

REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LAS REFORMAS INSTITUCIONALES ACTUALES A PARTIR DEL ANÁLISIS DEL DEBATE EN LA UNIVERSIDAD URUGUAYA

Eduardo Rodríguez Zidán

Universidad de la República Oriental del Uruguay

RESUMEN:

La discusión sobre la calidad de la enseñanza, la formación del profesorado y la reforma de la educación superior ha estado presente, en la última década, en la mayoría de los países de la región. En Uruguay, como ya es común en otros aspectos de nuestra vida política e institucional, este debate se instala en forma tardía y tiene matices propios. Un documento reciente de la Unesco (2003) establece que en la región se han desarrollado, en momentos históricos bien definidos, tres modelos o estilos de reformas universitarias. La primera reforma transcurre entre 1918 y la década de los setenta, la segunda reforma se implementa desde esa fecha hasta fines de la década de los noventa y la tercera reforma comienza a partir del año 1998 y continúa hasta nuestros días. ¿Dónde ubicamos a la Universidad uruguaya en función de las reformas institucionales mencionadas? En este trabajo, además de responder a esta pregunta, sostenemos que el sistema universitario latinoamericano necesita transitar hacia un nuevo modelo de enseñanza superior donde la calidad de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación educativa se conviertan en instrumentos claves para el cambio.

ABSTRACT:

The discussion on the education quality, the formation of in teaching staff and the reform of the superior education has been present, in the last decade, most of the countries of the region. In Uruguay, as it is common in other aspects of our political and institutional life, this debate settles in delayed form and has own shades. A recent document of UNESCO (2003) establishes that in the region they have been developed, at historical or defined moments, three models or styles of university reforms. The first reform passes between 1918 and the seventies, the second reform is implemented from that date to nineties ends and the third reform begins as of year 1998 and continues to the present time. Where can we place the Uruguayan University based on the mentioned institutional reforms? In this work, besides to answer to this question, we maintain that the Latin American university system needs to travel towards a new model of superior education where the quality of education, the formation of the teaching staff and the educative investigation becomes key instruments in the university transform

1. INTRODUCCIÓN

El tema de la calidad de la educación superior y de los sistemas educativos formales es uno de los asuntos más discutidos actualmente por especialistas, técnicos y responsables de la enseñanza. En Uruguay esta discusión se presenta con rasgos particulares en relación a los procesos de cambios iniciados en las universidades de la región.

En este artículo, el propósito es analizar el lugar del profesorado y las prácticas docentes universitarias como instrumentos para promover la innovación educativa y lograr mejores niveles de calidad en la enseñanza superior en el marco de las reformas universitarias que

se vienen discutiendo en el continente.

Las siguientes cuestiones e interrogantes orientan nuestra reflexión: ¿cómo lograr una educación superior de calidad? ¿qué entendemos por “calidad de la docencia universitaria”? ¿cuáles son las dificultades de los sistemas de enseñanza superior en torno al tema de la generación de procesos de enseñanza y aprendizaje con niveles de calidad y responsabilidad que respondan a los nuevos desafíos sociales? ¿cuál es el lugar de la investigación educativa en la enseñanza superior? ¿cómo se ha procesado esta discusión en la Universidad uruguaya? ¿Cuál es el debate actual en torno a las reformas universitarias en el continente?

Para responder a estas preguntas, hemos ordenado el trabajo de la siguiente manera:

En primer lugar, consideramos necesario reseñar las principales conclusiones y recomendaciones que surgen del debate actual sobre calidad educativa, a partir de los informes internacionales elaborados por la Unesco y los gobiernos de la región que han participado en la definición de nuevas políticas educativas y reformas universitarias.

Posteriormente realizamos una breve síntesis y conceptualización de la discusión en torno al concepto de calidad educativa en la educación superior, identificando los aportes desde diferentes referencias teóricas y marcos conceptuales. A continuación presentamos algunos datos que caracterizan la discusión universitaria en Uruguay.

Finalmente proponemos una relación entre calidad de la enseñanza, investigación en la educación superior y transformación de las prácticas docentes, como estrategia de mejora de la enseñanza universitaria centrada en la indagación y la reflexión permanente del profesorado para culminar con una reflexión sobre el estado actual del debate en nuestro país y las perspectivas de desarrollo en el marco de las reformas universitarias en la región.

2. PROFESORADO Y REFORMA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los análisis sobre los procesos de reforma educativa en el ámbito mundial, coinciden en señalar que las transformaciones, reformas e innovaciones de los sistemas educativos deben atender, entre otros objetivos, el mejoramiento de la calidad de enseñanza y la formación del profesorado como agente de cambio.

La Unesco, ha llamado la atención en reiteradas oportunidades, sobre la importancia de asignar a los educadores un fuerte protagonismo en el proceso de gestión, planificación y puesta en marcha de las innovaciones educativas necesarias para responder a las nuevas demandas de la sociedad.

Ya en el año 1966, se afirmaba que “debería reconocerse que el progreso de la educación depende, en gran parte, de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador” (Unesco, 1966).

En la década siguiente, la Conferencia Internacional de la Unesco-OIE (1975) en París, recomienda a los Estados miembros que deberían tomarse medidas para crear las condiciones adecuadas para que el personal docente en ejercicio y los futuros maestros comprendan los cambios y los cometidos del personal docente, ya que “el papel de la

escuela ha dejado de estar limitado a la instrucción, además de sus cometidos didácticos, los maestros y profesores tienen que asumir ahora una mayor responsabilidad, en colaboración con otros agentes de educación de la comunidad para preparar a los jóvenes a la vida comunitaria, a la vida familiar, a la actividad productiva. Los maestros y profesores deberían tener más oportunidades de participar en actividades paraescolares y extraescolares, de orientación y asesoramiento de los alumnos y de sus padres y en la organización de las actividades de tiempo libre de sus alumnos” (Unesco, 1975).

A partir del año 1990, luego de la Conferencia Mundial de Educación organizada en Jomtiem, Tailandia, se plantea con mayor claridad el inicio de un proceso global de reformas en los sistemas regulares de enseñanza a nivel internacional.

En dicha instancia, especialistas y técnicos, así como los gobernantes y las principales autoridades educativas de la mayoría de los países del mundo, coincidieron en resaltar la necesidad de lograr una educación de calidad para toda la humanidad, y destacaron la relevancia de que todos los seres humanos del planeta puedan acceder a las necesidades básicas de aprendizaje mínimas para su progreso personal y social.

Entre otras conclusiones del cónclave, se llegó a un consenso sobre la necesidad de que los profesores deberían ocupar un lugar central en la orientación y puesta en marcha de las reformas educativas, participando con responsabilidad en la conducción de los cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje necesarios para lograr una mejor educación para todos.

