

**Propuesta metodológica para el estudio del cambio cultural
en organizaciones de educación superior cubanas, con la
introducción de las TICs en sus procesos sustantivos**

Colectivo de Autores

Edición: Liset Ravelo Romero

Corrección: Fernando Gutiérrez Ortega

Diagramación: Roberto Suárez Yera

María T. Rodríguez Wong, Yamila Roque Doval, Zaida I. Nieves Achón, Luis Manuel
Peteiro Santaya, 2011

Editorial Feijóo, 2011

ISBN: 978-959-250-531-5



EDITORIAL
Feijóo

Editorial Samuel Feijóo, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Carretera a
Camajuaní, km 5 ½, Santa Clara, Villa Clara, Cuba. CP 54830

Resumen

En el trabajo se presenta una propuesta metodológica para el estudio del cambio en la cultura de organizaciones de educación superior (OES), con la incorporación de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), identificando el mecanismo de cambio organizacional que lo sustenta.

Se fundamenta teóricamente la necesidad de desarrollar este tipo de estudios, atendiendo a los importantes cambios que las TICs generan en los procesos sustantivos de las OES, y con ello la necesaria repercusión en elementos de su cultura. Se argumenta la importancia de orientar de manera intencionada y sistemática estos cambios culturales, como aspecto imprescindible para la incorporación efectiva de las TICs en las OES y en particular en el PEA.

Se enfatiza en la pertinencia de la metodología cualitativa, en particular el esquema de E. Schein para el estudio de la cultura organizacional, así como la importancia de interactuar con estudiantes, docentes y directivos, bajo un criterio de selección muestral intencional y la concepción de los sujetos como informantes clave. Se proponen como instrumentos centrales: entrevistas abiertas, en profundidad y grupales; observaciones abiertas y participantes; cuestionarios, análisis de documentos oficiales y del producto de la actividad, y una variante de la matriz DAFO.

ÍNDICE

Introducción / 5

CAPÍTULO 1: LA ORGANIZACIÓN COMO CULTURA / 10

CAPÍTULO 2: ORGANIZACIONES EDUCATIVAS: LAS UNIVERSIDADES / 14

2.1 Organizaciones de educación superior: las universidades / 17

2.2 Las universidades cubanas / 17

CAPÍTULO 3: ¿CÓMO CAMBIAN LAS ORGANIZACIONES? / 20

3.1 El cambio es heterogéneo / 20

3.2 El cambio en las universidades

3.3 Las universidades en la sociedad de hoy / 29

CAPÍTULO 4. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE / 29

4.1 Propuesta metodológica para el estudio del cambio cultural en las universidades cubanas con la incorporación de las TICs / 30

Referencias Bibliográficas / 38

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) han sido objeto de interés y centro de numerosas investigaciones desde su aparición, caracterizándose también por ser abordadas desde múltiples aristas, en tanto su uso se ha extendido a casi todas las áreas de actuación humanas. Uno de los espacios en los que se encuentran ampliamente difundidas, y donde se muestra gran interés en seguir incorporándolas, es en el docente, de ahí que el estudio de éstas en la esfera educativa haya sido frecuentemente investigado en las últimas décadas. Sin embargo, coincidimos con Area (2005) cuando sostiene que: “Tenemos mucha información empírica sobre las TICs en las escuelas, pero nos falta construir una teoría sobre este fenómeno particular de la realidad escolar que permita comprender qué sucede cuando los ordenadores entran en las escuelas, las causas de la resistencia del profesorado a integrar estas tecnologías en su práctica docente, o cómo implementar exitosamente estrategias de incorporación escolar de las TIC en un determinado contexto”.

Como se explica, los resultados de los estudios y evaluaciones sobre la incorporación de las TICs a los sistemas escolares indican que, a pesar de casi dos décadas de esfuerzos continuados, de proyectos impulsados institucionalmente por las administraciones educativas, la presencia y utilización pedagógica de los ordenadores (tanto en su dimensión de máquina personal, de multimedia o de red telemática) todavía no se ha generalizado ni se ha convertido en una práctica integrada coherentemente en los centros escolares. Esta es una tesis sostenida por los estudiosos del fenómeno, que enfatizan en lo ampliamente extendido del recurso tecnológico, pero también en la pobreza en cuanto a la calidad del cambio pedagógico en dichas experiencias: “Un rápido análisis de la realidad actual nos revela que hay muy pocas experiencias que verdaderamente superen las formas tradicionales de aprendizaje ya utilizadas en la enseñanza a distancia, y que sólo se ha producido una actualización tecnológica en función del uso de Internet y de algunos desarrollos multimedia”. (Santángelo, 2000). Debe reconocerse entonces, que el reto está en que los centros educativos innoven no sólo su tecnología, sino fundamentalmente sus concepciones y prácticas pedagógicas, lo que significará modificar el modelo de enseñanza en su globalidad: cambios en el papel del docente, cambios del proceso y actividades de

