

**REFLEXIONES SOBRE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR, LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO Y OTROS
ESTUDIOS AVANZADOS EN EL SIGLO XXI: EL CASO
DOMINICANO A LA LUZ DE OTRAS EXPERIENCIAS**

Julio Sánchez Maríñez, Ph. D.*

*“Todo ha cambiado menos nuestras maneras de pensar,
y si éstas no cambian derivamos hacia una catástrofe sin paralelo.”*
Albert Einstein

RESUMEN

Al analizar las condiciones y los cambios que caracterizan la entrada al Siglo XXI, se reconocen las crecientes y diversas demandas por respuestas convenientes y oportunas en educación avanzada y de postgrado. Se identifican algunas condiciones de mercado desafiantes en las que las instituciones de educación superior deben intentar dichas respuestas: a) el imperativo de aprendizaje durante toda la vida versus la educación superior concebida como un lugar-etapa, b) la participación activa de empresas y de nuevos y variados actores que dan cuenta de una creciente proporción del aprendizaje post-secundario y c) las avenidas que abren las nuevas tecnologías de infocomunicación. Se comparan los sistemas de estudios avanzados en los Estados Unidos y en República Dominicana, para argumentar que este último se caracteriza por vacíos, permutaciones, inadecuaciones y posibles deformaciones en sus intentos de respuesta a los diversos requerimientos de formación adicional, especialización, actualización y certificación post-título, de los egresados de los programas de pre-grado. El autor concluye que, en República Dominicana, 1) no se está haciendo bien gran parte de lo que se hace, 2) no se está haciendo buena parte de lo que se debería estar haciendo y 3) no se están generando las nuevas respuestas en la forma y con la agilidad con la que se debiera estar haciéndolo. Se concluye que, para superar esta situación, se necesita de nuevos puntos de vista, distintos y distantes del paradigma dominante en nuestra concepción de la educación superior y se esbozan nueve líneas de reflexión y ruptura con los puntos de vista dominantes, conjugando ingredientes programáticos y organizativos para un nuevo paradigma.

* Area de Negocios, Universidad INTEC, Santo Domingo.
Email: j.sanchez@verizon.net.do

PALABRAS CLAVES

educación superior, educación de postgrado, educación continuada, universidades, organización universitaria, teoría organizacional

ABSTRACT

Following the analysis of main changes and conditions that have characterized the beginnings of the 21st. Century, the author identifies the increasing and diverse demands for timely and appropriate answers in advanced and postgraduate education. Some of the challenging market conditions for higher education institutions are singled out: a) the long-life learning imperative versus higher education being thought as an specific stage in human life cycle; b) active participation of business firms and other diverse actors responsible for a great deal of post-secondary learning, and c) the broad avenues opened by the new information and communication technologies. Advanced higher education systems from the United States and the Dominican Republic are contrasted to argue how the second one is characterized by voids, permutations, mismatches and possible bad formations as it attempts to deal with the diverse requirements in terms of advanced studies, including specialization, updating and post-graduate certification from first-degree students. The author concludes that in the Dominican Republic, 1) a big deal of what is being done is not well done; 2) to a large extent what should be done is not being done, and 3) new answers are not brought about with the speed and in the way they must be done. It is expounded that, to overcome this situation, new perspectives are necessary, different and distant from the dominant paradigm in higher education. In this regard, nine lines of thought are proposed for reflection and rupture with extant point of views, blending together programmatic and organizational elements for a new paradigm.

KEYWORDS

higher education, postgraduate education, continued education, universities, higher education organization, organization theory

I. Introducción

Tal vez deba apuntar desde el inicio que no compro ni suscribo la denominación druckeriana “sociedad del conocimiento”¹ con la que el reputado autor austriaco define los cambios que caracterizan la llegada del Siglo

1 El término “sociedad del conocimiento” ha sido, si no acuñado, por lo menos popularizado por Peter Drucker. Drucker refiere cómo en lugar de los factores tradicionales de producción - la tierra, el trabajo y el capital-, el conocimiento es el factor que hoy define -y cada vez más- la competitividad en el terreno económico y social. Ver, por ejemplo: Drucker, P. F. (1994, November). The age of social transformation. *The Atlantic Monthly*, no. 274, págs. 53-80. Además, como apuntaron otros, se ha desatado un circuito mediante el cual los avances en el conocimiento

XXI. Desde la “*revolución industrial*”, la primera, para no hablar del Renacimiento, vivimos una larga etapa en la que el conocimiento científico se aplica cada vez más sistemáticamente a la generación y adaptación de tecnologías que permean tanto la actividad productiva como nuestra vida cotidiana. Ciertamente tenemos más científicos y tecnólogos activos hoy en día de los que hubo en todo el resto de la historia humana, enormes contingentes de “*trabajadores*” y “*tecnólogos del conocimiento*”², con la importante contraparte de “*trabajadores manuales rutinarios*” y “*trabajadores de servicios*”, esparcidos por todo el globo.

Si nuestro afán es la búsqueda de un apellido, también podríamos hablar de la “*sociedad de la información*” o, mejor aún, de la “*infocomunicación*”. Otros, como Manuel Castells, prefieren titular estos tiempos como la “*sociedad de redes*”³. Y la lista podría seguir, de manera que dejemos a cada quien con su mascota preferida y simplemente apuntemos aquí nuestras reservas a los reduccionismos que subyacen a cada una de estas denominaciones.

propician desarrollos tecnológicos que, a su vez, nos permiten el manejo más eficiente y rápido de la información y del propio conocimiento. Se trata, entonces, de un circuito auto-sostenido que lleva a la producción y al uso de más conocimiento, con mejores tecnologías y más información disponible. Para algunos, conocimiento, información y tecnología han llegado a ser una especie de “*commodity*” transnacional. Siguiendo esta lógica, a pesar de las distintas y grandes desigualdades sociales entre y al interior de las naciones, información, conocimiento y tecnología dejarían de ser un privilegio de unos pocos y para hacerse accesibles a cualquiera que esté interesado en adquirirlos y que se dedique con real celo a esa búsqueda.

2 Drucker, P. F. (2001). *The next society*. The Economist, 1 de noviembre de 2001.

3 Castells, M. (2000). *The rise of the network society*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers. Sobre su propuesta de “*sociedad en red*”, Manuel Castells apunta que “*La sociedad en red en sí misma es, de hecho, la estructura social que caracteriza lo que la gente ha estado llamando por años sociedad de la información o sociedad post-industrial. Ambos, “sociedad post-industrial” y “sociedad de la información” son términos descriptivos que no ofrecen sustancia, no son lo suficientemente analíticos. De modo que no se trata de cambiar las palabras; es un asunto de proveer sustancia. Y la definición, si lo desea, en términos concretos de una sociedad en red es la de una sociedad en la que las actividades y estructuras sociales claves están organizadas en torno a redes de información procesada electrónicamente. De esta manera, no estamos hablando sencillamente acerca de redes o redes sociales, ya que las redes sociales han sido formas de organización social muy viejas. Estamos hablando acerca de redes sociales que procesan y manejan información empleando tecnologías basadas en la micro-electrónica.*”

Un nuevo siglo que comenzó hace unas cuantas décadas

Lo cierto es que, como sugerentemente ha afirmado el propio *Drucker*, el Siglo XXI comenzó en algún momento entre 1971, cuando el entonces presidente estadounidense Richard Nixon dejó “flotar” el dólar, y el *shock* petrolero de 1973⁴. Se inició entonces un conjunto de profundos cambios discontinuos. Como observa *Castells*: “Estos cambios –política económica, autonomía económica de los gobiernos y, en última instancia, la relación entre los gobiernos y la economía– son posibles sólo en razón de la desregulación y la liberalización que tuvo lugar en los ‘80 en la mayoría de los países y a causa de la existencia de una infraestructura de telecomunicaciones, un sistema de información y rápidos medios de transporte que proveen al sistema la capacidad tecnológica para funcionar como una unidad a escala global”⁵.

Reconozco que me siento más cómodo con el enfoque de Lester *Thurow*⁶, en el que se identifican cinco placas tectónicas societales que se desplazan concomitantemente, rozándose unas con otras, produciendo continuos sismos, -unos más abruptos, otros más imperceptibles “a simple vista”-, pero todos responsables de cambios en distintos órdenes.

Ocho o más placas tectónicas en movimiento constante y disjuncto

Sobre la base de la metáfora geológica de *Thurow*, prefiero pensar los tiempos actuales en términos de, por lo menos, ocho placas tectónicas en movimiento disjuncto pero simultáneo: 1) cambio tecnológico acelerado

4 De hecho *Drucker* fija el periodo entre 1968 y 1973, pero no explicita sus razones para seleccionar el primer año, aunque sí especifica la decisión de *Nixon* respecto de la flotación dólar. *Drucker*, P. F. (1989). *The new realities: In government and politics, in economics and business, in society and world view*. New York: Harper Business.

5 *Castells*, M. (2001, Mayo). *Identity and change in the network society*. Entrevista con Harry Kresler. Recuperado en Octubre 14, 2002, de university of California at Berkeley, Institute of International Studies Web site: <http://globetrotter.berkeley.edu/people/Castells/castells-con0.html>.

6 *Thurow*, L. C. (1997). *The future of capitalism: How today's economic forces shape tomorrow's world*. NY: Wm. Morrow & Co. El profesor *Thurow* adopta una metáfora geológica y nos habla de cinco placas tectónicas societales que se encuentran en continuo movimiento: 1) el final del comunismo, 2) el giro tecnológico a una era dominada por industrias altamente basadas en el conocimiento, 3) cambios demográficos nunca antes vistos, caracterizados por la explosión demográfica, la migración hacia los países desarrollados y una población cada vez más vieja; 4) el desarrollo de una economía global, cada vez más interconectada, y 5) una era en la que no hay un poder dominante, ya sea económico, político o militar, capaz de coordinar las economías o imponer reglas de comercio.

y discontinuo, 2) globalización comercial y económica, 3) desequilibrio en la relación entre oferta y demanda, 4) cambios significativos en las expectativas, el comportamiento y el poder relativo de los consumidores, 5) modificaciones dramáticas en la configuración cuantitativa y en las jerarquías de valores, así como en las actitudes de la fuerza de trabajo, 6) combinaciones de desregulación y nuevas regulaciones en la emergencia de nuevos marcos y enfoques regulatorios, 7) globalización de complejas redes e instrumentos financieros caracterizados por la agresividad en su comportamiento y la volatilidad de sus parámetros, y 8) cambios en la concepción del Estado, su papel y responsabilidades⁷. Si a un conjunto tan

7 A grandes rasgos, podría definirse esta "nueva geología" de la siguiente manera:

- a) *Tecnología*, cuyo ritmo de cambio se ha acelerado, progresando más a través de "breakthroughs" que por medio de incrementos graduales, con lo cual se ha producido un paso masivo desde las tecnologías mecánicas que dominaron los primeros 70 años del siglo pasado a la tecnología digital que simboliza la entrada al Siglo XXI.
- b) *Globalización*, con el dominio a escala mundial de la economía de mercado y de la apertura comercial, lo que ha llevado a que se multipliquen el número de competidores en cada área de actividad económica y a la incertidumbre respecto de la procedencia de nuevos y potentes competidores.
- c) *Desequilibrio en la oferta-demanda*, como resultado combinado de las mejoras tecnológicas y productivas, de la maduración de cada vez más mercados y de la apertura y la globalización económicas, de manera que cada vez más la capacidad de oferta, en un conjunto grande de productos y servicios, sobrepasa la demanda, mientras por otro lado, muy particularmente en los servicios sociales, la oferta tiende a permanecer muy por debajo de la demanda.
- d) *Expectativas de los Consumidores*, quienes se han vuelto de manera masiva más diversos demográficamente pero también más diferenciados psicológicamente, sofisticados, exigentes y cambiantes en sus gustos y preferencias, y tienen cada vez más información y opciones, esperan mucho más valor por su dinero en términos de calidad de productos y servicios, y cuentan con un mayor poder de negociación.
- e) *Fuerza de Trabajo*, con cambios cuantitativos y cualitativos de orden dramático en su composición en términos de género, raza, edad y educación, junto a cambios mucho más radicales y profundos en sus valores y aspiraciones respecto del empleo, las organizaciones y la vida, que han creado una fuerza de trabajo muy distinta de la que se conoció por muchas décadas.
- f) *Marcos Regulatorios*, en una paradójica combinación de desregulación y nuevas regulaciones que produce la desaparición de viejas tradiciones de control y el surgimiento de otras, estimulando en general la competencia y la apertura comercial pero haciendo asumir a las empresas cada vez más los costos sociales y ecológicos de sus actividades.
- g) *Finanzas*, cuya vocación global y volatilidad de sus parámetros en acción continua durante las 24 horas del día ponen frente a los decisores organizacionales una multiplicidad de opciones y consecuencias rápidamente cambiantes.
- h) *Concepción del Estado* y de las relaciones entre Estados, en la que, abandonadas las ideologías del Estado *todopoderoso, omnipresente, corporativo y paternalista*, se redefinen propósitos, incumbencias, roles y tamaño de manera más modesta en cuanto a la economía y más concentrada en lo social para dar paso a distintos, múltiples y complejos esquemas de integración comercial, económica y política de tendencia supranacional.

complejo y amplio de transformaciones alguien quiere llamarle “sociedad de la información”, “del conocimiento” o “de redes”, es libre de hacerlo.

Todo lo anterior no pretende, en modo alguno, restar importancia al papel que juegan el conocimiento, la información y, con ellos, la educación, la formación y la capacitación en la sociedad de nuestros días. Por el contrario, podemos afirmar que nunca antes han ocupado un papel tan estelar y tan crucial para el desarrollo de las actividades humanas de todo tipo.