La situación docente se transforma así, en objeto de estudio y en una de las variables determinantes del éxito o fracaso de las reformas. Un nuevo Informe Mundial de la Educación (Unesco, 1998) señala las necesidades de formación y recomienda la capacitación de los docentes en un mundo en permanente mutación .

En ese marco, los gobiernos de la región latinoamericana también deciden impulsar profundos cambios en sus orientaciones y en la gestión de nuevas políticas educativas [1]

En la mayoría de los países, salvo excepciones, las reformas educativas latinoamericanas se plantean la necesidad de transformar las estructuras, objetivos y programas de todo el sistema formal de enseñanza, incluido el nivel universitario.

En particular se reconoce la importancia de la evaluación para la acreditación de estudiantes, profesores y hasta la propia gestión de los centros de enseñanza terciaria y universitaria, se elaboran nuevos marcos legales para el desarrollo de la formación docente con la finalidad de aumentar la calidad académica y fortalecer la función de las universidades públicas y privadas y en general se discute el concepto de autonomía universitaria para la captación de fondos que sirvan para el perfeccionamiento y mejora de los centros educativos.

Esta discusión también se articula en función de los últimos debates internacionales sobre el destino y los desafíos actuales en la educación superior. Algunos antecedentes pueden servir para comprender mejor este tema:

a) En 1996, la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe se planteó como prioridad, entre

otros tópicos, la discusión sobre calidad, evaluación y acreditación institucional. Los documentos elaborados en esa instancia, recomiendan, como conclusión de las diferentes comisiones de trabajo, que se capacite pedagógicamente a los docentes de la región, promover su superación profesional, científica y pedagógica, y hacer del auto examen de la educación superior una disciplina curricular, dirigida a toda la comunidad académica, de forma tal que el conocer y el aprender la educación superior alimenten el compromiso con su mejoramiento. El informe advierte sobre la importancia de “contrarrestar el peligro de las tendencias endogámicas, creando una cultura de la evaluación que se fundamente en los objetivos y cometidos de las instituciones académicas, y que comprometa a sus estamentos” (art.5) y sugiere que se debe “propiciar la investigación que tenga por objeto la educación superior.(art.10).

A continuación, los especialistas concluyen que “la educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a abatir el flagelo del desempleo. Es necesario promover el espíritu de indagación, de manera que el estudiante esté dotado de las herramientas que le permitan la búsqueda sistemática y permanente del conocimiento; lo cual implica la revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación. De este modo los alumnos adquirirán los instrumentos para aprender a aprender, a conocer, a convivir y a ser” (art.8) y termina recordando los objetivos generales de Jomtien, en los siguientes términos “Los retos del fin de siglo imponen a la educación superior de nuestra región el desafío de participar decididamente en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema educativo. Sus aportes más concretos pueden darse a través de la formación de docentes; la transformación de los alumnos en agentes activos de su propia formación; la promoción de la investigación socio-educativa respecto a problemas tales como la deserción temprana y la repetición; y su contribución a la elaboración de políticas de Estado en el campo educativo. Toda política de educación superior debe ser comprehensiva, abordando y considerando todos los componentes del sistema educativo. En particular teniendo en cuenta la perspectiva de una "educación para todos" como lo propusieron la Conferencia de Jomtien (Tailandia, 1990), a escala mundial, y el Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe, a nivel regional”(Unesco, 1996).

b) Por su parte en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (Unesco, 1998b) se vuelve a insistir en la importancia de fomentar las capacidades de investigación en las instituciones universitarias, en el marco de políticas nacionales, regionales e internacionales de investigación y desarrollo (art. 5 inciso c) , se recomienda jerarquizar como prioridad la formulación de nuevos métodos educativos innovadores que incluyan el pensamiento crítico y creatividad (art.9, inciso a) para concluir, finalmente que la pedagogía universitaria debe renovar hasta su concepción sobre la evaluación. En el artículo 9, inciso b, se afirma: “ los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad”.

Un estudio reciente de la Unesco/Iesalc (2003) señala, desde una perspectiva diacrónica, que en América Latina existen tres clivajes históricos determinantes de tres modelos o estilos de reforma universitaria. El análisis propuesto plantea la existencia de tres reformas

universitarias en el continente: la Primera Reforma (desde 1918 hasta la década de los setenta) la segunda reforma (desde la década de los setenta hasta fines de la década de los noventa) y la tercer Reforma, desde el año 1998, año de celebración del Congreso Mundial de la Educación Superior hasta nuestros días.

Según la reseña que se puede apreciar en el Anexo 1, la primer reforma jerarquiza la gratuidad de la enseñanza, el cogobierno y la autonomía universitaria, y la expansión de la universidad pública, (escasamente diversificada y con un profesorado altamente jerarquizado), la segunda reforma debe enfrentar la crisis de ese modelo y reconocer la existencia de la competencia con universidades privadas, la diversificación y descentralización y cambios en las formas tradicionales de gestión del conocimiento y de los recursos y comenzar a discutir sobre el examen de ingreso, la formación del profesorado, la calidad educativa y la posibilidad del cobro de aranceles de los cursos de cuarto nivel. Por último, en la tercera reforma, los centros universitarios discuten y proyectan innovaciones en el marco de la educación virtual en el nuevo contexto internacional, implementan nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje, (reformas pedagógicas) y se desarrollan nuevos programas en la gestión administrativa con flexibilidad en el diseño de nuevos programas curriculares en un contexto de investigación y docencia que responde a las nuevas demandas sociales.

c) De igual manera, en el documento cuyo título sugestivo es “Docentes para las escuelas del mañana” (Unesco, 2001) se dice que “los responsables de la formulación de políticas educativas y la sociedad en su conjunto tienen elevadas expectativas sobre los docentes como profesionales, modelos sociales y dirigentes de la comunidad. A los docentes se les pide que afronten los considerables cambios que se producen dentro y fuera de las escuelas y que implementen las complejas reformas de los sistemas de educación que están en curso en los países que participan en el Programa de Indicadores Mundiales de la Educación.

d) En el mismo sentido, en los últimos tiempos, las universidades sudamericanas han firmado acuerdos de cooperación científica, especialmente a partir de los convenios y tratados del MERCOSUR (Toro, 1991) donde se establece la necesidad de promover la integración comercial, productiva y social.

En estos momentos, tiene vigencia el compromiso de GRAMADO como marco referencial para definir un plan educativo en el período 2001-2005. Entre los objetivos de este proyecto, se señala la necesidad de promover una educación de calidad para toda la región y la elaboración de políticas de formación y capacitación de recursos humanos competentes (objetivo estratégico número 2) para lo cual se deben instrumentar las siguientes acciones:

a) desarrollar acciones e iniciativas con respecto a la formación inicial y la capacitación permanente de los docentes de todos los niveles, ciclos y modalidades como actores fundamentales del sistema educativo y b) fomentar la transformación de las instituciones educativas en la región orientadas hacia una educación inclusiva que asegure la igualdad y la atención a la diversidad de los alumnos.