aprendizaje del alumnado, de las formas organizativas de la clase, etc., o sea que se *generen cambios en las formas de diseñar y concretar la esencia de la misión en las organizaciones educativas: el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la integración armónica de las TICs en éste.*

La actividad investigativa en esta área muestra también la necesidad de una mirada al fenómeno de introducción de la tecnología desde la perspectiva de análisis de los cambios y la gestión en el nivel organizacional, en tanto este aspecto se encuentra pobremente desarrollado. Las líneas de investigación que han centrado la introducción de las TICs en la enseñanza pueden describirse de la forma siguiente:

- Estudios sobre indicadores cuantitativos que describen y miden la situación de la penetración y uso de ordenadores en los sistemas escolares a través de ratios o puntuaciones concretas de una serie de dimensiones.
- Estudios sobre los efectos de los ordenadores en el rendimiento y aprendizaje del alumnado.
- Estudios sobre las perspectivas, opiniones y actitudes de los agentes educativos externos (administradores, supervisores, equipos de apoyo) y del profesorado hacia el uso e integración de las tecnologías en las aulas y centros escolares.
- Estudios sobre las prácticas de uso de los ordenadores en los centros y aulas desarrollados en contextos reales.

Se aprecia que las principales perspectivas y resultados de investigación poco abordan sobre algo tan importante como: ¿Qué sucede con las organizaciones educativas al introducir las TICs en uno de sus procesos sustantivos? Teniendo en cuenta que las escuelas, universidades, etc., son también organizaciones, con características culturales muy particulares, consolidadas desde su amplia historia, y también sujetas a fuertes demandas externas (pensemos por ejemplo en cómo impacta en las escuelas el fenómeno de la Globalización), se comprenderá que la introducción de las TICs en ellas generen y a su vez demanden, sensibles transformaciones, que pasan desde las concepciones generales de ¿Cómo deben ser las escuelas? –en un nivel macro– hasta las particularidades que en las diferentes organizaciones educativas asuman dichas transformaciones. Reconocer, como sostiene Pérez Tornero (2000) que: “la escuela tradicional está asediada en la actual sociedad de la información, ya que nos encontramos con una escuela descentrada de sus

funciones tradicionales, que difícilmente encuentra su lugar en el mundo moderno del saber", es un paso importante para impulsar el desarrollo eficiente del uso de las TICs en la educación: no puede obviarse la necesidad de entender y en la medida de lo posible diseñar, gestar, el cambio de la cultura de estas organizaciones, y en particular de los elementos más directamente relacionados con su misión (los Psicopedagógicos), necesarios para sustentar en todas sus potencialidades la introducción de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se necesita asumir que actualmente nos encontramos ante propuestas cada vez más revolucionarias en cuanto a la manera misma de concebir el objeto de la educación y con ello, de las alternativas pedagógicas y didácticas para concretarlo: "Creo que uno de los paradigmas que hay que romper es aquel que señala que educación es aquello que se da según lo cual el educador imparte educación y el educando la recibe. (...). La educación pasa por la investigación, por la búsqueda personal de esos conocimientos, su procesamiento, su re-creación, ya no por la recepción de conocimientos, su memorización y su almacenamiento. Para el sector de la educación la ruptura de ese paradigma provoca todavía mucho rechazo, porque el educador pierde su condición de Dios Padre que baja la palabra divina, para convertirse en un orientador en el mundo de la investigación. Es un rol diferente, implica otro tipo de poder y nuevos aprendizajes." (Levis, 2002). Resulta absurdo pensar que todo esto pueda suceder sin afectar (y más aún, sin gestarse desde) la cultura de las organizaciones educativas, que es donde transcurre la propia práctica educativa, y donde por consiguiente se concretan dichos cambios. ¿Cómo concebir entonces estas organizaciones ante lo que ya algunos llaman "la pedagogía informacional"?; las respuestas a esta interrogante, si bien resultan muy necesarias actualmente, requieren para construirse, llenar en alguna medida el "vacío" que se aprecia en cuanto al trabajo investigativo en esta perspectiva. Consideramos que para ello es necesario realizar inicialmente estudios que describan cómo se están manifestando a nivel organizacional los ya más documentados cambios en las prácticas pedagógicas.