Lo cierto es que las reglas de juego del actual orden económico están siendo moldeadas por una competencia más feroz, alimentada por los continuos cambios tecnológicos y la globalización de los mercados. En conjunto, estas fuerzas han eliminado las ventajas competitivas basadas en las simples ventajas comparativas del pasado, en los activos físicos y en el acceso al capital. Y así, han hecho irrelevantes décadas de competitividad sustentada en mejoras incrementales a la productividad y en el hallazgo de un mercado en rápido crecimiento, en la conquista de una gran porción del mismo y su ordenamiento a largo plazo.

Cuando casi cualquier empresa puede ganar la posición más ventajosa –por lo menos temporalmente– con un buen producto o servicio cuya relación precio-valor conquiste un buen segmento de mercado, la carrera a mediano y largo plazo pertenece a quienes tienen los pies ligeros y la sabiduría traducida en hacer las cosas mejor y de manera diferente, mediante la innovación en sus distintas formas⁸. Para esto, además del *know-how* tradicional en los aspectos básicos de su respectiva industria, se requiere del talento creativo, la disposición y el interés, la capacidad de relación y las competencias en general de los recursos humanos de la empresa: su capital humano.

De esta manera habría que convenir con Castells en que: “*si el conocimiento es la electricidad de la nueva economía informacional internacional, entonces las instituciones de educación superior son las fuentes de poder sobre las que debe descansar todo nuevo proceso de desarrollo*”⁹.

8 Porter, Michael. (1996). What is Strategy. Harvard Business Review, November-December.

9 Citado por Asmal. Ver: Asmal, K. (2002, March). *Higher education and globalisation - A view from the South*. Address at the Nuffic Conference on *The global higher education market: Shifting roles, changing rules*. The Hague, Netherlands.

¿El fin de la Universidad?

Este planteamiento contrasta con el pronunciamiento de Drucker¹⁰ sobre el fin de la universidad tal como la hemos conocido hasta hoy: “[Éste] es un cambio tan grande como [el que ocurrió] cuando tuvimos el primer libro impreso. Se necesitaron más de 200 años para que el libro impreso creara la escuela moderna. No tomará siquiera algo cerca de ese plazo para el gran cambio... Ya estamos empezando a realizar más conferencias y clases fuera del campus vía satélite o por medio de videoconferencias interactivas a una fracción del costo... Las edificaciones de hoy son irremediablemente inadecuadas y totalmente innecesarias”.

Ante la magnitud de los cambios que ya se imponen en este nuevo siglo y milenio, es muy difícil no estar de acuerdo con la sentencia de Drucker. Y, lo que es más importante, este tipo de pronunciamientos debe servir de alerta para despertar a todos los interesados en la educación superior. Es hora de que repensemos nuestras suposiciones -buenas o malas, acertadas o desacertadas-, sobre ésta, su naturaleza, su organización, su forma de operar y sus tareas, así como sus maneras de “hacer negocios”. Quizá haya llegado la hora, digámoslo sin temor, de reinventarlo todo.

II. Algunos retos que nuestros tiempos imponen a las instituciones de educación superior

El desafío para las instituciones de educación superior no proviene exclusivamente de las nuevas avenidas a las que nos habilitan las tecnologías de la infocomunicación. Nos atreveríamos a decir que éste – si bien es muy importante – no es, ni de cerca, el principal.

Retos más importantes, con mayor peso en algunas regiones – como la nuestra – que en otras, provienen de lo que algunos han denominado las *organizaciones de conocimiento*¹¹ rivales. El término abarca a organi-

10 Drucker, P. (1997, March). *Seeing things as they really are*. [Entrevista con Robert Lenzner & Stephen S. Johnson]. Forbes, no. 10.

11 Sobre las organizaciones de conocimiento ver: Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York, NY: Oxford University Press. Sims, Henry P. (1986). *The Thinking Organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Daft, R. L. and Weich, K. E. (1984). “Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems” *Academy of Management Review* 9:2 (April): 284-295. Wilensky, H. (1969). *Organizational Intelligence* (New York, NY: Basic Books).

zaciones tales como las de consultores, las fundaciones conocidas como *think-tanks* – y con ellas la diversidad de centros privados de investigación y/o educación – las firmas de investigación comercial y de entrenamiento y capacitación, las universidades corporativas y una serie de organizaciones que, para muchos, se han posicionado en mejores condiciones que las universidades para operar en la sociedad contemporánea debido a que “viajan más ligeras en términos de pesadas tradiciones, y operan mucho más cerca de las condiciones de mercado”¹².

¿Cuáles son esas condiciones de mercado?

Apoyándonos en *Don Tapscott*¹³, podemos identificar algunas de las principales:

1. El aprendizaje durante toda la vida en la sociedad de nuestros días requiere de una nueva visión de la universidad.
2. Las empresas privadas están asumiendo la responsabilidad de una gran proporción del aprendizaje post-secundario.
3. Los nuevos medios habilitan para el aprendizaje interactivo, en cualquier lugar y en cualquier momento.

Revisemos brevemente cada una de estas condiciones.

1. El aprendizaje durante toda la vida en la sociedad de nuestros días requiere de una nueva visión de la universidad

Desde aquel llamado de la UNESCO, en la Conferencia Mundial de París en 1998, a favor la educación y el aprendizaje durante toda la vida, hasta nuestros días, hemos experimentado una profunda aceleración de las fuerzas que tanto entonces como ahora han hecho imperativa esa postura. Para decirlo en palabras de *Richard Soderberg*, de la *National Technological University*, (citado por Tapscott): “Las personas erróneamente

12 Scott, P. (2002, March). *The limits of the market: Universities and the knowledge economy*, en la Nuffic Conference on *The global higher education market: Shifting roles, changing rules*, The Hague, Netherlands. Recuperado de: <http://www.nuffic.nl/nuffic50years/pdf/scottsspeech.pdf>.

Para Scott: “Esta creciente competencia es interpretada por algunas personas en los gobiernos (y también en la educación superior) como evidencia de que las universidades carecen de instintos emprendedores y capacidades gerenciales lo cual, en sus mentes, subraya la necesidad de las universidades de comportarse más como organizaciones ‘de mercado’”.

13 Tapscott, D. (1998). *Reinventing the University*. Recuperado el 14 de octubre de 2002, de <http://www.newssc.com/exec/spring1998/reinventing.html>.

piensan que una vez se gradúan de la universidad estarán bien para la próxima década, cuando en realidad lo están para los próximos 10 segundos". Esta sentencia, apunta Tapscott, refleja la explosión actual del saber, en tiempos en que la base de conocimientos de la humanidad se duplica anualmente.

La educación superior ya no puede ser un lugar-etapa

Es evidente que ha llegado el momento de cuestionar la concepción de las instituciones de educación superior, incluyendo las universidades, como lugares-etapas. Esto es, como lugares en los que en una determinada etapa de nuestras vidas acudimos en busca de conocimientos y certificaciones (aunque cada vez más – tristemente, para muchos – el orden es inverso: por las certificaciones y – si acaso – por los conocimientos), en los cuales fundar nuestras carreras laborales. Por el contrario, las instituciones de educación superior deberían ser como los "clubes sociales" en los cuales estamos inscritos de manera regular y a los que visitamos con periodicidad, mayor o menor, pero concientes de que, a mayor frecuencia, mayor disfrute.

Este planteamiento coloca a las instituciones de educación superior ante el imperativo de adaptar su capacidad de respuesta a grupos muy diversos en términos de edades y calificaciones – por cierto, previamente aportadas por ellas mismas- con experiencias laborales y necesidades igualmente diversas. Una diversidad a la cual las ofertas tradicionales organizadas en departamentos y escuelas no ofrecen una adecuada respuesta. Se trata de un reto que, como veremos más adelante, presiona de manera más significativa los niveles avanzados de la educación superior, incluyendo, evidentemente, los estudios de postgrado.

2. Las empresas privadas están asumiendo la responsabilidad de una gran proporción del aprendizaje post-secundario

Lo cierto es que las organizaciones de hoy, tanto públicas como privadas –especialmente las de negocios– movidas por la enorme presión que supone el mantener, actualizar y desarrollar a sus trabajadores del conocimiento y demás recursos humanos mediante respuestas apropiadas a sus necesidades organizacionales, están abiertas a recibir soluciones oportunas y costo-eficientes provenientes de todo tipo de proveedores.

Algunas cifras son reveladoras: sólo en Estados Unidos las empresas invierten más de 55,000 millones de dólares anuales en entrenamientos formales para sus empleados y algunos analistas estiman que, de incluir el costo de oportunidad, esta suma sobrepasaría los 100,000 millones por año¹⁴. Según el reporte de la *American Training and Development Association* correspondiente al 2002, las inversiones globales en entrenamiento aumentaron, tanto medidas por empleado como medidas en términos de porcentaje del gasto total en fuerza laboral. Las empresas de los Estados Unidos, según este reporte, proyectaron un aumento de 37 por ciento en el promedio de sus inversiones en entrenamiento entre el 2000 y el 2001.

En la satisfacción de las necesidades de entrenamiento y desarrollo de los recursos humanos empresariales, la tendencia al aumento significativo de proveedores privados, ajenos a las instituciones de educación superior, es muy marcada y se encuentra en aceleración. Como advertía hace unos pocos años *Carol Twigg*, Directora Ejecutiva del *Center for Academic Transformation at Rensselaer Polytechnic Institute*, y antes Vice-Presidenta del consorcio universitario *Educom*: “Cuando la comunidad empresarial dé el paso y se integre directamente con la educación, habrá una explosión de productos de aprendizaje. [Las empresas] todavía están tratando de venderle a las instituciones de educación superior, en lugar de [hacerlo] al consumidor final. Pero una vez den ese giro, pienso que veremos un cambio real”¹⁵.

El giro ya se está produciendo, y de manera violenta.

El concepto de “*universidad corporativa*” y su práctica son un signo de este giro. Uno de los ejemplos más sonoros es el de *Motorola University*, la cual ha llegado a la acreditación formal de los cursos impartidos a los empleados de la corporación. Otras muchas corporaciones como, para citar sólo unas pocas, *Xerox*, *IBM*, *Sun Microsystems*, *Disney*, *Unisys Cor-*

14 Ver, por ejemplo: American Society for Training and Development. (1998). *The 1998 ASTD State of the Industry Report*. Para estimaciones sobre el costo de oportunidad véase, por ejemplo: Miner, J. (1994). *Investment in US Education and Training* (Working Paper no. 4844). NBER Working Paper Series. *National Bureau of Economic Research*.

15 Twigg, C. (1998). The global learning infrastructure: The future of higher education. En: D. Tapscott, A. Lowy, A. & D. Ticoli (Eds.), *Blueprint to the digital economy: Creating wealth in the era of E-business*. New York: McGraw Hill.

poration, McDonalds y Andersen Worldwide, tienen enormes centros que compiten en tamaño y recursos con los recintos universitarios.

Microsoft no sólo desarrolla currícula completos, áreas y niveles de certificación para distintas especialidades en tecnología de la información y en uso de aplicaciones, sino que ha promovido una amplia red mundial de proveedores de instrucción, a su vez certificados mediante iniciativas tales como el *Microsoft IT Academy Program*. Con este programa, Microsoft responde a las diferentes necesidades de instituciones educativas a distintos niveles, desde la básica, intermedia y secundaria hasta la post-secundaria, vocacional o técnica, con un arreglo de servicios de asistencia y apoyo, por una parte, y de requerimientos y condiciones, por la otra.

Stan Davis y Jim Botkin, en su provocador libro *The monster under the bed*¹⁶, ofrecen una serie de datos que muestran cómo el crecimiento del número de días de cursos corporativos en sólo un año es mayor que el crecimiento de la matriculación en todos los nuevos recintos universitarios construidos en los Estados Unidos entre 1960 y 1990. Por lo que concluyen que: “La educación corporativa no está creciendo 100 por ciento más rápido que la de la academia, sino 100 veces más, es decir, 10 mil por ciento más rápidamente”. Y gran parte de esta educación corporativa está en manos ajenas a las instituciones de educación superior, en gran medida en las “universidades corporativas”. Reinhard Ziegler señala que desde 1988 la existencia de estas organizaciones se ha multiplicado por 4, al pasar de alrededor de 400 a unas 1,600 en la actualidad.¹⁷

Del lado de los nuevos proveedores, la proliferación es mucho mayor. De 5,076 instituciones de educación postsecundaria que no otorgan grados académicos, 4, 544 (89.5%) son privadas y 3,549 (70%) son con fines de lucro¹⁸. Esta cifra puede apreciarse mejor si se compara con la de 4,265 instituciones de educación postsecundaria que confieren grados académicos y, con más propiedad, con las 3,461 que, públicas o privadas, no tienen fines de lucro.

16 Davis, S. & Botkin, J. (1994). *The monster under the bed : How business is mastering the opportunity of knowledge for profit*. New York:: Simon & Schuster.

17 Ziegler, R. (2001, Oct.). *Virtual Universities: Where's the power?*. E-learning Magazine 1. Recuperado el 14 de octubre de 2002, de <http://www.elearningmag.com/Oct01/viewpoint.asp>.

18 U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics: *Integrated Postsecondary Education Data System –IPEDS-*. (2001. August). “Institucional Characteristics” survey.