En síntesis, el nuevo perfil que la sociedad demanda de los profesores universitarios, según los documentos revisados y los antecedentes teóricos que hemos comentado, lo podríamos definir en los siguientes términos. Los docentes del nivel superior se deben

formar en didáctica y pedagogía universitaria aprendiendo nuevos métodos y técnicas, asumiendo un compromiso ético con el mejoramiento de su práctica por intermedio de la reflexión, la investigación y la evaluación constante del proceso de aprendizaje de sus alumnos para que adquieran las competencias de aprender a aprender, conocer la realidad social, aprender a convivir y a ser. Más allá de la tradicional función de transmisión del saber y la cultura, los nuevos educadores universitarios se deben interesar además por producir conocimiento válido y confiable sobre la forma, los contenidos y los resultados educativos de sus prácticas, por lo que deben formarse en la investigación socio educativa, en el manejo de instrumentos tecnológicos al servicio de la enseñanza y deben saber generar nuevos materiales didácticos relacionados con su metodología y el modelo de evaluación del conocimiento que aplican en los exámenes.

3. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: APORTES CONCEPTUALES

Al estudiar el tema de la calidad así como otros asuntos vinculadas con la educación (la evaluación, las políticas educativas, los contenidos del curriculum, etc.) emergen diferentes concepciones ideológicas y paradigmas que desde diversas categorías de análisis proponen una explicación e interpretación del concepto. Un primer enfoque, que podríamos denominar “eficientista” define a la calidad como aquella manera de administrar correctamente los escasos recursos asignados a las instituciones de enseñanza a efectos de alcanzar el máximo de resultados educativos posibles. Para lograr este objetivo, se deben aumentar los controles sobre el funcionamiento del sistema, administrar correctamente los insumos y ser eficiente en la asignación de los recursos. La calidad aquí es entendida como “rentabilización” de la inversión de esfuerzo, tiempo y recursos para obtener resultados tangibles. Esta concepción utiliza el nuevo lenguaje de la economía y “es toda la mentalidad de accountability que se ha impuesto en las dos últimas décadas en los sistemas escolares más desarrollados, que pide cuentas a las escuelas y a los profesores de la eficacia de los recursos que en ellas se invierten” (Sacristán, 1992). Desde una perspectiva diferente, hay quienes afirman que la educación debe construir su propia teoría sobre la calidad de la enseñanza. El especialista inglés Jhon Elliot, en oportunidad de realizar la Conferencia Anual de la British Educational Research Association en el Reino Unido, reflexionaba al respecto: “deseo ahora hacer hincapié en un método alternativo para formar juicios sobre la calidad educativa de la enseñanza. Quiero decir que la calidad del rendimiento de una escuela o de un maestro la constituye su coherencia con los valores educativos que son la finalidad misma de la educación. Estos valores no son valores instrumentales, como la efectividad y la eficiencia, sino conceptualizaciones de los potenciales humanos que un proceso educativo ha de aspirar a fomentar y desarrollar en los alumnos; por ejemplo, potenciales para comprender el significado de ciertos tipos de acontecimientos y situaciones; para la formación de un pensamiento crítico, reflexivo e imaginativo; para la apreciación de los valores humanos; para una acción inteligente y sensata en situaciones humanas complejas e impredecibles”.

Otro enfoque, es el que propone Arturo de la Orden (1996) para quien la calidad de la enseñanza se identifica como la eficiencia interna de los sistemas educativos, que se vincula a los elementos cualitativos de la estructura, el proceso y el producto de la educación”. Desde esta perspectiva se contemplan, en forma íntegra, aspectos cuantitativos y cualitativos relacionados con los procesos y los productos educativos.

Si examinamos el marco legal de la reforma española, también está presente la discusión sobre los factores que favorecen la mejora de la enseñanza. En efecto, en la Ley de

Ordenamiento General del Sistema Educativo Español (LOGSE, 1990), se plantea claramente que se debe dar prioridad a los siguientes elementos como determinantes de la calidad educativa: a) La calificación y formación del profesorado. b) La programación docente. c) Los recursos educativos y la función directiva. d) La innovación y la investigación educativa. e) La orientación educativa y profesional. f) La inspección educativa. g) La evaluación del sistema educativo.

El carácter multidimensional del concepto de calidad educativa es revisado en forma exhaustiva por el trabajo de investigación de Cano García (1996). En dicho documento, citando a Garvin (1984) y Harvey y Green, se concluye sobre la necesidad de examinar y operativizar el concepto en múltiples dimensiones y variables, como por ejemplo: a) calidad como excepción (excelencia en relación con estándares, como distinción o clase alta, o basada en el control científico de productos), b) calidad como perfección o mérito (los centros escolares promueven la cultura de la calidad para que sus resultados sean cada vez mejor evaluados), c) calidad como adecuación a propósitos (se parte de una definición funcional de calidad, lo que es bueno o adecuado para algo o para alguien), d) calidad como producto económico (perspectiva de análisis que relaciona costos y resultados) y e) calidad como transformación y cambio (definición de calidad centrada sobre la evaluación y la mejora institucional).

En términos más específicos, cuando hablamos de calidad como proceso centrado en las enseñanza y el aprendizaje, una definición que entendemos esclarecedora es la propuesta por Coombs (1985), quien afirma que “la calidad tiene que ver con la coherencia de los que se enseñanza y se aprende, con el grado de adecuación a las necesidades de aprendizajes, presentes y futuras, de los aprendices concretos, habida cuenta de sus circunstancias y expectativas particulares. La calidad de la educación exige contemplar, además, las características de los elementos que integran el sistema educativo: estudiantes, instalaciones, equipamiento y otros medios, sus objetivos, contenidos de la programación y tecnologías educativas; también los entornos socioeconómicos, culturales y políticos “. En resumen, resulta evidente la polisemia del concepto calidad y la influencia de las ciencias económicas como marco conceptual, pero en general la teoría educativa actual reconoce que son las propias instituciones de enseñanza que deben definir en términos cualitativos, holísticos y contextuales los objetivos y las prácticas para alcanzar niveles de excelencia académica en forma coherente con sus valores educativos. Esta discusión (que pertenece a los temas incorporados en la segunda reforma universitaria) lamentablemente, todavía no ha sido incorporada, con suficiente énfasis, en los debates universitarios en nuestro país, aunque si viene siendo objeto de reflexión de los claustros de la mayoría de las instituciones de enseñanza superior en el continente desde hace dos décadas.

