosto de 1972* (mimeografiado)
- 35 Las universidades brasileñas que han modificado la estructura tradicional acogiéndose a nuevas formas de organización son, entre otras, las siguientes: Brasilia (1961), Universidade do Maranhão (1966), Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1931) (esta universidad está organizada sobre la base de institutos y facultades agrupadas en 4 sectores: técnico-científico, bio-médico; socio-jurídico; económico y filosófico-humanista); Universidade Católica de Goiás (1959) (organizada únicamente en departamentos); Universidade Católica de Minas Gerais (1958); Universidade Católica de Pernambuco (1951); Universidades Caxias do Sul (1967); Universidade de São Paulo (1934); Universidade do Estado de Guanabara (1950); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1969); Universidade Estadual de Campinas (1962); Universidade Federal de Paraíba (1955); Universidade Federal de Minas Gerais (1927); Universidade Federal de Pernambuco (1946); Universidade Federal de Santa Catarina (1960) (organizada en cuatro áreas: ciencias físicas, ciencias biológicas, ciencias humanas y sociales, artes y comunicaciones); Universidade Federal de Santa Maria (1960) (organizada en centros: centro de tecnología, ciencias rurales, ciencias biomédicas, ciencias jurídicas, económicas y administrativas; estudios básicos: ciencias pedagógicas, artes y educación física); Universidade Federal de Sergipe (1968); Universidade Federal do Rio de Janeiro (1920); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1958); Universidade Federal Fluminense (1960). Varias universidades brasileñas y el Consejo de Rectores de estas universidades recibieron la asesoría de Rudolph P. Atcon. Véanse de Atcon los siguientes trabajos: *Rumo a reformulação estrutural da universidade brasileira*, MEC. Directoría do ensino superior, Rio de Janeiro, 1966; *Proposta para a reestruturação da Universidade Federal do Espírito Santo*, Rio de Janeiro, diciembre, 1966. *Imprensa Universitaria da UFSC, 1975*; “Propuesta para la reestructuración de la Universidad Católica de Rio de Janeiro”, en *Revista de la Sociedad Interamericana de Planificación (SIAP)*, septiembre de 1967. José Serrano: *Atcon e a Universidade Brasileira*, Rio de Janeiro, G B, Brasil 1974. Empresa Gráfica de Revista dos Tribunais, S. A.: *Obras de Atcon sobre la reforma universitaria latinoamericana: La Universidad Latinoamericana. Propuesta para un enfoque integral del desarrollo social, económico y educacional en América Latina*. Editores de ECO, Bogotá, 1966. Esta polémica obra es conocida generalmente como el ‘Informe Atcon’ en los medios latinoamericanos. Una primera versión en inglés se intitula: *The Latin American University: a key for an integrated approach to the coordinated social, economic and educational development of Latin America*, Tegucigalpa, Honduras, 1961. Véase también el ensayo de Atcon “La Reforma Universitaria” publicado en la *Revista ECO* No. 116, Torno XX/2, diciembre de 1969, pp. 10-45.