Si este indicador no es suficiente, considérese que mientras en 1982 los proveedores de entrenamiento en Estados Unidos invirtieron 2,950 millones de dólares en cuatro categorías de productos y servicios (*hardware*, materiales *off-the-shelf* o “llave en mano”, materiales diseñados a la medida y servicios a terceros), para el 2002, en tan sólo 20 años, las categorías se han ampliado y la inversión ha aumentado en 555 por ciento, alcanzando los 19,300 millones de dólares¹⁹. Para poner esto en perspectiva, debemos considerar que mientras en 1982 había en los Estados Unidos poco más de 100 millones de trabajadores, de acuerdo al *Bureau of Labor Statistics*, hoy son unos 135 millones. Es decir, que mientras la fuerza de trabajo ha aumentado en sólo un 35 por ciento, los gastos en productos y servicios para entrenamiento crecieron en un 555 por ciento.

University of Phoenix es uno de los ejemplos paradigmáticos entre las nuevas instituciones de educación postsecundaria. Cuenta con 107 mil estudiantes registrados en programas que otorgan grados en 36 campus y 57 centros, distribuidos en 21 estados de los Estados Unidos. 33,000 de sus estudiantes tienen condición exclusiva *on-line*. Su organización matriz, *Apollo Group* ha llegado a reportar beneficios trimestrales de hasta 12.8 millones de dólares (antes de impuestos) sobre ventas de 86.5 millones de dólares. Este grupo también posee el *College for Financial Planning*, con 22 mil estudiantes en programas que no otorgan grados ni créditos académicos, y el *Institute for Professional Development*, que ofrece servicios por contrato a 19 instituciones de educación superior.

El enorme crecimiento de *Phoenix* se debe en gran medida a programas novedosos como el que combina la finalización de la licenciatura (bachelor) y una maestría (especialmente en negocios, educación o tecnología de la información). Posicionado para adultos, este programa cuenta con una matrícula compuesta en un 57% por mujeres y en un 37% por las llamadas minorías.

De acuerdo a *Marchese* el mercado de entrenamiento y educación postsecundaria en los Estados Unidos asciende a unos 300,000 millones de dólares anuales, de manera tal que varias firmas de inversión han dispuesto

19 Training Magazine. (2001) *20th Annual Industry Report 2001*. *Training Magazine*, v.38 n. 10:

20 Marchese, T. (1998). Not-so-distant competitors; How new providers are remaking the postsecondary marketplace. *AAEBulletin.com*. Recuperado el 10 de septiembre de 2002, de <http://www.aaebulletin.com>.

de capítulos para la “*industria educativa*” con el propósito de atraer inversionistas.

3. Los nuevos medios habilitan para el aprendizaje interactivo, en cualquier lugar y en cualquier momento

En su tercer postulado, *Tapscott* llama la atención sobre un planteamiento de *Davis* y *Botkin*. Estos autores sostienen que tras atravesar los protagonismos de la iglesia, primero, y del gobierno, después, la educación ha venido a ser cada vez más un terreno de las empresas interesadas en el mantenimiento, actualización y desarrollo de sus trabajadores del conocimiento, lo que ha enfatizado la educación interactiva a distancia.

Davis y *Botkin* plantean que: “*Con el paso de una economía agrícola a otra industrial, la pequeña casita-escuela rural fue sustituida por la gran edificación urbana. Hace cuatro décadas iniciamos el paso a otra economía, pero todavía nos queda pendiente desarrollar un nuevo paradigma educativo, para no hablar de crear la “escuela-edificación” del futuro, la cual puede que no sea escuela ni edificación*”.

Las nuevas tecnologías de la infocomunicación, en efecto, permiten el desarrollo de modalidades interactivas a distancia, tanto sincrónicas como asincrónicas, integradoras, a través de arreglos multimedia, de voz y sonido, imagen, datos y textos, con una riqueza informativa acompañada de la amplia conveniencia de la fórmula 24 x 7 x 365, a distancia, sin traslados.

Una idea de la amplia penetración ya alcanzada por los medios “no convencionales” de instrucción se encuentra en el reporte de *Training Magazine* del 2002. Al estudiar la frecuencia con la que se emplean distintos medios de instrucción, los datos de la muestra arrojaron los siguientes resultados en la suma de las respuestas “siempre” y “a menudo”: a) Internet/Intranet= 54%, b) CD-ROM / DVD / diskettes = 42%, cintas de videos = 63%, d) manuales y cuadernos de trabajo = 83%.²¹ Como se observa, el uso de Internet (o Intranet) y de otros medios que dependen de la computadora se aproxima rápidamente al de medios ya tan tradicionales como los videos e incluso como los recursos impresos.

²¹ Training Magazine. (2001) *20th Annual Industry Report 2001*. Training Magazine, v.38 n. 10..

Marchese ofrece otro dato sobre cómo está creciendo la industria de la educación a distancia sobre la base de los participantes en exhibiciones en el *Telecon East*, una feria comercial auspiciada por la *United States Distance Learning Association* y *GE Spacenet*: en 1994, 65 exhibidores con 1,386 participantes; en 1997, 200 exhibidores con 6.595 participantes, y en 1998, más de 10 mil participantes.

La guía *Peterson* de educación a distancia, el portal más importante de Internet en esta área, registró en 1994 unos 93 programas acreditados de educación a distancia; en 1997 la lista creció a más de 700 programas y actualmente reporta unos 1,100 programas. La periodista investigadora *Pam Dixon*, autora de *Virtual College*²², estimaba en 1996 que en los Estados Unidos había entre 5 y 7 millones de personas participando en distintas formas de educación a distancia. El mercado de educación y entrenamiento en los Estados Unidos (si se incluyen los estudios post-secundarios) asciende a unos 722,000 millones anuales²³. De acuerdo a *Brandon Hall*, el tamaño del mercado del e-learning ha evolucionado de la siguiente manera: 500 millones en 1999, 7,000 millones en 2002 y 10,000 millones en el 2003²⁴. El ritmo de crecimiento de la educación a distancia es asombroso, pero lo es aún más su propio horizonte. En el esquema de portafolio del *Boston Consulting Group* se trata, indiscutiblemente, de una "estrella".

Ante la evidencia de estas cifras no queda más que observar la forma en que las instituciones "alternativas" sabrán aprovechar este "mercado" y cómo lo harán, en cambio, las tradicionales de educación superior.

III. Los estudios de postgrado

Si bien todo lo revisado hasta ahora es válido para las instituciones de educación superior en conjunto, no es menos cierto que lo es más para los estudios distintos a los de grado y los que están más allá de éstos.

22 Dixon, P. (1996). *Virtual college*. N.Y.: Peterson.

23 Rosenberg, M. (2001, Feb.). Money Watch: The e-learning index. *E-learning Magazine*. Recuperado en Septiembre 22, 2002, de <http://www.elearningmag.com/elearning/article/articleDetail.jsp?id=4849>.

24 Brandonhall.com 2002Market Análisis Series. (2002, July). Recuperado en Septiembre 22, 2002, de <http://www.brandonhall.com/public/publications/growth/>

La universidad *humboldtiana* estableció muy claramente los niveles de la educación superior, en los que quedaron demarcados los estudios de grado, conducentes a lo que hoy conocemos como una licenciatura – o primer grado de educación superior – y los estudios postgraduados que se decantaron posteriormente en dos niveles, el de maestría y el de doctorado (que en la más prístina tradición académica ha sido el Ph. D., el doctorado en filosofía, honrando aquel universalismo de la filosofía sobre las ciencias). Exportado a los Estados Unidos, primero y, posteriormente al Reino Unido y al resto de Europa, el esquema alemán ha alcanzado una proyección universal.

En los Estados Unidos, junto a este esquema de estudios de postgrado, como un trayecto paralelo, se desarrollaron los estudios profesionales, principalmente los de leyes y medicina. Algunos, como los de leyes, a partir de los estudios generales realizados en el bachelor, otros, como el caso de medicina, a partir de los estudios básicos.

Desarrollo de los programas de postgrado con orientación profesional

Las presiones por la necesidad de formación especializada en áreas de vocación marcadamente aplicada – tecnológicas o profesionales– impulsaron, hacia mediados del siglo pasado, al desarrollo de formatos alternativos, en los que se imprimía el sello de la especialización aplicada. Ésta, a su vez, resultaba definida más por un ámbito de acción que por la lógica de las disciplinas científicas, así como por un claro interés por la generación, dominio y adaptación de tecnologías (en sentido amplio) por encima del conocimiento en sí mismo, según la lógica de desarrollo de cada disciplina. Nos referimos aquí a las maestrías en administración de negocios (la primera en prestigiarse de manera distinta a las maestrías en artes o en ciencias) y a los programas en ingeniería, en salud pública, en educación que fueron surgiendo posteriormente, junto con tantos otros campos o áreas de ejercicio profesional.

En la Tabla 1, a continuación, intentamos clasificar esta diversificación a partir del tronco único inicial de maestrías y doctorados (Ph. D.) en la educación de postgrado. Manteniendo los tradicionales niveles, se produjo una diversificación entre los estudios enfocados principalmente en la investigación científica, la creación artística o humanística, y aquellos en-

focados fundamentalmente en el desarrollo de competencias profesionales de base científico-tecnológica (en los que se incluyen los doctorados distintos al Ph. D.). Las diferencias de orientación – relativas y no absolutas – quedaron así establecidas.

Tabla 1
Diversificación de los estudios de educación superior en el sistema de los Estados Unidos de América

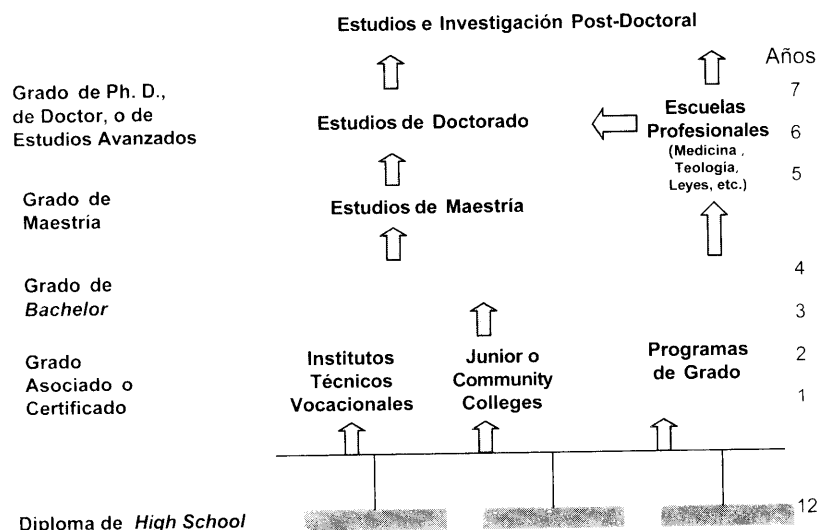
	Investigación/ Creación	Competencias Profesionales
Maestría	Maestrías en Artes (M.A.); Maestrías en Ciencias (M.S.)	Maestrías Profesionales (M.B.A.; M. Ed.; M. Eng.; M. P. H.)
Doctorado	Ph.D.	Doctorados (D.B.A., Ed. D., J. D.)

La Ilustración 1, muestra el sistema de educación superior de los Estados Unidos tal como se desarrolló en la segunda mitad del Siglo XX.

Sobre la base de la educación secundaria, el sistema delineó tres salidas, dos de las cuales correspondían a instituciones de educación superior (el *junior college*, el *four-year college* y la *university* propiamente dicha), que ofrecían programas conducentes al grado *asociado* o al *baccalaureate*. A su vez, a partir de este último, el sistema abría dos avenidas, la de los estudios de postgrado, propiamente académicos, con los niveles de maestría y de doctorado, y la de los estudios profesionales en áreas tales como medicina y leyes. Ambos podrían culminar, en los casos que así lo merecieran, en actividades post-doctorales de estudio e investigación.

Ilustración 1

Niveles de educación post-secundaria en el sistema de los Estados Unidos de América



Con la ampliación de los estudios profesionales a otras áreas, además de las más tradicionales y con la diversificación de los programas de maestría y doctorado tal como se esquematizó en la Tabla 1, arriba, el sistema de educación superior de los Estados Unidos dio respuestas a las necesidades de formación superior de la mayor parte de la segunda mitad del siglo XX.²⁵

Emergencia de los programas de certificados

La situación a final del Siglo XX se hizo más compleja y dinámica. En efecto, durante los últimos años ha tenido lugar una verdadera explosión

25 A partir de los años 60 tomaron nuevos bríos, se popularizaron y desarrollaron los departamentos y divisiones de educación continua, responsables de promover la "instrucción post-secundaria diseñada para responder a los intereses y necesidades educacionales de adultos, incluyendo la expansión de oportunidades de aprendizaje disponibles a los adultos que no son servidos adecuadamente por las ofertas educacionales existentes en sus comunidades", para emplear la definición de The Accrediting Council for Continuing Education & Training, ACCET.

de certificados o diplomados post-título a todo lo ancho de las instituciones de educación superior.

En un estudio realizado en 1997 por *Stephen Welch* y *Peter Syverson*²⁶ sobre los programas graduados de certificados en instituciones miembros del *Council of Graduate Schools* (CGS), los autores reportan cómo, según las encuestas del *National Center for Education Statistics' IPEDS* (*Integrated Postsecondary Education Data System*), en el periodo 1994-95 las instituciones de educación superior en los Estados Unidos otorgaron 8,369 certificados post-licenciatura²⁷ y 8,401 post-maestrías. De esta manera, los primeros habían crecido en un 82 por ciento entre el periodo 1990-91 y 1994-95, mientras los segundos lo habían hecho en un 45 por ciento.