4. CALIDAD DE LA ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

Los resultados de las investigaciones en el campo de las ciencias de la educación, particularmente en psicología del aprendizaje, sociología y pedagogía, concluyen sobre la necesidad de construir un nuevo modelo de formación y practica de la enseñanza que promueva la investigación permanente del profesorado, la autorreflexión e indagación sistemática de la realidad y el estudio de los factores sociales y de gestión institucional que se asocian a una enseñanza universitaria de calidad. (Porlán, 1998, Schon, 1996, Tojar Hurtado y otros, 1998)

Este nuevo paradigma, surge como respuesta a los cambios sociales y nuevos desafíos que

han provocado una profunda crisis en la profesión docente. Coincidimos con Mínguez (1995) que el “elemento imprescindible de la enseñanza universitaria es integrar en el proceso de enseñanza aprendizaje la investigación”. Por lo tanto, el profesor universitario debe construir un nuevo perfil de trabajo como investigador de su práctica pedagógica, del contexto de aprendizaje o de las condiciones generales que determinan las dinámicas y los procesos educativos de tal manera que al conocer los factores o variables que intervienen en ese proceso pueda intervenir para lograr mejores niveles de calidad. Este modelo de autoformación permanente del profesorado, es el resultado de las investigaciones recientes en educación que han comprobado la conexión y correlación entre docencia e investigación (Marcelo García, 1995, Sacristán, G, y Pérez Gómez, 1995). La hipótesis sustantiva de este planteo es que la enseñanza mejorará como consecuencia de los múltiples espacios de investigación que el profesor incorpore en su práctica docente. En este sentido, los programas de formación del profesorado universitario no deben incorporar exclusivamente la renovación en teorías pedagógicas, o el uso de tecnologías educativas o nuevas técnicas o metodologías de aula. Para asegurar su éxito, deben asegurar, además; que los profesores reflexionarán críticamente sobre lo que hacen y lo que no hacen en el desempeño docente, que indaguen porque evalúan de una manera y no de otra, y, especialmente, deben dotar a los educadores de herramientas para investigar los resultados de la aplicación de sus estrategias de intervención pedagógica en contextos educativos contingentes y únicos.

En un artículo publicado en la revista *Enfoques Educaciones*, de la Universidad de Chile, el profesor Guillermo Briones propone una interesante visión para comenzar a discutir el significado de “profesor efectivo” en la enseñanza superior. (Briones, 1999). En primer lugar se determina el carácter histórico del concepto (obviamente, ser un profesor efectivo en las primeras universidades medievales no es lo mismo que ser efectivo en nuestra época), posteriormente se plantea que la efectividad de la tarea docente debe necesariamente contextualizarse, es decir, no perder de vista las variables sociales (desigualdad de los grupos que acceden a la universidad), de recursos y apoyos a la gestión docente y por último reconoce el impacto de las nuevas tecnologías que se han ido introduciendo paulatinamente en la educación generando nuevos desafíos al profesorado universitario. Para este autor, una educación de calidad en el nivel universitario, debe considerar las diferentes formas de integrar la investigación y la docencia, como componentes integrados en las prácticas universitarias y no como actividades aisladas que tienden a dividir al personal entre “investigadores” y “docentes”. ¿en qué aspectos se relacionan la investigación y la docencia? Los especialistas coinciden en señalar que para mejorar la calidad de la enseñanza se deben implementar diferentes modalidades o formas de relación entre indagación, reflexión, generación y trasmisión de conocimientos que impliquen una superación de la clásica separación de los roles universitarios. El profesor, en su práctica docente debe saber usar los resultados obtenidos por los investigadores externos a la universidad pero también debe generar su propia investigación didáctica para comprender, explicar y controlar las condiciones y las determinantes del aprendizaje en la enseñanza superior. Esta es una tarea esencialmente colectiva, interdisciplinaria y transversal por lo que reducir la actividad pedagógica a los límites del contexto áulico debe ser considerada una práctica conservadora y reproductora de la cultura tradicional y endogámica.

5. EL CONTEXTO UNIVERSITARIO REGIONAL Y EL CASO URUGUAYO

Los procesos de reformas universitarias se han desarrollado en la década de los noventa con la finalidad de buscar alternativas para la recuperación económica y la crisis que la mayoría de los países de la región experimentaron en la década anterior (Rodríguez Gómez, 1999). En efecto, revisando los últimos programas de innovación y reformas de la enseñanza, se puede constatar que existe una tendencia general hacia la creación de nuevos mecanismos institucionales y marcos legales que discuten el tema de la calidad, la función de la enseñanza superior y la investigación científica con la finalidad de diseñar nuevos modelos de desarrollo universitario.

En Chile, por ejemplo, están analizando estos temas desde el año 1981 (Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063) y a partir de 1990 han comenzado a incorporar en la agenda académica los temas de calidad, evaluación y diversidad de la oferta en la educación superior. En la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LODE, N°18.962, del 10 de marzo de 1990, se ordenan y establecen un conjunto de transformaciones profundas del sistema educativo. La calidad de la educación también se discute en Colombia, donde los fundamentos de la Ley 30 de 1992 que regula actualmente la educación superior, define este concepto como “proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de manera integral, su preparación académica y profesional y la formación de un espíritu reflexivo orientado al logro de una autonomía personal en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico”. En Argentina, la Ley Federal de Educación N° 24.195, define los objetivos de la reforma educativa desde el año 1993. La Ley N° 24.521, de Educación Superior; se aprobó dos años más tarde, donde se establece que la CONADEU, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, es el principal mecanismo para mejorar y evaluar la calidad de la educación superior. Los objetivos del programa son: a) promover el proceso de autoevaluación en las universidades públicas y privadas; b) consolidar y ampliar la evaluación externa de las universidades, y c) acreditar programas universitarios de interés público y estudios universitarios superiores en todas las disciplinas.

Procesos similares de transformación universitaria se observan también en Brasil por intermedio de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional aprobada en diciembre de 1996. En Paraguay con la aprobación del Decreto N° 7815 del 26 de noviembre de 1990, se constituye el Consejo Asesor de la Reforma Educativa, con las funciones de formular un nuevo enfoque del sistema educativo. Tres años más tarde se aprueba La Ley N° 136 del 29 de marzo 1993 que regula el sistema de educación superior universitaria.