- 36 Ernesto Mayz Vallenilla: “Educación y Tecnocracia” Ponencia ante el II Coloquio

Científico de Ultramar, organizado por la Conferencia de Rectores de Alemania Occidental. Separata de la Revista Nacional de Cultura No. 181, Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes, Caracas, Venezuela. Un buen resumen de las ideas que orientan el trabajo de la Universidad Simón Bolívar lo hizo el rector Mayz Vallenilla en el Seminario Internacional 1972 de la Corporación de Promoción Universitaria de Chile sobre "La Universidad Latinoamericana: Tipo Único o Tipología Compleja". En esa oportunidad el rector Mayz Vallenilla definió el carácter experimental de la Universidad Simón Bolívar en el sentido de que es una institución cuyas características y modalidades no están predeterminadas de antemano, sino que se van paulatinamente modelando con el transcurrir del tiempo, pero cuyo objetivo final está clara y nítidamente perfilado: servir al desarrollo nacional proporcionándole los recursos que demanda. En su actual etapa, explicó, la máxima exigencia de nuestro desarrollo, consiste en la industrialización del país, que supone y requiere la creciente tecnificación de todos los recursos —materiales y humanos— que intervienen en el proceso de trabajo. "En realidad, dijo, nos hallamos viviendo en los umbrales de una nueva concepción del mundo, donde el logos vertebral que inerva y confluere sentido a sus fenómenos es el de la ratio técnica". "Por ello, cuando se trata de poner en marcha una universidad eminentemente tecnológica —la cual no por capricho se autodenomina "la universidad del futuro"— es preciso tener una lúcida y clara conciencia del fenómeno de la técnica, así como de lo que ésta implica y reclama". La técnica, sostiene, impone determinadas y peculiares características a los tres grandes fundamentos sobre los cuales reposa la educación: el saber, la sociedad y la idea del hombre. La concepción tecnológica del universo lleva a una nueva paideia. La universidad no puede ignorar esta nueva situación". Ernesto Mayz V.: "La Universidad Simón Bolívar: Modelo experimental" en Universidad - Crisis y Desafío. Seminario Latinoamericano 1972. Editores C.P.U., Santiago, Chile, 1973, pp. 89 a 124. Véase también de Mayz Vallenilla: De la Universidad y su Teoría, Universidad Central de Venezuela. Facultad de Derecho. Imprenta Universitaria, 1967. La crisis universitaria y nuestro tiempo; La universidad en el mundo tecnológico; Sentido y objetivos de la enseñanza superior; arquetipo e ideales de la educación; Latinoamérica en la encrucijada de la técnica; todos en ediciones de la Universidad Simón Bolívar, Caracas

- 37 Universidad Simón Bolívar: Los Estudios Libres en la Universidad Simón Bolívar, Caracas, 1976
- 38 Sobre la Universidad Nacional Abierta de Venezuela pueden consultarse los siguientes documentos publicados por la Comisión Organizadora: Consideraciones preliminares para la creación de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela, Caracas, septiembre de 1976; Primera aproximación al Sistema de la Universidad Nacional Abierta, Caracas, septiembre de 1976; y Universidad Nacional Abierta - UNA. Proyecto. Caracas, 1977.
39. Posteriormente, a raíz del proceso de reforma que tuvo lugar en la Universidad de Chile en los primeros años de la década actual, los Colegios Regionales se transformaron en "sedes de provincia". La misma sede central de Santiago se dividió en varias "sedes" compuestas de departamentos y facultades.
- 40 Véase al respecto la ponencia presentada por el rector de la UNAM, Guillermo Soberón, a la Segunda Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario, convocada por la UDUAL e intitulada: "Alternativas de planeación universitarias a la vista de cambios estructurales", Universidades No. 60, México, abril-junio, 1975, pp. 11 a 40
- 41 "La Universidad Abierta de la UNAM plantea un delineamiento típico de los estudiantes latinoamericanos, urgidos por cerrar filas con su profesor, en diálogo abierto y crítico, y en hacer acción directa en los centros de producción". Alfonso Ocampo Londoño: "La Universidad Abierta de la UNAM" en La Educación, OEA, Washington, D.C. No.