Welch y *Syverson* estudiaron una muestra de 180 programas que otorgaban certificados en poco más de 40 instituciones miembros del CGS y encontraron que la característica más notable en la misma era su diversidad. Los programas iban desde certificados de desarrollo profesional en terapia familiar, pasando por certificados de especialización en lenguajes de programación de computadoras, hasta programas orientados a la investigación en estudios étnicos o de área. Esta diversidad abarca también las instancias envueltas, pues los programas son ofrecidos por departamentos, escuelas, colegios, divisiones de educación de adultos, departamentos de educación continua e incluso unidades no académicas como centros de orientación *in-campus*.

Un dato aún más interesante: cuando los investigadores examinaron la muestra en búsqueda de diferencias distintivas entre los certificados post-licenciatura y post-maestría, tales diferencias fueron difíciles de encontrar. Dos tercios de la muestra lo constituían los certificados post-licenciatura, y el resto, consistían en certificados post-maestría. *Welch* y *Syverson* encontraron tres tipos de programas de certificados: 1) certificados de especialidad (un 6% de la muestra), 2) certificados de acreditación profesional (un 61%) y 3) certificados graduados (un 33%). De modo que el 94% de

26 Welch, S. R. & Syverson, P. D. (1997, November). *Post-baccalaureate certificates: A first look at graduate certificates programs offered by CGS member institutions*. "Data Sources", *CGS Communicator*, pp. 10-12. Recuperado en Junio 24, 2003, de <http://www.egsnet.org/pdf/centr11.pdf>.

27 Por licenciatura, para evitar confusiones, nos referimos al baccalaureate del sistema de educación superior de los Estados Unidos.

los programas requerían haber completado la licenciatura o una maestría, aunque la mayoría requería este último grado académico.

Como su denominación lo indica, los programas de la muestra que otorgaban una certificación de estudios profesionales avanzados – que, en su mayoría, implicaban una acreditación profesional – estaban diseñados para mejorar competencias en áreas específicas de desarrollo y ejercicio profesional. La mayoría de éstos pertenecía a las áreas de ciencias de la salud, incluyendo enfermería, salud mental y otras sub-áreas sociales, así como en especializaciones de educación y negocios.

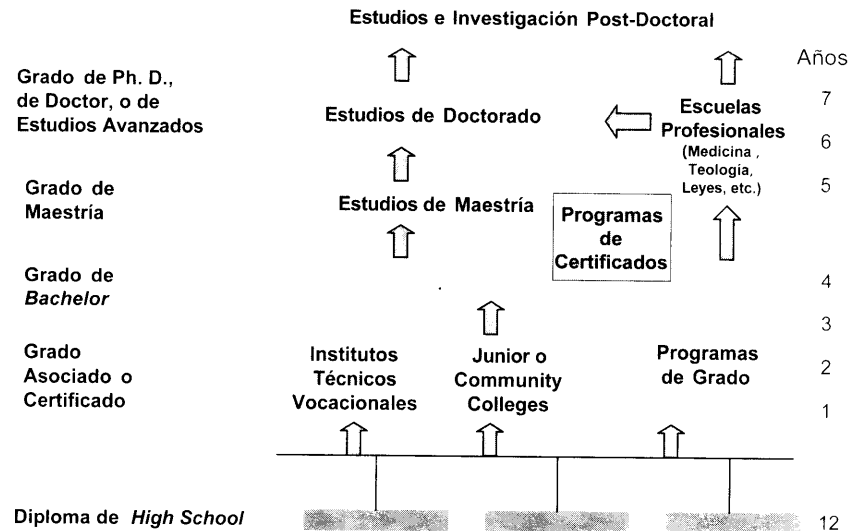
Los programas que otorgaban una certificación graduada implicaban estudio y/o investigación en campos tradicionales de las artes o las ciencias sociales. Muchos de éstos eran interdisciplinarios y enfocaban áreas o campos como estudios de género, de asuntos étnicos, de ciencias de la bibliotecología, enseñanza de inglés como segunda lengua, artes de estudio o de ejecución, o combinaciones de artes y ciencias sociales. Otorgados en ocasiones conjuntamente con un grado avanzado, su carga académica típicamente contabiliza para un grado de *Master's of Arts*.

En sus conclusiones, los autores destacan cómo en la medida en que la demanda por educación de postgrado cambia, debido tanto a las nuevas características demográficas de los estudiantes graduados (la mayoría hoy de mayor edad que antes y con responsabilidades familiares y/o de carrera laboral), como a las cambiantes demandas de la economía, los programas que otorgan un certificado post-licenciatura jugarán un creciente rol en respuesta a las necesidades de educación de postgrado para el profesional en ejercicio. Lamentablemente, Welch y Syverson encuentran también que faltan tanto datos cuantitativos como consenso en la definición de lo que constituyen –o deben constituir– tales programas. En este contexto, su optimismo es preocupante cuando concluyen que: *“Para aquellos programas que se han venido ofreciendo por un número de años, la satisfacción de los participantes se reporta como alta. Los programas de certificados –que emplean cursos y recursos docentes existentes, con matrículas modestas y costos administrativos bajos – parecen ser hasta ahora un medio eficiente y efectivo de responder a las necesidades del nuevo estudiante graduado de los Estados Unidos.”*

En todo caso, el sistema de educación superior estadounidense tendría que ser representado como intentamos en la Ilustración 2, debajo, con los programas de certificación como una realidad emergente que, de acuerdo

a estudios y opiniones como los de Welch y Syverson, responde a nuevos requerimientos determinados por la cambiante demografía y los propósitos de importantes segmentos de mercado de la educación superior.

Ilustración 2
Niveles de educación post-secundaria en el sistema de los Estados Unidos de América



IV. La situación en República Dominicana

En ausencia de información local confiable, comprensiva y actualizada, el estudio de Welch y Syverson puede servirnos no sólo como un punto de contraste y referencia, sino como una invitación a reflejar en sus hallazgos, de alguna manera, nuestra propia realidad.

En República Dominicana hemos asistido recientemente a la explosión relativa del nivel postgraduado de la educación superior. No cometemos una injusticia si, a pesar de los distintos programas de maestría que ofrecen las principales –y no tan principales– instituciones de educación superior, e incluso los incipientes –y cuestionables– programas doctorales, indicamos que el grueso del crecimiento se produce en los llamados “postgrados” y en los denominados “diplomados”.

En general, los denominados programas de postgrado, más precisamente conocidos como programas de especialización (lo cual implica ya una determinada concepción acerca de su finalidad), pueden ser interpretados en función de la Tabla 2, debajo. En la misma se reproducen -en las columnas- las dos orientaciones o enfoques constatados para los programas de postgrado tal y como éstos se desarrollaron en la segunda mitad del Siglo XX y se resumió, arriba, en la Tabla 1. Es decir, se habla de programas fundamentalmente orientados a la investigación / creación y de programas principalmente orientados al desarrollo de competencias profesionales-técnicas en un área específica, es decir, a la profesionalización. Estos criterios pueden ser combinados con los de un énfasis en la profundización de conocimientos y capacidades en participantes con una formación de base común alineada con la(s) disciplina(s) o campo u área en la que se continúan estudios de postgrado. O, por el contrario, pueden ser combinados con un énfasis en el llamado "reciclaje" de participantes con notable diversidad en su formación de base, en muchos casos sólo remotamente -si acaso- relacionados con la(s) disciplina(s) o área o campo de la "especialidad", por lo que les llamamos de reorientación. Se produce, entonces, la matriz que observamos.

Tabla 2
*Diversificación de los estudios de educación superior
en el sistema dominicano*

	INVESTIGACION	PROFESIONALIZACION
PROFUNDIZACION	Investigación/ Creación	Competencia Profesional
REORIENTACION	Investigación/ Creación	Actuación por Reorientación

Es preciso anotar rápidamente que se trata de una matriz lógica. En la práctica, un rápido examen de las realidades nos indica que la mayoría de los programas de especialización que conceden créditos contabilizables en el nivel de postgrado, pertenece al segundo cuadrante en el sentido de las manecillas del reloj. En concreto, sirven al propósito de permitir a egresados de una amplia diversidad de programas de grado readecuarse profesionalmente a oportunidades laborales emergentes en giros de sus carreras laborales y en el mercado de trabajo. En tal sentido, procuran, en primerísimo lugar, la adquisición y, en un remoto segundo lugar, el desarrollo, de competencias profesionales propias de un área o campo de ejercicio laboral.

En realidad, se trata de programas de post-título, es decir, de programas posteriores a un primer grado y a un título en la educación superior de los participantes, pero no son programas propiamente del nivel postgraduado en la demarcación clásica de este nivel.

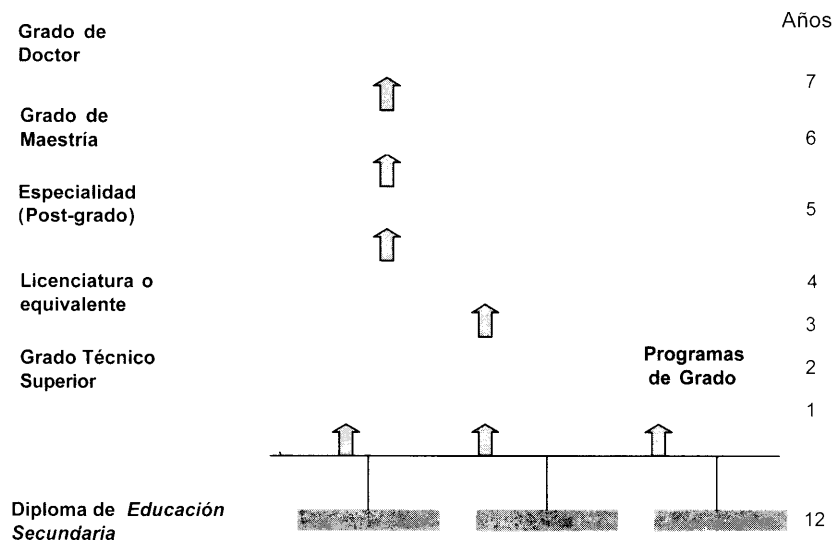
Sólo una minoría de programas de especialización en nuestro mercado de educación superior puede ser clasificada en el cuadrante siguiente (siempre en el orden de las manecillas del reloj), es decir, en el de programas de reorientación, orientados a la investigación-creación. De éstos, puede decirse a priori que, pese a sus posibles intenciones y propósitos, no importa qué tan respetados sean y qué tan bien se vean traducidos en sus diseños curriculares, enfrentan una notable dificultad para constituirse en verdaderos programas de nivel postgraduado, debido, entre otras razones, a la diversidad en la formación de base de sus participantes respecto a la formación propuesta en el programa.

El sistema de educación superior dominicano, bajo estas concepciones y con estas prácticas, se ha conformado de la manera que intentamos representar en la Ilustración 3, debajo.

En los últimos años, de manera similar a lo ocurrido en los Estados Unidos con los programas de certificados, en nuestro país hemos experimentado una agresiva proliferación de los programas que otorgan un diploma, más comúnmente denominados "diplomados". Estos programas, cuya duración por lo general oscila entre unas 60 y 120 horas, podrían describirse como cursos extendidos de educación continua o más bien como "*empaquetados*" de varios cursos de esa naturaleza, sin capacidad de otorgar créditos contabilizables para estudios formales de postgrado.

Ilustración 3

Niveles de educación post-secundaria en el sistema dominicano

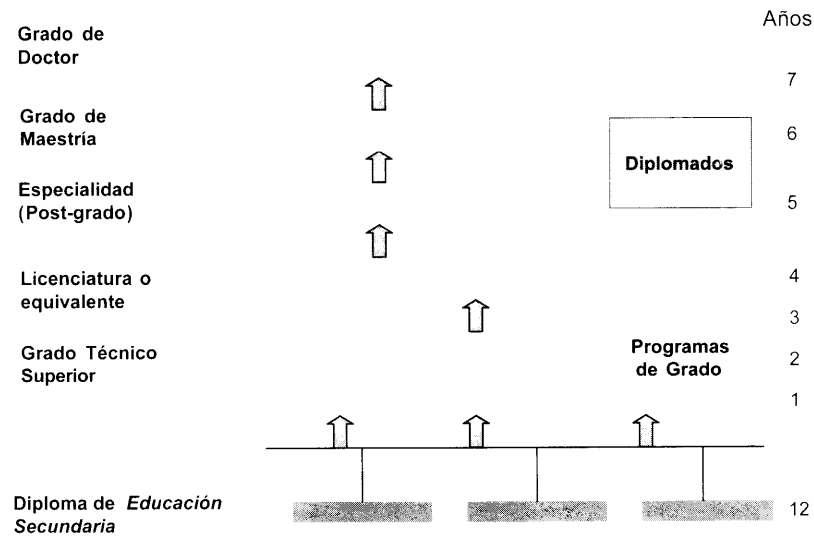


Comparándolos con los programas de certificados de los Estados Unidos, los “diplomados” criollos son “inorgánicos” por cuanto no aprovechan los cursos ya establecidos en los programas formales, ni los “*faculty*”²⁸ de cada escuela o departamento. Su proliferación indica que constituyen un tipo de respuesta a demandas de una población que, como en el caso de la que atienden los programas que otorgan certificados en los Estados Unidos, tiene características sociodemográficas y propósitos que la diferencian de los segmentos que recurren a estudios formales de

28 Empleamos el término “*faculty*” en inglés, y no el de “*facultad*” en español, precisamente para indicar que nos remitamos a su acepción en aquel idioma en la que se entiende por el mismo un cuerpo o grupo profesoral comprometido con la gestión de una instancia organizativa (la escuela o el departamento) y sus programas. Lamentablemente, en nuestro país por lo menos, el término ha devenido en un rótulo para la instancia organizativa (“la *facultad*”), constituida fundamentalmente por personal administrativo (eufemísticamente denominado “académico-administrativo”) y personal de apoyo, con uno que otro profesor (la mayoría a tiempo menos que completo) cuya presencia en “la *facultad*” es más una manifestación de *tokenism* (la política o práctica de hacer solamente un esfuerzo simbólico -como en la desegregación-) que de real corporativismo profesoral.

postgrado²⁹. A pesar de los intentos regulatorios – o más allá de los mismos –, el nivel de aseguramiento de la calidad es aún más precario que el de los denominados programas de especialización o los de maestría, por cuanto no alcanzan siquiera los niveles mínimos de diseño y prescripción curricular de éstos. En todo caso, su emergencia obliga a representar el sistema de educación superior dominicano como se intenta con la Ilustración 4, debajo.