Por muchas razones, Uruguay, presenta una realidad universitaria única en la región. La Universidad de la República es el centro de educación superior que monopoliza este nivel de enseñanza, (a pesar de existir algunas universidades privadas de reciente creación, estas apenas alcanzan el 5 % del total de la matrícula). Para muchos analistas, el tamaño de la Universidad es excesiva para la actual capacidad de gestión de recursos y para lograr un sistema de formación flexible y horizontal de la oferta académica: casi 70.000 estudiantes, 5.500 funcionarios no docentes y alrededor 7.000 funcionarios docentes integran esta casa de estudios que produce el 85 % de la producción científica nacional y que recibe uno de los presupuestos más reducidos de América Latina [2]. Nuestro país participa del Programa de Indicadores Mundiales de Educación de la Oede/Unesco. Según datos de

1998, donde fueron comparados los presupuestos nacionales de 33 países desarrollados y en vías de desarrollo, Uruguay ocupa el lugar 31 (el último lugar de los países de la región), con una financiación pública del 21 % en relación al gasto público total del Estado. Al igual que otros sistemas educativos del continente, el aumento de la cobertura de la enseñanza es un fenómeno progresivo y constante. La tasa bruta de matrícula en la cohorte de edad correspondiente a estudios universitarios alcanza la cifra del 35 %, lo que nos ubica, junto con Argentina, como el país de mayor escolarización en el sector.

La Reforma educativa que se impulsó durante el quinquenio 1995-2000 y que continúa su curso actualmente se reguló por la Ley N° 16.736, aprobada por el Parlamento Nacional el 5 de enero de 1996. Esta propuesta únicamente regula los niveles de enseñanza no universitaria (educación primaria, secundaria, técnica y formación de profesores), por lo que la educación superior se ha mantenido al margen de este proceso. Salvo excepciones, no se han logrado crear espacios de coordinación académica entre el nivel preuniversitario y la enseñanza superior. Más bien hay indicios que indican lo contrario: en lugar de acumular progresivamente consensos entre la Universidad y la Anep (Administración Nacional de Educación Pública) [3], todavía no se ha llegado a conformar un espacio de diálogo e intercambio como para discutir una política educativa nacional.

Es un obstáculo que tarde o temprano deberá superarse, ya que la experiencia latinoamericana demuestra la importancia de establecer consensos y lograr acuerdos en los diferentes niveles de todo el sistema educativo. La Universidad de la República se regula actualmente por la Ley Orgánica N° 12.549 aprobado el 29 de octubre de 1958.

En los últimos años se han observado algunas tendencias y discusiones interesantes, que intentan promover cambios en la gestión universitaria, aunque la idea de sostener las estructuras universitarias tradicionales es todavía muy fuerte en la mayoría de los claustros y del cogobierno de la Universidad. Fue durante la administración del Ing. Jorge Brovetto, ex rector de la Universidad de la República, que se discutieron un conjunto significativo de innovaciones para fortalecer la gestión, apoyar nuevas estructuras académicas horizontales y promover la calidad de la investigación y la enseñanza superior. Las nuevas propuestas, según las propias palabras del autor, deberían impulsarse sin modificar el marco legal vigente porque “la transformación de la vida orgánica de la institución no requiere de una reforma legislativa sino acudir meramente a los instrumentos contenidos en la propia ley que nos rige (Brovetto, 1996)

La urgencia de la reforma interna, fue planteada también en un documento de la Asociación de Docentes de la Universidad de la República, en 1997. Allí se criticaba que la Universidad continuaba siendo una “confederación unitaria de servicios” y “conglomerado de facultades”, donde cada uno dispone de escasa autonomía interna pero de amplio margen para trabar el funcionamiento de los otros y de la Universidad como tal”(ADUR:1997).

En esta propuesta, la problemática de la transformación de la enseñanza universitaria es planteada como prioridad, se propone la construcción de una red de enseñanza terciaria y se afirma que la Universidad de la República tiene que participar activamente en la búsqueda de soluciones de la problemática global de la educación uruguaya. Por último, los docentes reclamaron la estructuración de la carrera docente, la jerarquización de la profesión y nuevas instancias para repensar las distintas formas de enseñar (como la educación a distancia, y el uso de tecnologías educativas) con la finalidad de renovar la

pedagogía universitaria. En la misma dirección, con motivo de organizarse en el año 1997 el encuentro “la Universidad de la República en tiempos de Cambio: críticas y propuestas para la Transformación de la Educación superior” algunos dirigentes universitarios (entre los cuales se encontraban varios decanos de Facultades) criticaron duramente el actual modelo de gestión de la enseñanza superior en el país, denunciando la existencia de feudalismos internos y aspectos estructurales del funcionamiento del sistema público de educación superior que se han convertido en un tremendo obstáculo para el cambio (Wschebor, 1997, 2003, Touya, 1997). También se argumentó que “la carrera docente deber ser concebida como un programa universitario tendiente a fomentar la calidad y la dedicación del personal académico y que constituye una herramienta prioritaria en el proceso de transformación universitaria”, considerando que la implementación de la carrera docente “constituye un golpe a la actual estructura académica y a muchas formas pergeñadas para asegurar el inmodificable status quo universitario” (Veroslavsky, 1997). Sin embargo, a pesar de estas propuestas innovadoras la mayoría de las ponencias y reflexiones se definieron por la estrategia de pequeños cambios progresivos (según nuestra opinión, avances y modificaciones no sustantivas que no logran modificar el modelo del “18”) y la idea de una reforma con carácter más sistémico no prosperó. Los temas jerarquizados fueron los aspectos estructurales, gestión y presupuesto (21 trabajos), de organización general y cogobierno (5 trabajos), estando ausente del debate, salvo excepciones (dos contribuciones), el análisis de la calidad de enseñanza, la discusión en términos filosóficos y epistemológicos sobre cual debe ser la misión de la Universidad y el análisis del modelo universitario en un contexto general de reforma del sistema de educación pública.

6. REFLEXIÓN FINAL

Desde la década de los noventa a esta parte, en América Latina se viene procesando un conjunto muy amplio de innovaciones, reformas y cambios en la gestión del Estado, en las políticas públicas en general y en particular en el campo de la educación superior universitaria y no universitaria. Estos procesos tienen resultados diversos, en función de los contextos de crisis en cada país y sus estrategias de implementación de las reformas institucionales pero en general se caracterizan por la reducción de la participación del Estado como agente de intervención social y el progresivo aumento del déficit presupuestal de las economías regionales. El discurso reformista y la misión de la reformas educativas tienen ejes transversales comunes: plantean como objetivos elevar la calidad y equidad, descentralizar la gestión, modernizar los procesos pedagógicos y generar un consenso social en torno a la necesidad de alcanzar esas metas con acciones políticas que garanticen un amplio acceso a la educación en todos sus niveles. (Swope, S.J. y Schiefelbein, P; 1999).