65, Año XVII, enero-abril de 1973, p. 11. "Un proyecto de Universidad Abierta, señala Manuel Madrazo G , requiere una fuerte inversión para crear toda una nueva institución, como sucedió con la "Open University" de Inglaterra, posibilidad bastante remota para nuestros países, o la infraestructura de una universidad importante, que tenga ya recursos suficientes, materiales, etc , para poder tener sistemas y organizaciones que puedan producir material didáctico, formar los profesores, etc. Estos requisitos se dan a un nivel bastante satisfactorio en la UNAM". Exposición ante la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria. Ver memoria de dicha Conferencia, publicada por la UDUAL bajo el título: *La extensión universitaria y la difusión cultural en el cambio social de América Latina*, México, 1972, p. 473. Sobre la Universidad Abierta de la UNAM pueden consultarse, entre otras, las publicaciones siguientes: *Revista de la Educación Superior*, ANUIS, Vol. I, No 2, abril-junio de 1972, donde aparece el texto de los Estatutos de la Universidad Abierta. Un comentario sobre estos Estatutos escritos por el profesor Jorge Carpizo puede consultarse en *Universidades* No 49, México, julio-septiembre, 1972, p. 16. Véase también Jorge Mario García Laguardia: "México: Universidad Abierta", en *Universidades* No 47, UDUAL, p 71 Susana Hernández Michel: *El modelo mexicano de Universidad Abierta*, DESLINDE. Serie Nuevos Métodos de Enseñanza, No 4, UNAM, 1975; José Enrique González Ruiz: *La Universidad Abierta: el caso de México*, DESLINDE No. 58, UNAM, México, 1974. "Es interesante hacer notar que aunque en el Sistema Abierto Inglés el estudiante obtiene un amplio grado de conocimientos básicos en una especialidad determinada y en la aplicación de los mismos problemas científicos y técnicos, una alta capacidad de autoformación y autoaprendizaje; la habilidad para el manejo de ciertas técnicas o prácticas profesionales, se ve minimizada por la propia estructura y operación de dicho sistema, cuyo objetivo primordial es elevar el nivel cultural del pueblo inglés, siendo por lo tanto un proyecto dedicado especialmente a la población productiva y adulta. En el sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM, la concepción de su estructura y funcionamiento son otros El SUA se establece en la propia Universidad Autónoma de México, lo que condiciona de entrada la presencia de una infraestructura académica, técnica y de recursos materiales existentes. El profesional egresado del SUA de la UNAM, tendrá las ventajas que ofrecen los sistemas abiertos de enseñanza, al mismo tiempo que desarrollará las habilidades específicas mediante el aprendizaje de técnicas concretas y realizará las prácticas que requiere la profesión escogida. Es claro que puede lograrse la característica antes indicada, porque el SUA opera dentro de la UNAM donde ya existe y puede ser utilizada la infraestructura a la que se ha hecho mención anteriormente". Augusto Moreno M. y Enrique A. Moreno Y : *Los sistemas abiertos de enseñanza y su relación con algunos aspectos de la problemática de México*. Ponencia presentada al X Seminario Latinoamericano para Directivos de Tele-educación, Bogotá, 25 al 30 de julio de 1976

- 42 El texto de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana puede consultarse en *Revista de la Educación Superior*, ANUIS, Vol. II, No. 4, octubre-diciembre de 1973, pp 87 a 98
- 43 Véase Enrique Bernal B.: "Universidad y sistemas socio-políticos: el caso peruano" en *La Universidad Latinoamericana-Enfoques Tipológicos*, Seminario Latinoamericano, 1972, Ediciones C P U , Santiago, 1973, pp 135 a 180.
- 44 En la Universidad de San Marcos, Luis Alberto Sánchez, en sus tres periodos rectorales (iniciados en 1946, 1961 y 1966) propició una serie de innovaciones, varias de ellas relacionadas con la estructura académica y los métodos de enseñanza. A él se debió la iniciativa para introducir los Estudios Generales, aunque correspondió al rector Mauricio San Martín la creación de la Facultad de Estudios Generales. Véanse, Luis Alberto Sánchez: *La universidad actual y la rebelión juvenil*, Editorial Losada, Buenos Aires,

- p 242 y siguientes Mauricio San Martín: *La Universidad de San Marcos: uno de los años de transición. Memoria de su rector correspondiente al año lectivo de 1964 UNMSM, 1965*
- 45 El número de universidades pasó de 9 en 1960 a 34 en 1970. Mario Sumaré B.: "Análisis Preliminar del sistema Universitario Peruano" en *Universidad e integración andina Seminario Internacional, 1973, segunda parte, C.P.U., Santiago, 1974.*