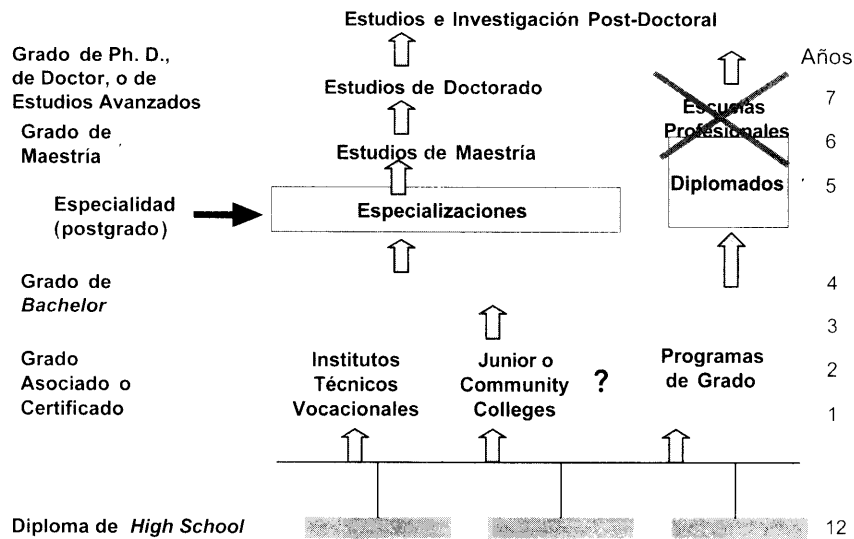
Ilustración 4
Niveles de educación post-secundaria en el sistema dominicano



29 Aunque hasta aquí nos hemos referido junto a *Welch* y *Syverson* a diferencias sociodemográficas, además de las de propósito, entre los segmentos que en los Estados Unidos y en nuestro país procuran programas de certificado o “diplomados”, respectivamente, no debemos obviar el hecho de que tales diferencias sociodemográficas podrían referirse a un ideal o estereotipo de estudiante graduado. A este respecto son interesantes para una discusión algunos hallazgos y datos como los reportados por *Syverson* respecto de los nuevos perfiles socio-económicos de los estudiantes graduados en los Estados Unidos. *Syverson, P. D. (1996). The new American graduate student: Challenge or opportunity. “Data Sources”, CGS Communicator. Recuperado el 18 de Julio de 2002, de <http://www.cgsnet.org/pdf/ectr610.pdf>.*

Si, apoyándonos en las ilustraciones presentadas, intentamos comparar el sistema de educación superior dominicano con el de los Estados Unidos, tendríamos que convenir en lo que se intenta representar mediante la Ilustración 5, debajo.

Ilustración 5
Comparación del sistema dominicano y el de los E.E.U.U.



Como se observa en la ilustración, nuestro sistema (salvo, probablemente, en lo que respecta a la educación médica de especialización post-título) no cuenta con un tramo de estudios profesionales avanzados, en gran medida debido al enfoque napoleónico-profesionalizante de su educación de pre-grado. Sin embargo, presenta un nivel de especialización, previo a la maestría, en el tramo de estudios graduados que, *mutatis mutandi*, viene a subsanar ese vacío a costa de hacer poluto el esquema humboldtiano-universalizado de estudios de postgrado con el injerto de los programas enfocados a la reorientación (especialmente aquellos clasificados bajo el rótulo de "adecuación por reorientación"; véase la Tabla 2, arriba).

Por otra parte, mientras los programas de certificado en los Estados Unidos, según el estudio de Welch y Syverson, guardan cierta relación de "organicidad" con los programas del nivel de postgrado, en nuestro país

los programas de “*diplomado*” constituyen un mundo aparte respecto de los mismos.

Finalmente, el tramo de educación técnica superior, conducente en los Estados Unidos a un grado asociado y administrado por instituciones de educación superior (los *junior* o *community colleges*) es prácticamente inexistente en nuestro país³⁰.

V. Vacíos, permutaciones e inadecuaciones en nuestros estudios de postgrado y otros estudios avanzados

Hasta este punto, nuestras reflexiones apuntan a indicar posibles vacíos, permutaciones e inadecuaciones en el sistema de estudios de postgrado y otros estudios avanzados (post-título, sería muy probablemente una mejor denominación) que hemos desarrollado en la práctica en nuestra educación superior.

Vacíos, por cuanto no hemos diseñado un tramo avanzado, post-título, que responda a las necesidades de formación y especialización profesional ulterior de los egresados del primer nivel de nuestro sistema de educación superior.

Permutaciones, por cuanto hemos sustituido esa necesaria respuesta por la creación de un injerto en el sistema clásico de estudios de postgrado, con los “*programas de especialización*” comúnmente llamados “postgrados” a secas, que no terminan de constituirse en estudios profesionales avanzados o post-títulos ni en verdaderos estudios post-graduados.

30 Aquellos grados de “*técnico superior*” que se otorgaban como parte del tramo de algunos programas de licenciatura en algunas de nuestras instituciones de educación superior, han ido desapareciendo progresivamente. Por otra parte, los *junior* (o *community* o *two-year colleges*) no existen en nuestro país, aunque pudo existir una magnífica oportunidad de que los centros regionales de la institución de educación superior estatal o las “extensiones” de algunas instituciones privadas en ciudades de menor envergadura socio-económica adoptaran ese perfil. Lamentablemente, en prácticamente todos los casos, se han pretendido otorgar los mismos ciclos completos de licenciatura, en ocasiones en condiciones de extrema precariedad tanto en lo relativo a recursos materiales (instalaciones físicas, biblioteca, equipos y laboratorios) como, muy especialmente, en términos de calidad y cantidad de los recursos docentes. El *Instituto Politécnico Loyola*, en San Cristóbal, parece ser la única “*perla*” en este mar de ostras vacías. Interesante, la proliferación de los denominados “*institutos de educación superior*” al amparo de las reglamentaciones del Estado dominicano para la educación superior, no han constituido ni remotamente una respuesta similar a la de los *community* o *junior colleges* en los Estados Unidos. Un análisis o discusión del pintoresco panorama de estos “*institutos de educación superior*” escapa a los propósitos de este trabajo.

Inadecuaciones (o tal vez deformaciones) porque no sólo confundimos “título” y “grado”, haciéndolos indolentemente intercambiables, sino que deformamos un tramo clásicamente bien establecido y definido de manera universal en la educación superior, renunciando o desconociendo la necesidad de implementar otro u otros tramos requeridos por los distintos tipos de necesidades y propósitos que animan a los diferentes segmentos de mercado de la educación superior.

Inadecuaciones, también, porque en el cajón de sastre de los “*diplomados*” estamos muy probablemente respondiendo sin responder a diversos requerimientos de formación adicional, especialización, actualización e incluso certificación post-título, de los egresados de los programas de pre-grado. Segmentando más adecuadamente las poblaciones que, como cardúmenes, capturamos en la red de los “*diplomados*”, podríamos diferenciar respuestas más precisas, oportunas y valiosas a los requerimientos, necesidades e intereses de la cada vez más numerosa población egresada del nivel pre-graduado de nuestra educación superior, sin posibilidades o sin vocación, y a veces ninguna de las dos, para continuar estudios de postgrado³¹.

Si estas reflexiones tienen algún valor, nos indican entonces que muy probablemente no estemos haciendo bien ni una cosa ni la otra. No estamos efectivamente desarrollando, ni prestigiando los estudios de postgrado, como nivel cualitativamente distinto y superior al de los estudios pre-graduados, ni estamos respondiendo a las necesidades de formación avanzada y de especialización de los titulados en el primer nivel de nuestro sistema de educación superior.

En las raíces de esta situación, mucho tiene que ver con la sobreposición mecánica que hemos efectuado entre un sistema profesionalizante, de herencia napoleónica, de educación superior, que inspira a nuestros estudios pre-graduados, y sistemas de base liberal y diferenciación en los tramos superiores, como los que enmarcan los estudios de postgrado en sistemas que pretendemos adoptar. Mucho tiene que ver también con las precariedades materiales pero, sobre todo, también mentales que caracterizan realidades como las nuestras en las que “*los arquetipos no alcanzan*”

31 Y, de paso, podríamos responder en mejores términos a la cuestión de la “*inorganicidad*” de estos “*diplomados*”, cuestión que dejamos aquí de lado por razones de enfoque.

a levantar los pies”, para emplear la sentencia del poeta-mártir Jacques Vieux. Otro tanto puede tener que ver, además, con la reproducción entrópica de nuestro sistema de educación superior a partir de generaciones de estudiantes ‘universitarios’ inmoladas en una formación libresca (si al “*folletismo*” podemos darle esta condición) y confinada al aula y a la conferencia docente, generaciones que posteriormente nutrieron el cambio de guardia en un sistema en agresiva expansión.

Lo que puede ser peor en este escenario es que, en medio de los vacíos, permutaciones e inadecuaciones presentes, estemos dejando pasar las oportunidades presentes y futuras, especialmente en tiempos respecto de los cuales vale perfectamente la expresión de *Valery*, de que “*el futuro ya no es lo que solía ser*”.

V. Retos para los estudios de postgrado y más allá del grado: nueve líneas de reflexión

Dentro del amplio conjunto de reflexiones que merecen los estudios de postgrado y otros estudios avanzados a la entrada en el Siglo XXI, hemos querido destacar en este artículo cómo en República Dominicana hemos generado un sistema muy particular. Un sistema de educación superior que parece observar muy poca coherencia en términos del modelo general que de una manera u otra ha adoptado y, por otra parte, escasa congruencia con las tendencias de demanda que se generan al compás de nuestra entrada en el Siglo XXI y sus aceleradas dinámicas alrededor de la información, la tecnología y el conocimiento.

Los vacíos, permutaciones, inadecuaciones y posibles deformaciones en nuestros estudios de postgrado y otros estudios avanzados, tal como se plantearon en la sección anterior, implican que: 1) no estamos haciendo bien lo que hacemos (o, por lo menos, todo lo que hacemos), 2) no hacemos lo que deberíamos estar haciendo (o, por lo menos, buena parte de lo que debíamos estar haciendo) y 3) tampoco estamos generando las nuevas respuestas en la forma y con la agilidad con la que deberíamos estar haciéndolo.

Para responder a retos como los que discutimos en la sección II, arriba, debemos empezar por plantearnos nuevos puntos de vista, distintos y en buena medida distantes del paradigma dominante en nuestra concepción de la educación superior. Sin ánimo alguno de exhaustividad, proponemos aquí nueve líneas de reflexión y ruptura con los puntos de vista dominantes.

Para responder a los retos que el Siglo XXI impone a los estudios de postgrado y demás estudios avanzados, debemos:

1. Concebir las instituciones de educación superior – y particularmente la que va más allá del grado – como un acompañante en toda la carrera laboral y la vida de los adultos y ya no más como un lugar-etapa.
2. Reconocer la diversidad de necesidades y propósitos de un abanico cada vez más amplio y diferenciado de públicos o segmentos de mercado.
3. Diferenciar los tramos y respuestas a los distintos públicos y preservar la naturaleza y lógica propias de cada tramo, así como la integridad y la calidad apropiadas de las respuestas (o programas) dentro de cada tramo.
4. Experimentar con más y más respuestas dentro de un esquema de *diferenciación* (no de “*amalgamiento*”), maximizando la “*organicidad*” cuando sea plausible.
5. Combinar enfoques de “*producción en masa*” [paradigma del salón de clases], “*producción en pequeños lotes*” [formatos maestro-aprendiz], “*producción a la medida*” [formatos personalizados] y “*producción continua*” [aulas virtuales] en el diseño de programas de postgrado y más allá del grado, rescatando viejas tradiciones, al tiempo que se aprovechan las nuevas tecnologías de infocomunicación.
6. Reconocer la diversidad de instituciones que agregan valor, contribuir a la diferenciación y plasmar alianzas, y asumir prácticas de “*boundaryless organization*” desarrollando el enfoque de “*empresa extendida*” (Tapscott)
7. Reproducir – en todo lo posible – al interior de las propias instituciones de educación superior la diversidad institucional experimentada en su entorno o “*campo institucional*” (DiMaggio & Powell).
8. Reconcebir su diseño y funcionamiento más allá del modelo burocrático clásico –incluyendo el esquema de facultades, escuelas y departamentos y la centralización de dirección – y avanzar en la línea de la descentralización, *loosely-coupled*, organization and organización tipo red.
9. Fomentar la horizontalidad, el espíritu intra-emprendedor y la “*organicidad*”, así como el trabajo y los programas *multi-*, *inter-* y *trans-disciplinarios*.

Insertemos aquí algunos comentarios en torno a cada uno de esos nueve puntos.