La discusión sobre la necesidad de transformar la gestión estatal de los servicios públicos, mejorar la calidad de la educación y el problema de analizar las causas y determinantes asociadas al fracaso en los aprendizajes en el nivel universitario y no universitario, son temas incorporados en la agenda política no sólo por la Unesco sino por los organismos multilaterales de crédito. En muchos casos los préstamos internacionales solicitados por los Estados nacionales para apoyar políticas sectoriales son supervisados, monitoreados y evaluados desde una perspectiva exclusivamente instrumental, eficientista y económica por los técnicos y especialistas de esas instituciones. Por ese motivo representa un gran desafío para los actores sociales nacionales poder construir una política cultural, académica y científica con autonomía de las presiones técnicas y políticas que muchas

veces están presentes en la firma de convenios y proyectos internacionales financiados por instituciones financieras como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. En ese sentido, los trabajos realizados por Coraggio (1994^a, 1994b, 1995) y Torres (1995) han estudiado con detalle las políticas educativas de los organismos multilaterales de crédito, denuncian que el Banco Mundial considera a la educación como “inversión”, a los maestros como “insumo”, a la pedagogía como “repertorio de habilidades a enseñar” y otros aspectos que se aplican como recetas en muchos países del continente sin considerar las realidades nacionales. Con los mismos argumentos, Schiefelbein y Tedesco, (citados en Torres, op. cit., pàg: 8) aseguran que en el marco de las políticas de ajuste del Fondo Monetario Internacional, “la variable de ajuste ha sido el salario docente”.

Considerado estos antecedentes, creemos que la meta de una práctica docente de calidad en la gestión, la extensión y los aprendizajes en la enseñanza superior dependerá del nivel de profundización de la teoría universitaria que involucre a todos los actores institucionales, la discusión y puesta en práctica de un nuevo modelo de gestión del conocimiento basado en la reorganización general del sistema de enseñanza pública y la construcción, y, en ese marco, de la construcción de un nuevo perfil de la profesión docente. En consecuencia, por lo menos dos son los caminos que deberían guiar el debate. En primer lugar se debe discutir la necesidad y la urgencia de comenzar a cambiar el modelo profesionalista, burocrático y centralista que todavía está presente en algunas de las universidades latinoamericanas por un nuevo diseño institucional donde se integre la docencia, la investigación, el desarrollo científico y la extensión del conocimiento hacia la sociedad con un criterio de distribución del conocimiento con equidad social y de excelencia académica.

En este sentido, se debe reconocer la vigencia de los postulados del 68 (docencia, extensión e investigación como los pilares básicos de la misión universitaria), pero a la vez es importante resignificar sus contenidos a la luz del nuevo momento histórico, considerando simultáneamente la definición política sobre cuál debería ser el compromiso social y el rol de la Universidad en los nuevos contextos de crisis económica y reforma del Estado.

En segundo término, el debate universitario en nuestro país, refleja un proceso de discusión que está muy apegado a los principios rectores de la primer reforma, o en todo caso, todavía no se ha logrado procesar, debidamente, una discusión académica en torno a los principales problemas teóricos, filosóficos y de gestión institucional propios de lo que se ha denominado “la segunda reforma universitaria”. Por lo tanto, el análisis de la nueva realidad debe contemplar la discusión internacional sobre los cambios, los desafíos y las transformaciones recientes de las universidades latinoamericanas. Finalmente, las instituciones universitarias deberían definir el sentido del cambio y decidir si las transformaciones se orientan por las recomendaciones de los organismos multilaterales de crédito o bien reconocen el marco de acción sugerido por organismos técnicos intergubernamentales como la UNESCO o por el contrario deciden que los Estados nacionales son los encargados de discutir las nuevas políticas educativas. Esta definición es políticamente estratégica y pauta los destinos y las posibilidades de desarrollo universitario.

Seguramente, por razones estructurales, políticas y de inercia de la tradición universitaria en Uruguay, en nuestro país este proceso de cambio es mucho más lento que en el resto de

los centros académicos de la región. Sin embargo, se observan alentadores esfuerzos en la conformación de espacios de investigación y cooperación internacional, como la Asociación de Universidades Grupo Montevideo [4].

Si bien esto es importante, la experiencia y el análisis de las reformas institucionales impulsadas hasta el momento, nos dicen que la renovación profunda de los objetivos universitarios tiene que ver más con las prácticas concretas que con las declaraciones políticas. En consecuencia, no debería llamar la atención que muchos de los cambios sugeridos por sectores innovadores de la universidad nacional fueron rechazados o todavía no fueron discutidos por los claustros (por ejemplo la propuesta de crear una carrera docente universitaria todavía no ha sido implementada, tampoco se aceptó la idea de la diversificación de la oferta con una segunda universidad pública descentralizada ni la creación de institutos politécnicos de educación superior, etc) En estos días podemos observar que para muchos docentes de la Universidad de la República todavía tienen vigencia los mismos argumentos planteados en las Jornadas de 1997 sobre la compartimentación y la preponderancia del modelo de organización académica tradicional, tanto de la universidad como de todo el sistema educativo, “donde reina el espíritu feudal en diferentes ámbitos educativos”, que obstaculizan los cambios y bloquean las instancias de diálogo. (Wschebor, 2003). La discusión actual sobre la reforma curricular en la Facultad de Medicina ha dejado en evidencia la permanencia de esta estructura feudal de nuestra principal casa de estudios, donde “el cogobierno se ha transformado en una palabra hueca”. La modificación de la estructura curricular y el nuevo plan de formación, afirman categóricamente los profesores del Ciclo Básico de esa Facultad, “fue la imposición de un grupo de docentes encaramados por las circunstancias en cargos de dirección” [5].

Pero en conceptos más generales, debemos decir que los intentos de cambiar el enfoque de la docencia universitaria (por ejemplo a través de las Unidades de Apoyo Pedagógico de las Facultades o servicios, creadas a partir del año 1998) son esfuerzos aislados de desarrollo heterogéneo según las circunstancias, y no representan cambios profundos del modelo y la acción docente. Esta, sigue siendo de carácter instintiva, espontánea, imitativo o rutinaria, y en última instancia, como propone Ricardo Elena en un artículo donde se analiza la reciente reforma del nuevo plan de estudios médicos [6], “la instrucción y formación pedagógica de los docentes, es una carencia de origen de toda la Universidad de la República”. (Elena,2003).

Para renovar las prácticas universitarias, como primer medida es necesario legislar y establecer un nuevo marco jurídico. La experiencia de los gobiernos de la región debería ser considerada como antecedente. Los sistemas universitarios que han decidido innovar definieron nuevas disposiciones reglamentarias y normativas jurídicas que contemplaron, entre otros temas, la discusión actual sobre calidad de la enseñanza, la necesidad de la administración estratégica de recursos, la nueva realidad e internalización del conocimiento, la evaluación de la gestión en contextos de crisis y el uso de tecnologías como apoyo a la educación universitaria.