La presente investigación se centró en ello, asumiendo como problema de investigación:

- ¿Cómo estudiar los cambios que se están produciendo en la cultura de organizaciones educativas universitarias cubanas que están en proceso de incorporación de las TICs a la formación profesional, y los mecanismos de cambio que están sustentando este proceso?

Se asume una concepción de las organizaciones que hace énfasis en su cultura, para lo cual nos adscribimos a la definición y sistematización que de dicho fenómeno realizara Edgar Schein (1985). Esto implica que nuestra atención al estudiar los fenómenos organizacionales más directamente relacionados con la misión de la organización, se centra en el análisis de los procesos que destaca este autor como constitutivos y definatorios de la cultura: la riqueza en la producción de imaginarios individuales y grupales (propuestos básicamente como valores y presunciones), sin descartar lo que se identifica como el nivel arquitectónico en la cultura: patrones de comportamiento más frecuentes, documentos públicos, etc., todo ello en su permanente articulación, y desde una visión dinámica, sostenida por la perspectiva de las organizaciones como sistemas abiertos, en estrecha interacción con el medio externo, con carácter configuracional y en constante estructuración-desestructuración.

Aunque debe tenerse en cuenta en la investigación las regularidades que distinguen a las organizaciones educativas, la historia de los principales cambios en que se han visto inmersas, así como las más importantes demandas que desde un nivel macro se están pautando para ellas actualmente, nuestra propuesta se orienta a la descripción de cómo está sucediendo en una en particular el proceso de articulación de las TICs en las organizaciones donde se realicen los estudios. De manera que los resultados apuntan a un nivel descriptivo, y aunque las propuestas puedan ser utilizadas en varios contextos, las formas de realizarse deberán siempre asumirse desde perspectivas flexibles y creativas.

La metodología descansa en el paradigma cualitativo, siguiendo la propuesta operativa que para el estudio de la cultura organizacional propone E. Schein (1985), que indica realizar el análisis desde la perspectiva de los sujetos, y que el investigador conviva en el contexto de la investigación para poder comprender los referentes (tangibles y simbólicos) de sus miembros. Se propone trabajar con estudiantes y profesores, y dentro de estos últimos se incluyeron también algunos que fungen además como directivos, siguiendo como criterios para la selección la detección de “informantes claves”, considerando que para el objeto de estudio pueden ser entendidos como tal aquellas personas con mayor tiempo de pertenencia a la organización, de mayor experiencia en la formación profesional y docente; también aquellos que, por su rol, estén más directamente relacionados con las experiencias de incorporación de las TICs en la docencia, en particular de aquellas que sean consideradas dentro de la organización como las experiencias más exitosas. Se proponen como técnicas para la recogida de información las observaciones abiertas y participantes, las entrevistas en

profundidad, el análisis de documentos oficiales, una variante escrita de la matriz DAFO, análisis de productos de la actividad de los docentes (de asignaturas montadas en plataformas interactivas), y el cuestionario. Para el procesamiento de la información el paquete estadístico SPSS (para los resultados de los cuestionarios), y el análisis de contenido para el trabajo con los datos cualitativos obtenidos en los diferentes momentos de la investigación, con el fin de descubrir la significación de los mensajes, ya fueran verbales o no (discurso, observaciones, documentos oficiales o personales y análisis del producto de la actividad), en función de hacer aparecer de la mejor manera el sentido y relevancia del mismo. Se diseñan diferentes fases para el trabajo de campo y análisis de la información, orientado desde la perspectiva que propone Schein (1985) para el estudio de la cultura organizacional, distinguiéndose siempre por concebir estos procesos en permanente interpenetración, de manera que las interrogantes y tesis que guiaron la investigación se fueron enriqueciendo y perfilando durante el desarrollo de la misma. Consideramos que la propuesta que se presenta puede ser utilizada para estudios del fenómeno del cambio cultural en OES, no solo del contexto cubano, aunque es importante acotar que: al estar enmarcada en el contexto de la Educación Superior Cubana, es necesario integrar en el análisis una serie de factores que ilustran su realidad sociohistórica, en tanto las políticas educativas cubanas, en estrecha interdependencia con el modelo político-social que las sustenta, tiene características muy peculiares con respecto a otros sistemas y políticas educativas del ámbito internacional, de manera que para ser utilizada esta propuesta en otros contextos los investigadores deben ser cuidadosos en la adecuación flexible y creativa de sus instrumentos.