46. El Decreto Ley 17437 fue tildado de propiciar un modelo eminentemente modernizante y desarrollista y de liquidar o limitar seriamente los principales postulados de Córdoba, de tanto arraigo en los medios universitarios peruanos. Un alegato en favor de Ley puede verse en Leopoldo Chiappo: "Estructura y fines de la Universidad Peruana" en *Aportes No 16 de abril de 1970, pp 57-90*. Argumentos en contra de la Ley proporciona Alberto Escobar en "El problema universitario o el vacío ideológico" en *Perú Hoy*. J. Matos y otros autores, Siglo XXI Editores, S.A., 1971, así como en Hélan Jarvorski: "La Nueva Ley: Universidad y Sociedad en el Perú" en *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica, No 27, junio 1969*, y en Luis Alberto Sánchez: "Réquiem de las Universidades" (Perú 1969) en *La universidad actual y la rebelión juvenil*, pp. 255 a 270
- 47 "La convicción, escribe uno de los ideólogos de la Reforma, Augusto Salazar Bondy, de que el quehacer de educar es inseparable de la promoción del cambio profundo de la sociedad, y de que, en consecuencia, educación y política son indisolubles, se da la mano en la doctrina peruana con la convicción paralela de que cualquier intento de resolver los problemas que afectan a la educación está condenado al fracaso sin el respaldo de un movimiento político-social. Sólo se puede transformar efectivamente el sistema educativo y superar, en consecuencia, los defectos que presenta hoy como servicio social inscribiendo la educación dentro de un movimiento de amplitud y profundidad revolucionarios" Augusto Salazar Bondy: "La Reforma de la Educación Peruana" en *Cuadernos del CONUP*. Véase también del mismo autor: "Las orientaciones de la Reforma de la enseñanza en Perú" en *Perspectivas*, revista trimestral de la educación, UNESCO, Vol II, No 4, Invierno de 1972, pp 429-37
- 48 La nueva Ley consolida el concepto del "Sistema de la Universidad Peruana" considerado, según su Exposición de Motivos, como "uno de los aportes más valiosos hechos a la vida universitaria del país y una forma original de organización dentro de los varios sistemas hoy existentes en el mundo, que asegura la autonomía de la comunidad universitaria como totalidad y de sus distintas unidades dentro de ella y hace posible, al propio tiempo, la planificación y dirección del conjunto. La nueva Ley lo hace, por cierto más representativo de la comunidad universitaria. En materia de representación alumnal restituye el llamado "tercio estudiantil", de larga tradición en el reformismo peruano. La Ley da amplias facultades a las universidades para adoptar la organización que más se compadezca con sus fines y carácter específico, siempre que se atenga a los principios generales de la racionalización de los sistemas que aseguren la máxima eficacia y economía de funcionamiento. "Desde la perspectiva del diseño de la Ley, la universidad aparece entonces como una franja cuyo límite inferior son las ESEP sobre las cuales las universidades no tendrán ningún control y que tenderían a orientar a la población hacia metas de trabajo calificado, quedando la universidad como una opción reservada para un número mucho más pequeño que su actual población. Por el extremo superior la universidad es obligada a compartir las funciones de investigación y formación doctoral, con un Instituto de Altos Estudios innecesariamente competitivo de lo que debería hacer la universidad si es dotada de recursos humanos calificados y de rentas". Enrique Bernal: *Op. cit*, pp 174-175. El Estatuto General Universitario, previsto por la Ley, fue elaborado por la Comisión Estatutaria Nacional y entregado al Ministerio de Educación en septiembre de 1972. El Gobierno aún no lo ha promulgado, con lo

cual se ha creado una situación muy singular y problemática para las universidades, pues en la actualidad se rigen por un sistema legal sui generis: supuestamente deberían gobernarse por la nueva Ley (19326), pero como el Estatuto General que debe reglamentarla aún no ha sido oficialmente aprobado, tienen que seguir adaptando su funcionamiento a la Ley anterior (17437), que fue derogada por la Ley General de Educación (Artículo 383), aunque dejó en vigor los Reglamentos y Estatutos hasta la aprobación del nuevo Estatuto General

- 49 Véase el estudio *Changements et innovations dans les institutions universitaires. Rapport sur une étude in situ Programme conjoint UNESCO/AIU de recherches sur l'enseignement supérieur*, París, 1975 Sobre algunas alternativas de reestructuración del sistema universitario peruano pueden verse las propuestas formuladas, a petición del CONUP, por Darcy Ribelro en su obra: *La Universidad Peruana*, Ediciones del Centro de Estudios de Participación Popular, Lima 1974 Ribelro incluye entre sus propuestas la organización de Pan-Universidades Nacionales; Universidades Nacionales especializadas o sectoriales; Universidades regionales, y la Universidad Abierta.