En un segundo nivel, la administración de la educación superior debería establecer un nuevo ordenamiento jurídico y relacionamiento entre Facultades, Escuelas Universitarias y centros descentralizados, crear programas de apoyo permanente a la innovación orientados a la calidad de los aprendizajes, mejorar la formación docente de los investigadores, para luego definir nuevas estructuras o departamentos de investigación educativa, promover la

reflexión pedagógica sobre las prácticas educativas y la evaluación del cambio. En cada Facultad o servicio universitario se deberían impulsar proyectos de reconocimiento institucional y legitimación de la profesión docente.

En conclusión la construcción de un nuevo paradigma de organización y gestión del saber académico supone revisar en profundidad la estructura y la misión universitaria, el marco legal vigente y debe proponer alternativas reales y no sólo retóricas al estado actual de situación. Como ya planteamos en otro lugar, esta discusión nos remite, invariablemente, a rediscutir el modelo de la universidad uruguaya (Rodríguez Zidán, 1990). En nuestro país, si no deseamos quedar rezagados en relación a las universidades de la región que ya han comenzado su proceso de tercera reforma (como Argentina, Chile, Argentina y Brasil entre otros casos) , debemos encarar este problema con la máxima prioridad . Este nuevo desafío implica comenzar a construir , consolidar y sostener en el tiempo un sistema de enseñanza superior de calidad donde la gestión institucional para el cambio permanente, la renovación pedagógica del profesorado universitario y la investigación educativa en la enseñanza superior se conviertan en instrumentos estratégicos para promover la reforma de la educación superior. La transformación real del modelo universitario latinoamericano y el camino hacia la tercer reforma es un gran desafío a encarar y no admite la menor demora.

NOTAS

- (1) En América Latina las reformas educativas siguieron las orientaciones generales de la UNESCO incorporado entre sus metas la transformación de la formación, capacitación y actualización de los docentes y el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza, como se puede comprobar en las reformas de Chile (1991), Colombia (1994), Brasil (1994), Argentina (1993), República Dominicana (1990), México (1993), Paraguay (1992) y Uruguay (1996)... En este último país, la reforma no incluye al sistema de enseñanza superior.
- (2) Según datos publicados recientemente, la inversión en I+D no supera el 0,35 % del PBI. Del presupuesto general , la inversión en educación apenas llega al 3 % en relación al PBI, lo que hace que nuestro país se ubica entre los países de la región de menor inversión pública en este sector.
- (3) Ente autónomo con responsabilidades de gobierno de la educación y dirigido por un cuerpo colegiado denominado Consejo Directivo Central. Este Consejo, (integrado por 5 miembros con capacidad técnica reconocida pero designados con apoyo parlamentario de por los menos tres quintos de esa cámara legislativa) designa los integrantes de tres Consejos Desconcentrados con tres miembros cada uno (Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnica,) y una Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. De hecho, este organismo cumple las funciones que en otros países establecen los Ministerios de Educación.
- (4) En un debate organizado en el mes de abril de este año, por la Facultad de Ciencias Sociales con la finalidad de “promover ámbitos de diálogo con la Anep” estudiantes y docentes universitarios cuestionaron duramente el actual proceso de Transformación de la Educación Media Superior. Leonardo Grille en representación de la FEUU señaló que “la financiación de las reformas de la enseñanza no debe provenir de organismos con intereses propios, como el BID o el Banco mundial”; asegurando que el endeudamiento que

actualmente tiene el país no ha servido para financiar ninguna mejora. Por su parte el profesor Roberto Markariàn, delegado de ADUR, manifestó en la misma instancia que “ la reforma de los bachilleratos se llevó a cabo sin solicitar la intervención, participación ni asesoramiento de la Universidad de la República” y calificó a la Anep de autosuficiente, porque omitió la participación de los académicos más calificados que tiene el país y que están en la Universidad”. Las citas son tomadas del Diario Cambio de Salto. “Cuestionamiento a la reforma del Bachillerato.” 8/4/03. p.2

(5) La Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) está integrada por catorce universidades públicas de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Su objetivo fundamental es impulsar la conformación de un espacio académico común, con base en la cooperación científica, tecnológica, educativa y cultural entre todos sus miembros. Nuestro país coordina actualmente la Cátedra UNESCO-de dicha Asociación, sobre "Nuevas técnicas de enseñanza e innovación pedagógica en Educación Superior" y otras redes temáticas de intercambio. Véase “La Facultad de Medicina regresa a 1945” en Correo de lectores del Semanario Brecha, Montevideo, 25-4-2003, pág. 26-27, firmada por 15 docentes del Ciclo Básico de Facultad de Medicina.

(6) Elena, R. “La Reforma del Plan de Estudios Médicos. Libertarios versus liberales” en Semanario BRECHA, 25-4-2003, pág. 15. Montevideo.

ANEXO 1	
La Reforma Universitaria en la Educación Superior en América Latina en el siglo XX y comienzos del siglo XXI, según la IESALC. (7)	
REFORMA	CARTACTERÍSTICAS
<p><u>1era. Reforma</u></p> <p>1918 -1970</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la autonomía universitaria y del cogobierno. - Pasaje de una educación de élites a una educación de masas a través de la ampliación de cobertura a las clases medias. - Expansión de un modelo de educación superior pública, gratuita y monopólica. - Nivel homogéneo de la calidad a través de mecanismos internos a las instituciones. - Pocas profesiones y alta jerarquización docente.
<p><u>2da. Reforma</u></p> <p>1970-1990</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se produce en el marco de una fuerte crisis de la educación publica gratuita por restricciones financieras y conflictos políticos, asociado al agotamiento de los modelos de industrialización por sustitución de

	<p>importaciones y de los esquemas de inserción internacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitió el nacimiento y expansión de la educación superior privada y conformación de modelos duales con alta heterogeneidad en términos de calidad, acceso y financiamiento. - Masificación de la matrícula, heterogeneidad de los niveles de calidad, diversificación de las opciones educacionales y regionalización de las instituciones. - Condujo a una reducción de rol regulador del estado y expansión del mercado como agente asignador. - Multiplicación y diferenciación de las instituciones, ampliación del cuerpo docente, aumento de la cantidad y variedad de los graduados. - Establecimiento de restricciones al ingreso en las Macrouiversidades.
<p><u>3era. Reforma</u></p> <p>Fines de la década delos noventa hasta el momento actual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se da en un contexto de expansión de la educación internacional y creciente conformación de un modelo tripartito (público, privado local y privado internacional). - Nacimiento de la educación virtual y aparición de nuevas modalidades pedagógicas híbridas. - Nuevo rol del Estado a través del establecimiento de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad. - Reducción de la expansión de instituciones privadas locales y comienzo de una etapa de contracción por determinantes de mercado o de calidad. - Heterogeneidad institucional y de modalidades de gestión en un escenario global. - Creciente expansión de la educación de cuarto nivel mediante sistemas de cobro de matrícula. - Establecimiento de redes y alianzas internacionales en el área de la docencia y la investigación. - Flexibilización de las estructuras académicas y administrativas

(7) Los conceptos son citas que pertenecen al documento "Reformas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe, entre los años 1998 y 2003" . **Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC -**

(*) Este Trabajo es una síntesis de una ponencia presentada en el III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur "LA UNIVERSIDAD SUDAMERICANA FRENTE A LA CRISIS, LA INTEGRACIÓN REGIONAL Y EL FUTURO" Buenos Aires; 7, 8 y 9 de mayo de 2003. Organizado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero , la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) y la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil) con el auspicio del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / IESALC / UNESCO

BIBLIOGRAFÍA.