Por último, quisiéramos destacar que la incorporación en el complejo estudio de las TICs en la enseñanza, del nivel de análisis de la cultura organizacional, debe facilitar las transformaciones que este fenómeno supone y demanda, en tanto resulta imprescindible no solo aceptar que si modificamos elementos clave en las formas de concreción de la misión de una organización, esta debe sufrir cambios en su cultura; sino que la descripción de cómo transcurren esos cambios debe constituir una información importante para la necesaria gestión de los mismos. Además, como se ha explicado, las investigaciones orientadas desde esta perspectiva, tanto a nivel internacional como nacional, son muy escasas, por lo cual debe nuestro estudio contribuir al desarrollo de esta importante perspectiva.

REFERENTES TEÓRICOS

CAPÍTULO 1: LA ORGANIZACIÓN COMO CULTURA

El ser humano se caracteriza por su condición gregaria, de desarrollo desde la interacción, y aunque ha construido aceleradamente herramientas que facilitan su vida, esto no lo ha apartado de la necesidad del trabajo coordinado, incluso para subsistir. El hombre siempre se ha encontrado en un mundo de organizaciones, e históricamente ellas han tenido diversas formas: pensar en relaciones humanas, en actividades sociales, en la vida cotidiana en general es pensar en organizaciones, porque ellas son el eslabón fundamental de mantenimiento y desarrollo de cualquier sociedad.

Es fácil comprender entonces el interés que ha despertado en diversas ciencias la definición y estudio de las organizaciones, sus principales características, funciones, los principios que rigen su desarrollo, etc. Aunque no podemos hablar de consenso entre las diferentes posturas asumidas ante este fenómeno, en la actualidad está ampliamente difundida la concepción de entenderlas como culturas, lo cual implica observarlas como forma de expresión y manifestación de la conciencia humana, de manera que, trascendiendo las perspectivas de estudios económicos, se focalicen sus aspectos subjetivos, ideológicos, simbólicos, así como su componente imaginario.

En este sentido resulta paradigmática la concepción teórico-metodológica que sostiene Edgar Schein (1985) quien explica la cultura organizacional como “el conjunto de presupuestos básicos que un grupo crea, descubre y desarrolla en el proceso de aprendizaje de cómo lidiar con los problemas de adaptación externa e interna; y que funcionan al menos lo suficientemente bien para que sean considerados válidos, y enseñados a los miembros como una forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación a esos problemas”. Reconoce en ella diferentes niveles, que define como:

1. Nivel de artefactos visibles: Es considerado como el ambiente construido de la organización: patrones de comportamiento visibles, documentos públicos, entre otros. En él se incluye el espacio físico, la capacidad tecnológica del grupo, sus producciones y la conducta expresa de sus miembros. Representa la “superficie” de la cultura, sus aspectos visibles con facilidad, tangibles. Desde el punto de vista metodológico se ve favorecido por la facilidad para la obtención de información, aunque se dificulta por la

interpretación, y por la casi imposibilidad de descubrir a partir de esta la lógica subyacente al comportamiento grupal.

2. Nivel de los valores que gobiernan el comportamiento de las personas: Está representado por los principios sociales, filosóficos, por las metas y estándares con valor intrínseco para la organización. Metodológicamente resulta difícil su observación directa, siendo necesario para su identificación una serie de procedimientos, por ejemplo: entrevistas a los miembros clave de la organización, análisis de contenido de los documentos de esta, etc. En su estudio se corre el riesgo de que se muestren resultados idealizados o racionalizados, porque ocurre con frecuencia que las personas relatan cómo les gustaría que fuesen los valores y no cómo realmente son. Los valores pueden convertirse gradualmente en creencias o presunciones dentro de la organización; esto sucede cuando su aplicación conduce de manera estable a resultados valorados por todos positivamente. Cuando eso sucede los valores —convertidos en creencias— se vuelven inconscientes.
3. Nivel de las presunciones subyacentes básicas: Son los supuestos que determinan cómo los miembros de la organización perciben, piensan y sienten. Éstos, en un primer momento, fueron valores conscientes que dirigieron las acciones de los miembros de la organización en la solución de sus problemas cotidianos —internos o externos— con el paso del tiempo, y atendiendo a los resultados positivos a que conducía su implementación, dejaron de ser cuestionados, constituyéndose “verdades” inconscientes.