- 50 Documentos que explican los alcances de estos proyectos fueron presentados al X Seminario Latinoamericano para Directivos de Teleducación, celebrado en Bogotá del 25 al 31 de julio de 1976
- 51 De acuerdo con la Ley 110 del 23 de mayo de 1963 y las Resoluciones Nos. 5109 del 25 de julio de 1963 y la No 0075 del 19 de enero de 1966, el gobierno de la universidad radica fundamentalmente en el rector y los vice-rectores, designados por el Ministerio de Educación y se ejerce "con arreglo al principio socialista de centralismo democrático, elaboración colectiva y responsabilidad individual"; los consejos de dirección de cada universidad tienen el carácter de órganos deliberativos de asesoría al rector
- 52 Sobre la reforma universitaria de Cuba, véase: República de Cuba, Universidad de La Habana: *Acuerdos de la Comisión Mixta para la Reforma Universitaria*, 15 de octubre de 1969 Imprenta de la Universidad de La Habana; Consejo Superior de Universidades *La Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba* (10 de enero de 1962); Fidel Castro: "La universalización de la Universidad" en *Juventud, estudiantes y proceso revolucionario*, Ediciones de la Larga Marcha, Buenos Aires, 1973, p. 171 a 191.
- 53 "El cambio estructural de las sociedades latinoamericanas bajo el impacto de la nueva industrialización trajo consigo la ruptura casi total de las estructuras tradicionales del sistema universitario Está abierto el camino para toda clase de experimentos estructurales—pero con eso surge el peligro de deleitarse con soluciones meramente formales y olvidar que cualquier solución, ya sea la más formal y técnica posible, trae consigo un equipaje de ciertos valores o, mejor dicho, que es—si se transfiere de una sociedad a otra— nada más que la congelación de los valores vigentes en aquella sociedad, donde se originó esta solución H Steger: "Comparación de los diferentes modelos de planeación universitaria en América Latina"—Conferencia dictada en el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Bogotá, 16 de marzo de 1976 (mimeografiado)
- 54 "El sistema "industria-paisaje" crea y exige el sistema "universidad-paisaje", es decir la formación de territorios educacionales, vinculando entidades especializadas pero independientes Esta exigencia explica el gran auge de las planeaciones postsecundarias regionales o nacionales Se habla no más de las universidades peruanas, sino de la universidad peruana, como de la universidad chilena, como de la universidad venezolana El territorio postsecundario es una perspectiva global de la planeación universitaria, que observamos en la actualidad, con el fin de lograr la adaptación de las estructuras universitarias a las estructuras de la nueva industrialización "compreensiva" H Steger: *Comparación de los diferentes modelos de planeación universitaria de América Latina*, Conferencia dictada en el ICFES, Bogotá, 16 de marzo de 1976.

- 55 Por iniciativa del ILCE-UNESCO, un grupo de educadores latinoamericanos elaboró en agosto de 1972 un "Plan Piloto limitado de Televisión Educativa a nivel universitario" ILCE, México, 1974
- 56 Véanse al respecto los trabajos presentados por Carlos Medellín, Galo Gómez Oyarzún y Rubén Orellana sobre Planeamiento de la educación continua a la "Segunda Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario", auspiciada por la UDUAL en México, en octubre de 1975 en la Memoria de la Conferencia publicada por la UDUAL, México, 1976
- 57 "La microenseñanza es un procedimiento de entrenamiento cuyo propósito es simplificar la complejidad del proceso normal de la enseñanza. En la práctica de la microenseñanza, la persona que se adiestra se involucra en una situación reducida a escala (cuatro a seis alumnos y lecciones de cinco a diez minutos). La "microlección" se registra en cinta magnética o en video-tape y el profesor en cuestión se ve y se oye a sí mismo inmediatamente después de la lección. El análisis de la clase, hecho por el propio profesor, está así basado en una auténtica retroalimentación: la cinta magnética o el video-tape, más la reacción de los alumnos, más el análisis y las sugerencias del supervisor. Todo esto ayuda al profesor a reestructurar la lección y volverla a enseñar inmediatamente a un nuevo grupo de alumnos. El paso siguiente es repetir el mismo ciclo; mayor valoración de los estudiantes y más supervisión y consejos para el mejoramiento ulterior cuando enseña otra vez, lo que puede ser inmediatamente o varios días después" Arye Pelberg: "Microenseñanza: un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores" en "UNESCO's Bulletin Projects in Education", Vol I, No. 3, 1970.