- Asociación de Docentes de la Universidad de la República ADUR** (1997) *La Universidad y la Reforma..* Doc. Mimeo.. Montevideo.
- Cooms, P.** (1985) *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales..* Santillana.. Madrid.
- Briones, G.** (1999) *Investigación y Docencia: Hacia una Educación Superior de Calidad. Problemas y Perspectivas en Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°1 Departamento de Educación ..* Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile..
- Brovetto, J.** (1996) *Formar para lo desconocido. Apuntes para la teoría y la práctica de un modelo universitario en construcción. Serie: Universidad de la República, Documentos de Trabajo N° 5. p.31..*
- Brovetto, J.** (1999) *La educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XX, en Revista Iberoamericana de Educación (OEI) N° 21.* Madrid.
- Coraggio, J.L.** (1994) *"Human Capital: The World Bank's Approach to Education in Latin America"*. a. Washington..
- Coraggio, J.L.** (1994) *"Las nuevas políticas sociales: el papel de las agencias multilaterales", ponencia presentada en el Seminario Taller sobre Estrategias de lucha contra la pobreza y el desempleo estructural..* b (mimeo). CEUR-Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires.. Buenos Aires.
- De la orden, A.** (1996) *En Diccionario de las Ciencias de la Educación..* P.211. Santillana. Madrid..
- Elliot, J.** (1992) *¿Son los «indicadores de rendimiento» indicadores de la calidad educativa? En Revista Cuadernos de Pedagogía, (N° 206)..* Consulta en CD. Barcelona..
- Gimeno Sacristan, J. Perez Gomes, A.I.** (1995) *Comprender y Transformar la enseñanza.* 4ª edición. Morata.. Madrid.
- Logse Ley Orgánica General del Sistema Educativo Español** (1990) *en Cuadernos de Pedagogía. N° 184..* Consulta en CD. Barcelona.
- Marcelo Garcia, C.** (1995) *La formación del profesorado para el cambio Educativo..* 2ª edición. EUB.. Barcelona.
- Minguez, C.** (1995) *"Investigación educativa y Perfeccionamiento del Profesorado" en Innovación Educativa en la Universidad. Investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza, GARCIA GALINDO, J (comp..).* ICE/Universidad de Málaga...
- Rodríguez Gomes, R.** (1996) *"La Universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI" en Revista Iberoamericana de Educación (OEI) N° 21.* Madrid.

- Rodríguez Zidan, E.** (1992) *"Salto y la Regional Norte de la Universidad de la República: Historia Universitaria, Políticas de descentralización y Modelos Universitarios"*. Comisión de Publicaciones. Universidad de la República. Regional Norte. Salto..
- Porlán, R., y Rivero, A.** (1992) *El conocimiento de los profesores..* (1998). Díada. Sevilla.
- Sacristán, G.** (1992) *"Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica"* En Cuadernos de de Pedagogía. N^o 209.. Barcelona.
- Schiefelbein, E y Tedesco, J.C.** (1995) *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina..* Santillana. Buenos Aires.
- Schon, D.** (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones..* Paidós.. Barcelona.
- Swope, S.J. y Schiefelbein, P.** (1999) *Políticas Educativas en las Américas: Propuestas, Consensos y Silencios..* En línea (consulta, 2003 junio, 22). www.reduc.cl/reduc/swope2.pdf. Santiago de Chile..
- Tojar Hurtado, y otros** (1998) *Promover la calidad de la enseñanza universitaria: Proyectos de Innovación Educativa en la Universidad.* ICE.. Málaga.
- Toro Balart, E.** (0) *Realidad y perspectiva de la Educación Superior en el Mercosur..* documento en línea: <http://www.mecesup.cl/difusion/revista/revista1E.pdf> (consulta: 2003, abril 10).
- Torres, R.M.** (1995) *¿Mejorar la calidad de la educación? Las estrategias del Banco Mundial. Ponencia N^o 17..* Instituto Fronesis.. Quito.
- Touya, E.** (1997) *Una reflexión sobre la reforma de la educación superior y la educación terciaria en La Universidad de la República en un Tiempo de Cambios. Críticas y Propuestas para Transformación Superior. p. 203..* Udelar.. Montevideo.
- Unesco** (1996) *Recomendación Relativa a la Situación del Personal docente. Conferencia Intergubernamental Especial. Conferencia General de la UNESCO..* Ginebra..
- OIT.** (1976) *45 Conferencia Internacional de Educación. Informe de la reunión conjunta OIT-UNESCO de expertos en el cumplimiento de la recomendación relativa a la situación del personal docente..* Ginebra.
- (1990) *Conferencia Mundial de Educación para Todos. Satisfacciones de las necesidades básicas de aprendizaje..* Nueva York..
- (1998) *Los docentes en un mundo en mutación..* OCDE.. París.
- (1998) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción..* b. Biblioteca Virtual de la OEI, <http://www.campus-oei.org/revista> (consulta: 2003, abril 6).
- (2001) *Los docentes para las Escuelas del mañana. Análisis de los Indicadores Mundiales de Educación..* OCDE. París.

IESALC (2003) *Reformas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe, entre los años 1998 y 2003.* En línea. Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – IESALC. (consulta 2003, junio 6)..

Veroslavsky, G (1997) *"La carrera docente y las Jornadas de reflexión" en La Universidad de la República en un Tiempo de Cambios. Críticas y Propuestas para Transformación Superior.* p. 171.. Udelar.. Montevideo.

Wschebor, M (1997) *"Sobre la estructura del sistema público de enseñanza superior" en La Universidad de la República en un Tiempo de Cambios. Críticas y Propuestas para Transformación Superior.* p. 93.. Udelar. Montevideo.

Wschebor, M (2003) *"La formación de los docentes", en Semanario BRECHA, 11/4/03.* p. 21. Año 18. N^o 906.. Montevideo.