1. *Concebir la educación superior – y particularmente la avanzada, incluyendo la de postgrado– como una acompañante en toda la carrera laboral y la vida de los adultos, y ya no más como un lugar-etapa.*

Si algo distintivo le imponen a la educación superior los requerimientos de los nuevos tiempos etiquetados como “*sociedad de la información*”, “*sociedad del conocimiento*” y otras denominaciones, es la demanda creciente por parte de todo tipo de profesionales y académicos por la actualización, ampliación y enriquecimiento continuos de sus conocimientos y competencias. Una demanda que va al compás del vertiginoso ritmo de desarrollo del conocimiento y las tecnologías, tanto duras como blandas, que impactan los escenarios de trabajo y la vida adulta tanto de profesionales como de académicos. De modo que, como sugerimos al comentar los planteamientos de *Tapscott* al inicio de este artículo, la educación superior tiene que dejar de ser vista como una etapa en la vida de sus beneficiarios. Así mismo, las instituciones responsables de ésta, concebidas, diseñadas y operadas para ser un lugar correspondiente a sólo una etapa, deben replantearse de manera radical para asumir eficiente y efectivamente los roles que demanda el acompañamiento de los beneficiarios de la educación superior a lo largo de, por lo menos, su vida laboral útil, y tal vez más allá.

Todo esto es más fácil de decir que de hacer. Pero no puede ser resuelto simplemente en el plano de la retórica como pretenden muchos funcionarios y administradores educativos y hasta algunos académicos. Para ser consecuentes con la educación superior como algo más que un lugar/etapa, un acompañante para toda la vida, es preciso que las instituciones de educación superior se repiensen y rediseñen de manera radical en muchos casos. No puede ser de otra manera si sabemos muy bien que sus diseños organizacionales, políticas, procesos, sistemas e infraestructuras, han sido congruentes con la educación superior concebida como una etapa en la temprana madurez de los jóvenes adultos.

Las instituciones de educación superior deben, entonces, replantearse sus relaciones y lazos con sus beneficiarios. Las relaciones con los “egresados”, los propios y los de otras instituciones, también deben ser replan-

teadas profundamente. Y no ya como responsabilidad exclusiva de una unidad de desarrollo y egresados, sino como una vinculación integral y continua de toda la institución. La membresía de sus beneficiarios debe ser, por tanto, activa o, por lo menos, potencialmente activa, como la que se mantiene con un club social. Y los servicios y oportunidades, diversos y amplios. Especialmente en lo que concierne a oportunidades para la actualización, ampliación y enriquecimiento de sus conocimientos y competencias de manera oportuna, conveniente y congruente con sus necesidades y posibilidades.

2. *Reconocer la diversidad de necesidades y propósitos de un abanico cada vez más amplio y diferenciado de públicos o segmentos de mercado.*

Atender a los requerimientos de actualización, ampliación y enriquecimiento de los conocimientos y competencias de los beneficiarios de educación de postgrado y, en general, de educación superior avanzada, a lo largo de por lo menos toda su vida laboral, implica responder a un abanico cada vez más amplio y diferenciado de públicos con diversidad de necesidades y propósitos. Desde los estudiantes a tiempo completo egresados de los programas de pre-grado, hasta los estudiantes a tiempo parcial que comparten estudios y trabajo, ya en programas académicos o profesionales de postgrado, ya en otros estudios avanzados, altamente profesionalizantes y específicos. Además, se debe dar respuestas a aquellos que, sin poder asumir los compromisos de programas formales conducentes a grado o certificaciones terminales (entre éstos, los post-títulos), procuran de algún modo enriquecer y ampliar sus conocimientos previos. Más aún, se debe ofrecer todo un abanico de posibilidades para la actualización de conocimientos y competencias de los mismos egresados de programas avanzados, incluyendo los programas de postgrado, de maneras que sean oportunas y apropiadas a sus distintas necesidades y posibilidades.

3. *Diferenciar los tramos y respuestas a los distintos públicos, preservando la naturaleza y lógica propias de cada tramo, así como la integridad y la calidad apropiadas de las respuestas (o programas) dentro de cada tramo.*

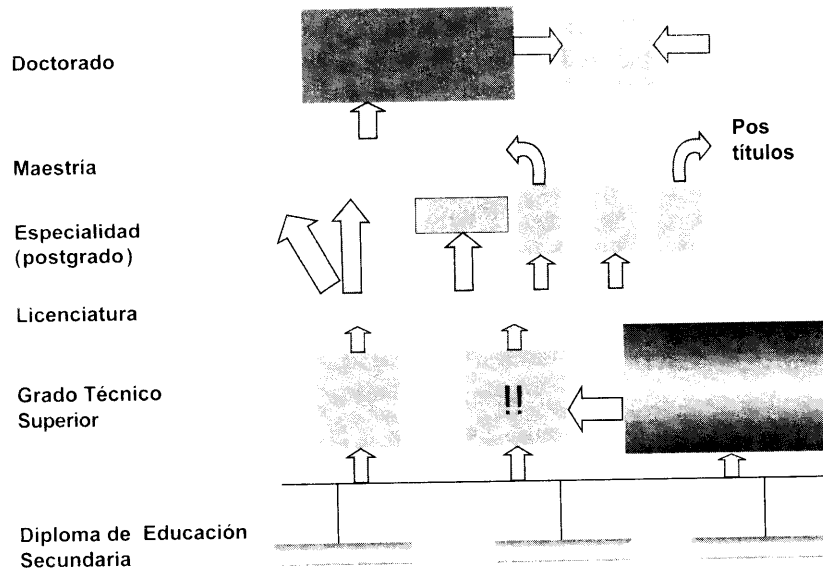
Al responder a una gama cada vez más amplia de distintas necesidades y posibilidades, las instituciones de educación superior deben dife-

reñir los tramos de educación avanzada, incluso la de postgrado, pero asegurando al mismo tiempo la integridad y la calidad apropiadas de los distintos programas dentro de cada tramo. Como se ha discutido antes, junto a todo el tramo de educación de postgrado debe disponerse de otros tramos, especialmente el de los estudios profesionales avanzados. La educación de postgrado debe preservarse como una oferta cualitativamente superior a la de grado y, aún con sus variedades y variaciones, orientada al dominio y asimilación de conocimientos y competencias con propósitos de generación ulterior de aportes al desarrollo de los mismos, incluyendo la enseñanza superior. Junto a estos tramos formales, conducentes a grado o a certificaciones avanzadas terminales, deben existir también oportunidades más flexibles, sean contabilizables en términos de créditos académicos en los programas de los otros tramos o no, que respondan a necesidades parciales o puntuales de enriquecimiento o ampliación de conocimientos y competencias en dominios amplios o en áreas puntuales.

4. *Experimentar con más y más respuestas dentro de un esquema de diferenciación (no de "amalgamiento") maximizando la "organicidad" cuando sea plausible.*

Para responder de manera ágil y dinámica a las necesidades de sus beneficiarios, las instituciones de educación superior deberán experimentar con más y más respuestas en términos de distintos programas en los diferentes tramos, de distinta duración, bajo distintos arreglos administrativos y formatos, con distintos propósitos, pero asumiendo un esquema de *diferenciación* y no de *amalgamiento*. La naturaleza, propósitos, requisitos y valoraciones de cada tramo y, dentro de cada uno, de cada programa, deben ser claramente establecidos. En lugar de la estructura amalgamada del sistema de educación superior que tenemos hoy, como intentamos representar en la Ilustración 5, arriba, generaríamos un sistema diferenciado, como se intenta representar en la Ilustración 6, debajo.

Ilustración 6



El sistema a desarrollar contemplaría por lo menos dos diferentes tramos de estudios avanzados formales, el tramo de educación de postgrado, propiamente dicho, y el tramo de educación profesional de post-título, con certificaciones profesionales terminales. Además, se contemplarían distintos tipos de programas formales relativamente cortos, algunos de los cuales pueden y deben estar vinculados orgánicamente a los programas de postgrado o de posttítulo, con créditos contabilizables en los mismos, mientras otros pueden ser más independientes de aquellos, sin créditos contabilizables, y con distintos tipos de certificaciones, incluyendo aquellas habilitantes para determinados ejercicios profesionales u ocupacionales.

Fundamental para evitar el amalgamamiento y lograr efectivamente la diferenciación es que para cada programa se haga cumplir la exigencia de congruencia y coherencia entre su diseño curricular, el perfil de entrada de sus participantes, el perfil de egresado, el producto final o contribución a sus beneficiarios y los objetivos del tipo de tramo en el que se encuentre y del nivel avanzado en general. Deberán discutirse, además, otras consideraciones sobre la reglamentación institucional para cada programa, in-

cluyendo muy especialmente las relativas a las características del cuerpo docente responsable y la entidad a cargo, o las entidades, especialmente en lo relativo al aseguramiento de la calidad en cada programa, de acuerdo a su naturaleza y propósito. Una discusión más amplia al respecto rebasa los propósitos de este artículo.

5. *Combinar enfoques de paradigma del salón de clases [“producción en masa”], formatos maestro-aprendiz [“producción en pequeños lotes”], formatos personalizados [“producción a la medida”] y aulas virtuales [“producción continua”] en el diseño de programas de postgrado y más allá del grado, rescatando viejas tradiciones al tiempo que se aprovechan las posibilidades que abren las nuevas tecnologías de infocomunicación.*

Es necesario habilitar posibilidades de respuesta congruentes, convenientes y oportunas, con diferenciación y calidad, para aprovechar las posibilidades que abren las nuevas tecnologías de la infocomunicación, en combinación con viejas y nuevas tradiciones de la educación superior.

Ilustración 7
Niveles, formatos y tipos principales en la educación de postgrado

		Formatos	
		Presencial	No-Presencial
Grupal		Salón de Clases	Salón Virtual
	Individual	Maestro-Aprendiz	Personalizada

En la Ilustración 7, arriba, presentamos una clasificación de los distintos formatos que puede acoger la educación superior. Como históricamente se ha hecho, pueden conformarse de manera grupal o individual, y cada vez con más posibilidades gracias a las nuevas tecnologías de la infocomunicación, pueden ser presenciales o no-presenciales (a distancia).

Esto nos arroja cuatro tipos generales de formatos para la entrega de los programas de educación superior:

- a. Programas presenciales grupales, bajo el paradigma del salón de clases (el dominante en el siglo XX), equivalente a la producción en masa;
- b. Programas presenciales no grupales, o de muy pequeños grupos, no organizados alrededor del salón de clase, bajo el paradigma clásico maestro-aprendiz³², equivalente a la producción en pequeños lotes (*batch*);
- c. Programas no presenciales, grupales, en forma de “*aula virtual*”, sincrónicos o no, equivalentes a la producción continua; y
- d. Programas no presenciales, relativamente individuales, personalizables en muchos casos, equivalentes – por lo menos de modo parcial – a la producción a la medida.

El uso combinado y proactivo de estas alternativas de formato habilita a las instituciones de educación superior para responder oportuna y convenientemente a las demandas continuas y crecientes de actualización, ampliación y enriquecimiento de conocimientos y competencias por parte de los beneficiarios de la educación superior. Esta exploración requiere la superación del paradigma de salón de clases que, para tantos, opera como una jaula del pensamiento.

6. *Reconocer la diversidad de instituciones que agregan valor, contribuir a la diferenciación y plasmar alianzas, asumir prácticas de “boundaryless organization” y desarrollar el enfoque de “empresa extendida”. Reproducir al interior de las propias instituciones de educación superior la diversidad institucional experimentada en su entorno o “campo institucional” (DiMaggio & Powell).*

32 El predominio casi absoluto del paradigma del salón de clases ha constituido un “sentido común” excluyente que lleva a pensar automáticamente en “*cohortes*”, “*horarios*” y “*salones*”. Estas “*anteojeras*” no sólo deben ser abandonadas de cara a la educación a distancia, hoy potenciada por los medios de infocomunicación, sino incluso de cara al pasado, en el rescate de tradiciones como el formato “maestro-aprendiz”, existente desde los tiempos de las universidades de Boloña y de París, ampliamente practicado en los laboratorios de investigación e incluso en las humanidades. En este formato, uno o más “*maestros*” trabajan estrechamente con unos cuantos “*aprendices*”, quienes se forman en el proceso aprovechando tanto el conocimiento explícito como tácito de los primeros.

En su respuesta a los retos que plantea el Siglo XXI con las crecientes y complejas demandas de “*soluciones de educación superior*”, así como con las condiciones de mercado que discutimos arriba, mal pueden las instituciones de educación superior verse a sí mismas de manera aislada. En este punto no nos referimos sólo a los proyectos conjuntos y alianzas entre instituciones de educación superior, en el plano nacional o incluso internacional, sino también, y de manera destacada, a las relaciones que pueden y deben establecerse entre éstas y otras instituciones de distintos tipos que intervienen en el “*mercado educativo*”, especialmente en el avanzado (posterior a los estudios de pregrado). Nos referimos a organizaciones tales como las de consultores, las fundaciones conocidas como *think-tanks* y con ellas la diversidad de centros privados de investigación y/o educación, las firmas de investigación comercial y de entrenamiento y capacitación, y las universidades corporativas.

Las instituciones de educación superior deben reconocer que estas organizaciones son actores con capacidades que les han permitido ganar un espacio propio en el ámbito de la educación avanzada, en muchas ocasiones con respuestas más adaptadas, oportunas y convenientes que las implementadas por aquéllas. A pesar de su variada naturaleza, que abarca a organizaciones lucrativas y sin fines de lucro, enfocadas a la generación de conocimientos y tecnologías “propietarias” o “abiertas”, para emplear el lenguaje informático, es muy plausible el establecimiento de distintos tipos de vínculos entre las instituciones tradicionales de educación superior y éstas otras, incluyendo alianzas estratégicas. De hecho, muchas de estas organizaciones reúnen investigadores y profesionales de alto calibre por su formación académica y profesional y por su ejercicio lleno de experiencias académicas o aplicadas, al filo del estado del arte en muchas áreas y dominios. Así mismo, han acumulado considerable experiencia y *know-how* en sus respectivas áreas, e informaciones y conocimientos concretos que, si bien no siempre comunicables o “abiertos”, constituyen acervos de invaluable importancia para los intereses tanto académicos como profesionales de la educación superior. Finalmente, muchas han desarrollado su credibilidad e imagen a muy alto nivel entre otras instituciones, organizaciones y públicos, así como importantes vínculos y relaciones de trabajo, experiencia administrativa y operacional en el manejo de los mismos y, así, en el desarrollo de servicios “*de conocimiento*” a organizaciones públicas y privadas y a públicos académicos y profesionales. Aunque en algunos

aspectos son competidoras de las instituciones de educación superior (en una época de *co-opeiencia*), en muchos otros son complementarias. Más aún, algunas de estas organizaciones existen como entidades independientes de las de educación superior debido en parte por la esclerosis de la que han adolecido muchas de estas últimas y, por otra parte, debido a políticas y programas de financiamiento y desarrollo institucional de parte de organismos multilaterales e internacionales que, por comisión u omisión, desconocieron las conveniencias y posibilidades de prohijar las mismas al interior o bajo el paraguas de instituciones de educación superior.³³

En todo caso, toca a las instituciones de educación superior abrirse, establecer relaciones y plasmar alianzas, apelando a prácticas de "*boundaryless organization*"³⁴ y siguiendo el enfoque de "*empresa extendida*". El concepto de "*boundaryless organization*" ha sido trabajado en los últimos 20 años, teniendo como su primer hito el hecho de haber sido uno de los tres elementos claves en la estrategia formulada por Jack Welch para el relanzamiento de General Electric a mediados de los años 80. Su traducción sería la de "*organización sin fronteras*" y refiere a 4 dimensiones organizacionales: vertical, horizontal, externa y geográfica. Las fronteras verticales dividen a los niveles gerenciales de los niveles no gerenciales y a cada capa de la jerarquía de las otras. Las fronteras horizontales dividen a los departamentos y divisiones al interior de la organización. Tienden,

33 Este es un tema que amerita su propia discusión, el cual queda claramente mas allá de los propósitos de este artículo. No obstante, valdría la pena apuntar, en forma de interrogante, ¿cómo habría sido el desarrollo tanto de las instituciones de educación superior como el de tantos centros y organizaciones privadas de investigación, enseñanza y servicios conformados a partir de la segunda mitad de los años 80 en muchos casos por antiguos (o concurrentes) integrantes de las primeras y bajo auspicios de distintos organismos multilaterales e internacionales de desarrollo y financiamiento, si los segundos hubieran sido promovidos en íntima asociación con las instituciones de educación superior?

34 Ron Ashkenas, Dave Ulrich, Todd Jick & Steve Kerr son los principales autores en la literatura acerca de "*boundaryless organizations*", y, de hecho, cada uno de ellos trabajó intensamente con General Electric durante su transición, bajo la dirección de Jack Welch, desde una organización rigidamente jerárquica hacia una sin fronteras. Tras sus experiencias en *General Electric* los cuatro colaboraron escribiendo un primer texto sobre el concepto y las prácticas de "*boundaryless organizations*". Ver: Ashkenas, R., Ulrich, D., Jick, T. & Kerr, S. (Eds.). (2002) *The boundaryless organization: Breaking the chains of organizational structure*. 2da. Edición, revisada. San Fco.: Jossey-Bass. Ver también: R. Ashkenas, Jick, T., R., Ulrich, D. & Paul-Chowdhury, C. (Eds.). (1998). *The boundaryless organization field guide: Practical tools for building the new organization*. San Fco.: Jossey-Bass.

como ha apuntado *Drucker*, a producir la burocracia artrítica. Las fronteras geográficas se erigen entre las divisiones espaciales de una organización, en el plano local y, aún más, en el plano internacional. Las fronteras externas separan a una organización de otras en su cadena de valor (corriente arriba –upstream- y corriente abajo –downstream-).

El concepto “*sin fronteras*” no implica en modo alguno una organización completamente amorfa e indiferenciada. Más bien, una “*boundaryless organization*” es una que ha aprendido a permear los cuatro tipos de fronteras en su propio beneficio, a fin de servir mejor a sus clientes, aprovechar más rápido las oportunidades y capitalizar las buenas ideas. Como propone Falk, “*Sobre la base de la suposición de que nuestra era ha visto un aumento en el ritmo de cambio, los adherentes de la idea de boundarylessness proponen que la velocidad, la flexibilidad, la integración y la innovación han reemplazado al tamaño, la claridad de rol, la especialización y el control como las dimensiones principales sobre las cuales las organizaciones se miden a sí mismas. La tesis principal de la literatura sobre la ‘organización sin fronteras’ es, entonces, que las organizaciones que echan abajo las cuatro fronteras serán más rápidas, más flexibles, más capaces de transformar sus recursos en productos y servicios (esto es, la dimensión integradora) y, por tanto, más competentes en generar, maniobrar y capitalizar nuevas ideas de negocios*”³⁵.

Complementario al enfoque de “*boundaryless organization*” es el de “*empresa extendida*”, el cual enfatiza aún más el rompimiento de las fronteras externas de las organizaciones. El enfoque de “*empresa extendida*” es propuesto por *Tapscott* en su *Economía Digital*³⁶ y remite a la apertura de la organización a otras en su entorno, favoreciendo el mejor flujo e integración de informaciones, ideas, recursos y actividades de conjuntos de organizaciones. Se forjan de ese modo verdaderas “*alianzas estratégicas*” entre organizaciones que se mejoran y complementan más íntimamente unas a otras en el desarrollo de sus actividades.

Aunque el enfoque ha sido desarrollado principalmente con las empresas privadas en la mira y tomando en cuenta las posibilidades habilitantes

35 Falk, S. (2001). *Organizational evolution in a ‘boundaryless’ organization*. Unpublished master’s thesis, Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.

36 Tapscott, D. (1996). *The Digital Economy: Promise and peril in the age of networked intelligence*. New York: McGraw-Hill.

de las tecnologías de la infocomunicación en la articulación de las cadenas de valor compartidas, no es menos válido que, por encima de cualquier concreción, lo más importante aquí es el punto de mira, la perspectiva, y que ésta es, de una forma u otra, generalizable a todo tipo de organizaciones. En tal sentido, las dinámicas identificadas por Tapscott, tales como las de “*accesibilidad de los socios*”, “*nuevas interdependencias*”, “*metabolismo interorganizacional*”, “*competitividad cooperativa*” y “*creación de valor interorganizacional*” son perfectamente atinentes a instituciones como las de educación superior, entre otras.

Desarrollando enfoques y prácticas tanto de “*organización sin fronteras*” como de “*empresa extendida*” las instituciones de educación superior estarían en mejores condiciones para generar y articular las complejas y diferenciadas respuestas que requieren las “*soluciones de educación superior*” demandadas por los tiempos presentes y venideros. Esto, que es válido en sentido general y se observa en el plano internacional incluyendo en países desarrollados, lo es mucho más para las instituciones dominicanas de educación superior, una de cuyas primeras debilidades es la de no contar efectivamente con los recursos humanos de alta formación y experiencia que les permitan generar y articular “*soluciones de educación superior*” con la rapidez, conveniencia, variedad y calidad con las que son demandadas.

Adicionalmente, las instituciones de educación superior podrían beneficiarse de la experiencia de estas otras organizaciones en sus relaciones de prestación de servicios al sector privado y al sector público, y probablemente también del espíritu emprendedor, flexible y adaptable de muchas de ellas en el desarrollo y mantenimiento de las mismas. Las ganancias podrían también ser en términos del aprovechamiento conjunto de las informaciones, conocimientos, tecnologías y, en general, experiencias acumulados por muchas de esas organizaciones en sus servicios “*de conocimiento*” a empresas y organizaciones, dentro de lo que permitan el carácter propietario de muchas de ellas y las reglas de confidencialidad que prevalecen en ese tipo de servicios. Otros beneficios se manifestarían también en el ámbito de los recursos administrativos, líquidos y de infraestructura. El rédito de potenciar la credibilidad y la imagen de estas organizaciones actuando en conjunto es inestimable.

Ahora bien, para que las instituciones de educación superior puedan estar en condiciones de concebir, iniciar, desarrollar y mantener provecho-

samente estas relaciones, sin acotarlas en un marco burocrático artrítico, ellas deben, no sólo asumir los enfoques y prácticas de “organización sin fronteras” y “empresa extendida”, sino también lograr reproducir en su interior la diversidad institucional experimentada en su entorno o “*campo institucional*”³⁷. A este respecto valen las observaciones que introducimos en el acápite inmediatamente a continuación.

7. *Reconcebir su diseño y funcionamiento más allá del modelo burocrático clásico –incluyendo el esquema de facultades, escuelas y departamentos y la centralización de dirección– y avanzar en la línea de la descentralización, loosely-coupled organización y organización tipo red.*

Desde las investigaciones de *Joan Woodward*³⁸ en *Reino Unido* y de *Lawrence y Lorsch*³⁹ en *Harvard*, sabemos que la diferenciación de una organización se corresponde con la de la tecnología que emplea, o más bien por el sistema socio-técnico, por una parte, y el entorno o los distintos sub-entornos que debe encarar la organización. Tradicionalmente muchas instituciones de educación superior, siguiendo el modelo universitario clásico, se han organizado en “*facultades*” y “*escuelas*” y, en el modelo norteamericano (hoy universalizado), en “*departamentos*”. Este modelo, ya hegemónico, aunque una vez muy discutido (por lo menos en lo que respecta a la departamentalización), correspondía a entornos más plácidos, previsibles y munificentes que los actuales. En la actualidad, el pesado, compartimentado y lento sistema de facultades y escuelas constituye una especie de “anacronismo jurásico” cuando los

37 La noción de “*campo institucional*” proviene del enfoque neo-institucionalista en sociología organizacional y refiere a “*aquellas organizaciones que, en el agregado, constituyen un área reconocida de vida institucional: suplidores claves, consumidores o usuarios de productos y recursos, agencias regulatorias y otras organizaciones que producen servicios o productos similares.*” DiMaggio, P. & Powell, W. (1983, April). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, págs. 147-60. El concepto de “campo institucional” es así no sólo más rico que el de “industria” sino además más apropiado en términos de enfoques y prácticas como los de “*organización sin fronteras*” y “*empresa extendida*”.

38 Woodward, J. (1965). *Industrial Organization: Theory and Practice*. New York: Oxford University Press.

39 Lawrence, P. R., and J. W. Lorsch. (1967). *Organization and Environment*. Boston, Mass.: Harvard Business School Division of Research.

entornos se han hecho relativamente o plenamente turbulentos, inciertos, más complejos y áridos⁴⁰.

El concepto de organizaciones o sistemas “flojamente acoplados” (*loosely-coupled*) fue propuesto por Karl Weick, sobre la base de ideas de James March y del Premio Nóbel Herbert Simon⁴¹. Weick ha explicado y promovido los beneficios de los sistemas “flojamente acoplados”, definiendo *acoplamiento* (*coupling*) como los enlaces mediante los cuales cada elemento responde a los otros, mientras al mismo tiempo mantiene su identidad.

En lugar de una máquina burocrática, en la que cada parte lo es de un “apretado” engranaje, se entiende que las organizaciones “flojamente acopladas” se subdividen en muchos subsistemas que funcionan por sí mismos y es el “flojo acoplamiento” el “cemento” que los mantiene unidos. Weick observa que este tipo de sistema implica redes altamente conectadas con tiempos de retroalimentación muy lentos.

Las organizaciones complejas “flojamente acopladas” tienen sus desventajas; sin embargo, pueden compensar dichas desventajas con sus ventajas. Entre estas últimas se encuentran las de facilitar la adaptación local de subsistemas, sin requerir cambios en el sistema completo (los sistemas opuestos, estandarizados, son mucho más restrictivos en ese sentido). De esa manera, estos sistemas permiten más fácilmente soluciones novedosas y mutaciones y, en general, mayor diversidad en la adaptación a las situaciones cambiantes y las condiciones del entorno. Dejan más espacio para la auto-determinación por los actores relevantes, sean éstos unidades organizacionales o individuos. Esto a su vez potencia aún más la sensibilidad del sistema a su entorno (aún cuando puede hacer difícil la difusión interna de los cambios y los aprendizajes), así como, en el otro extremo,

40 En el caso de las instituciones de educación superior dominicanas este anacronismo es aún más marcado por el carácter de “barcos fantasmas” de la mayoría de las “facultades”, conformadas más bien por funcionarios administrativos y personal de apoyo que, por tandas, reciben a “profesores visitantes” de paso hacia las aulas. En el mejor de los casos, algunos contados profesores integran la “facultad” con algo más de permanencia, sin mayor vínculo de especialidad ni interés que el compartir la docencia en la misma “facultad”, en la misma institución de educación superior.

41 Weick, K. E. (1976, March) Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, pags.1-19. Ver también: Weick, K. (1982). Management of organizational change among loosely coupled elements. En: Goodman, P.S. (Ed.). *Change in organizations: New perspectives on theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.; o también en Weick, K. (2000). *Making Sense of the Organization*. Malden, MA: Blackwell Business.

la tolerancia organizacional a la ruptura o deterioro de “partes” o “componentes” sin que estas afecten (por lo menos sustancialmente) al resto de la organización.

Los conceptos de *Weick* son antecesores legítimos de los más contemporáneos acerca de las “organizaciones tipo red”⁴². Organizacionalmente, el concepto de “organización tipo red”⁴³ implica que las estructuras del futuro se basarán en unidades pequeñas, interactuantes, auto-organizadas y autónomas, compartiendo marcos de referencia comunes que faciliten su reconfiguración y adaptación al entorno acelerada y complejamente cambiante.

8. *Fomentar la horizontalidad, el espíritu intra-emprendedor y la “organicidad”, y el trabajo y los programas multi-, inter- y transdisciplinarios.*

Todo lo anterior lleva a pensar las instituciones de educación superior en formas organizacionales verdaderamente horizontales, que faciliten el espíritu emprendedor. Por supuesto, esto implica el repensar las formas de articulación y, especialmente, las de gobierno. La tecnología organizacional tiene respuestas que van desde las formas de “gobierno compartido” (*shared governance*), propias de las instituciones maduras de educación superior, y las formas divisionales y federativas organizacionales, todas ya tradicionales, hasta las más novedosas como las mencionadas en acápites anteriores.

El modelo napoleónico que prevalece en nuestro país hace conceptual y experiencialmente más lejanas esas nuevas formas y se requerirá realmente de un cambio de paradigmas, de un rompimiento radical de mode-

42 De hecho, el concepto de “loosely coupled systems” ha sido desarrollado más recientemente por los enfoques informáticos, para referirse a las arquitecturas abiertas que se componen de aplicaciones y de bases de datos distribuidas a lo largo de un amplio rango de *hardware* y *software* heterogéneos a través de toda la organización (o, en el caso, de las integraciones transorganizacionales propias del *e-commerce* - por ejemplo, en las integraciones de la cadena de proveedores del tipo *business to business*- a través de muchas organizaciones). Estos sistemas tienen las ventajas (y desventajas) de no observar la integración próxima al tiempo real de los sistemas monolíticos heredados. Véase, por ejemplo: Baalbergen, E. H. (1986). *Parallel and distributed compilations in loosely-coupled systems: A case study*. En: Proceedings of Workshop on Large Grain Parallelism, Providence, RI. Ver también, por ejemplo: Rogue Wave Software, Inc. Ruple (2002). *A loosely coupled architecture ideal for the internet*. White Paper. Boulder, Colorado. Recuperado en Octubre 16, 2002, de <http://www.roguewave.com/developer/tac/ruple/Ruple.pdf>.

43 Ver: Morgan, G. (1986, 1997), *Images of organizations*. Newbury Park, CA.: Sage. También: Handy, C. (1989) *The age of unreason*. Cambridge, MA.: Harvard Business School Press. Ver también: Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society*. Y también: Nohria, N. & Eccles, R.G (1993) *Networks and Organizations*. Harvard Business School Press: Boston, MA.

los mentales para poder asumirlas. Pero no es imposible. Más importante, no sólo es necesario, es imprescindible.

Si las instituciones de educación superior quieren ser emprendedoras tienen que acoger a emprendedores, pero no se puede pretender que lo hagan si se los somete a las “*camisas de fuerza*” del burocratismo artrítico. Por eso, el círculo virtuoso de la transformación de las instituciones de educación superior muy probablemente deba desatarse por cultivar los intra-emprendedores que asuman a las propias instituciones como sus objetos de destrucción creativa (al estilo *schumpeteriano*). Obviamente, se requerirá de fuertes patrocinadores en las “alturas”, con poder y visión suficientes para evitar que estos intra-emprendedores sea quemados en la hoguera de las inquisiciones anquilosantes.

Se requiere igualmente “*importar*” desde los sectores externos, muy especialmente desde el sector empresarial pero también del sector público y el denominado “tercer sector”, a nuevos participantes que en efecto jueguen un papel más que decorativo o simbólico en la dirección y el quehacer de las instituciones de educación superior, aportando una perspectiva fresca y distinta, desde el “mundo real”, pero también una presión transformadora como “constituyentes”, “peticionarios” o “stakeholders” legítimos –valga la redundancia conceptual- interesados en las instituciones de educación superior en sí mismas y, sobre todo, en sus frutos. De otra manera, seguiremos escuchando los lamentos periódicos sobre la falta de vinculación entre las instituciones de educación superior y esos otros sectores.

Apoyados en el apoderamiento que la coalición de esas dos fuerzas (los “patrocinadores” internos y los “*importados*” interesados) puedan proveerles, deben florecer núcleos, grupos, centros, en fin, “*nodos*” en la nueva estructuración horizontal, tipo red, extendida, que se desarrolle, conformados por integraciones multi-, inter- y trans-disciplinarias de profesores, investigadores y consultores, alrededor de programas y proyectos de carácter también multi-, inter- y trans-disciplinarios⁴⁴. Aquí, entonces,

44 Formas organizativas de este tipo son también más adaptadas a lo que con Gibbons hemos venido a conocer como “modo de producción 2” en el ámbito de la investigación, a cuya dinámica deben adaptarse las universidades so pena de, ignorándolas, quedar fuera de juego. El tratamiento La discusión de este tema desborda los propósitos de este artículo. Ver, al respecto a Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott, and Martin Trow.(1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.

deben aparecer los “champions” que lideren la conformación y actuación de estos nodos, ya sea por emergencia desde el interior de las instituciones de educación superior, ya sea por atracción desde su exterior. En ambos casos, motivados por un clima de apertura favorable e incubador.

Existen razones más que suficientes, de distintos ordenes y convergentes, para apoyar esta reestructuración de las “áreas de punta” de las instituciones de educación superior sobre bases más allá de las disciplinarias. El conocimiento científico y aún en mayor medida las tecnologías de todo tipo, “duras” y “blandas”, son cada vez más inter- y transdisciplinarias. Estamos en la época de confluencias como la biofísica, la psico-sociología y la econo-ética, así como la medicina nuclear, el eco-turismo y la ofimática, del lado aplicado, para mencionar sólo unos cuantos ejemplos.

Si esto no fuera razón suficiente, la debilidad de nuestras instituciones de educación superior para reunir bajo el criterio de “*departamento*” a especialistas relativamente homogéneos por formación y líneas de trabajo disciplinarias, nos hace presumir que una forma alternativa de agrupamiento podría ser la de reunir a distintos especialistas que confluyan en una misma área meta-disciplinaria. En lugar de agrupar a un conjunto de especialistas de una misma disciplina, trabajando sobre la base de sus lógicas de desarrollo, reuniríamos a especialistas de distintas disciplinas y áreas, articulados sobre la base de intereses en campos de acción comunes. Estos nodos meta-disciplinarios, sin embargo, si están llamados a desarrollar su actividad con espíritu emprendedor, conjugando consultoría y prestación de servicios, docencia e investigación, y a contribuir a crear los vínculos entre institución de educación superior y sectores externos, deben entonces contar con los márgenes de libertad de acción –y, sobre todo, rapidez – que les permitan desplegar sus actividades intelectuales y prácticas con adecuación a sus sub-entornos respectivos (en el sector empresarial, el sector público o el tercer sector) y a sus aliados y potenciales aliados en los mismos.

Estos nodos deberían constituir las bases fundamentales para articular respuestas orgánicas a las demandas de educación de postgrado y avanzada en sentido general. Por su naturaleza y composición, los nodos deben cumplir de manera espontánea con una función de “*boundary*

spanning”⁴⁵. De esa manera, sus vínculos con los sectores externos deben permitirles la temprana sensibilidad adaptativa para identificar las demandas cambiantes y emergentes de respuestas educativas, las características que deben guardar éstas, así como las formas oportunas y convenientes de implementarlas.

Las experiencias prácticas de consultoría, de prestación de servicios e investigación, conjugadas con la formación académica de estos nodos (de sus integrantes en conjunto, más que individualmente) deben servir de base a la articulación de esas respuestas. Es sobre estas bases que podrán contribuir decisivamente a la calidad de contenido al mismo tiempo que a la relevancia social de tales respuestas. Respuestas que, en la forma de distintos tipos de programas (postgraduados, post-títulos, diplomados, etc.) tendrían así la condición de orgánicos a estos nodos. Y los nodos, a su vez, orgánicos a las instituciones de educación superior, conformando tradiciones continuadas a través de la actividad formativa de “cohortes” como también mediante la reproducción y ampliación de sí mismos, en tanto nodos, con la formación de nuevos integrantes no sólo mediante la docencia, sino a través de su incorporación a las actividades de consultoría, prestación de servicio e investigación. Es preciso insistir en que la reproducción ampliada de los nodos es otra condición, junto a la docencia de “cohortes”, para su pertenencia a la educación superior. Por supuesto, también las actividades de divulgación y preservación de conocimientos y tecnologías, así como de incidencia crítica en los debates y procesos de toma de decisión en la sociedad como un todo en sus áreas de actividad e interés.

45 Muy temprano al sentar las bases de las tecnologías del diseño organizacional, Jay Thompson identificó las funciones de enlace sobre los límites o fronteras (*boundary-spanning roles*) desempeñados por individuos y unidades organizacionales en beneficio de la relación entre la organización y su entorno. Ver: Thompson, J. D. 1967. *Organizations in action*. New York: McGraw-Hill. La noción ha sido empleada recientemente con más fuerza en relación con los estudios de la innovación y aprendizaje en las organizaciones. Por ejemplo, Ancona y Caldwell lo emplean para describir las actividades de equipos responsables del desarrollo de nuevos productos. Ellos sostienen que *boundary spanning* es un medio para manejar la importación de información técnica para el equipo e incluye un amplio rango de interacciones entre el equipo y su entorno industrial; además apuntan que las conductas de enlace sobre las fronteras organizacionales (externas o internas) en los equipos innovadores puede tener un enfoque hacia adentro (difusión de la innovación) y un enfoque hacia afuera (exploración del entorno, *technical gatekeeping*). Ver: Ancona, D.G. & Caldwell, D. (1990). Beyond boundary spanning: Managing external dependence in product development teams. *The Journal of High Technology Management Research*, 1(2): p. 119-135

Preservadas esas condiciones que confieren el carácter orgánico a la educación superior, estos nodos deben contar con la mayor libertad de acción para el desarrollo de sus actividades y para su sustentabilidad. Otras consideraciones respecto a este punto rebasan los límites de este artículo.

VI. Unas palabras finales

Aún los que estén en desacuerdo con el pronunciamiento de *Drucker* sobre el fin de la universidad tal como la hemos conocido hasta hoy deben tomar tal afirmación como una “llamada para despertar”. Las instituciones de educación superior se encuentran hoy en una importante encrucijada conformada por las crecientes y diversas demandas por respuestas convenientes y oportunas en educación avanzada y de postgrado y las condiciones de mercado desafiantes, en entornos cada vez menos munificentes.

En el caso dominicano, en un entorno local aun más constreñido que el internacional en lo que se refiere al acceso a recursos frescos, las instituciones de educación superior, en la encrucijada aludida, están aún más en necesidad de replantearse a sí mismas de manera realmente creativa e innovadora. Atrevidamente creativas e innovadoras, deberíamos decir.

Se ha hecho un camino –tortuoso y escarpado– y esto hay que reconocerlo. Pero en lugar de insistir en ello, avanzando al futuro con la mirada puesta en el espejo retrovisor, debemos mejor insistir en que 1) no hacemos bien gran parte de lo que hacemos, 2) no hacemos buena parte de lo que deberíamos estar haciendo y 3) tampoco generamos las nuevas respuestas en la forma y con la agilidad con la que deberíamos estar haciéndolo.

En lo que concierne a los estudios avanzados, incluyendo a los estudios de postgrado, estamos todavía a tiempo de encarar los vacíos, permutaciones, inadecuaciones y posibles deformaciones que se observan en el sistema que hemos venido desarrollando. Pero debemos tener el coraje para empezar a plantearnos un nuevo conjunto de puntos de vista, distintos y en buena medida distantes del paradigma dominante en nuestra concepción de la educación superior. Y actuar en consecuencia.

Quisiéramos terminar este artículo con los siguientes llamados de *Louiza An* y *Luis Restrepo Rivas*⁴⁶.

46 An, L. & Restrepo, L. G. A university toward the knowledge society. <http://luisguillermo.com/Univks.pdf>.

“Debemos movernos desde una universidad aislada hacia una vinculada con sus alrededores socioeconómicos. Particularmente, debemos diseñar e implantar nuevos mecanismos de relaciones entre la universidad y el sector empresarial, cubriendo gradualmente todos los niveles de cooperación posibles. Ofreciendo servicios de laboratorio y consultoría al sector productivo, internados de integrantes de un sector en otros, proyectos conjuntos de I & D, hasta esfuerzos cooperativos duraderos de mayor amplitud económica (por ej., la gestación de centros conjuntos de I & D).

Debemos movernos desde una universidad reactiva hacia una proactiva. Desde una universidad que responde –a menudo con retraso– a su milieu, hacia una que apunta al futuro. La universidad no puede permanecer pasiva frente al estado de las cosas en la sociedad, sino que debe jugar un rol activo en las transformaciones sociales. Debe clarificar el futuro deseado de la sociedad en la que existe.”

Y también citar con ellos a Monterrosa⁴⁷, quien, como si estuviera hablando de las instituciones de educación superior dominicanas, agrega que toda universidad:

“Debe estar a la cabeza en la procura del mejoramiento continuo, siendo futurista y no sólo la entrenadora de futuros profesionales.”

En situaciones como las que presenciamos, es preferible a la inercia cómoda el pecar, con Einstein, de alarmistas y pensar que todo está cambiando “menos nuestras maneras de pensar, y si éstas no cambian derivamos hacia una catástrofe sin paralelo.”

Recibido: 18/02/06
Aprobado: 16/03/06