Estos niveles tienen carácter jerárquico, y están estrechamente articulados, de manera que al modificar uno de ellos se deben producir progresivamente cambios en los demás: al aparecer cambios en los artefactos, se van modificando los valores, y a más largo plazo se pueden llegar a transformar las presunciones. Este proceso también puede verificarse en el sentido contrario, aunque por lo general son los más “superficiales” los de mayor dinamismo. Es esencial para comprender una cultura aprehender la relación entre sus diferentes niveles, pues ella funciona con una lógica configuracional, de manera que el valor orientador, regulador, de los elementos presentes en ellos no está como fenómeno aislado, sino en la manera concreta en que se articula con los componentes de los demás. Esa lógica configuracional es lo que Shein (1985) denomina “Esquema cultural”.

Esta concepción de las organizaciones no implica una ruptura total con anteriores definiciones, ni impide el reconocimiento de la importancia de elementos de carácter económico en su estudio, de hecho el propio autor define como elementos distintivos en las organizaciones:

- La coordinación racional de esfuerzos: Su objetivo es lograr la ayuda mutua y procede del hecho de que el individuo es incapaz de cumplir todas sus necesidades y deseos por sí mismo. Carece de capacidad, fuerza y tiempo, así que tiene que apoyarse en los demás para suplir sus propias necesidades. En cuanto varias personas coordinan sus esfuerzos terminan llegando a la conclusión de que juntos pueden conseguir más que ninguno de ellos aisladamente.
- El logro o alcance de algunos objetivos o finalidades comunes a través de la coordinación de actividades: Para que esta coordinación sea útil deben establecerse los objetivos a alcanzar, y debe existir cierta concordancia respecto a dichos objetivos.
- La división del trabajo: Es conocido por las sociedades humanas que pueden alcanzar mejor sus objetivos si dividen entre sus miembros las diversas funciones a cumplir. Cuando cada una de estas funciones que hay que realizar sobrepasa las posibilidades individuales, la división del trabajo será entonces en las organizaciones: el grupo total se fracciona en grupos cada vez más pequeños, por lo que cada una de estas suborganizaciones tiene que lidiar con sus propios objetivos, que pueden alcanzarse de manera óptima si cada una de ellas realiza sus actividades coordinadamente.
- Necesidad de jerarquización de la autoridad: Sin los medios para controlar, limitar o dirigir las diversas unidades es imposible lograr la necesaria coordinación entre los individuos y suborganizaciones; lo que implica que cada unidad se somete a cierto tipo de autoridad con el fin de conseguir algún objetivo común, porque no se puede perder de vista la actividad de las demás unidades.
- Generalmente en la organización la autoridad se encuentra incorporada a una compleja jerarquía de posiciones o rangos, que tienden a definir un área de responsabilidad y que (al menos teóricamente) implica la autoridad suficiente para garantizar que su quehacer va a ser realizado de acuerdo a un plan concebido de una autoridad de mayor rango.

La clave de concebir las organizaciones como culturas no está, como indicamos anteriormente, en negar que ella supone elementos de orden pragmático, incluso de carácter formal, material; no niega el reconocimiento de los resultados y determinantes económicos de la actividad humana, sino que destaca y centra la atención en el análisis de otros procesos: la riqueza en la producción de imaginarios individuales y grupales (propuestos básicamente como valores y presunciones), que son también productos de la actividad organizacional y se constituyen a su vez en sus propios determinantes. Consideramos que ello es indispensable si se quiere explorar las características de los miembros de cualquier organización: su experiencia, su forma de percibir, sentir y actuar ante los problemas, pero también esta es la única vía de captar lo que la hace singular y afecta a todo lo que ocurre en ella: su cultura, y comprender entonces los productos de la actividad de dichas organizaciones, como vía incluso de poder direccionar intencionalmente en alguna medida el cambio en estas.

CAPÍTULO 2: ORGANIZACIONES EDUCATIVAS: LAS UNIVERSIDADES

La educación, al igual que la economía, la salud, el deporte y en general las más importantes áreas de actuación humanas, se realiza de manera organizada, coordinada e intencional. De ahí que existan diferentes tipos de organizaciones, en función de las particularidades de sus misiones, de su encargo social: organizaciones productivas, de servicios, educativas, entre otras.

¿Qué distingue a las organizaciones educativas? En sentido general se han caracterizado (independientemente del nivel de enseñanza en que se especialicen) por actuar como escenarios que aseguran orden y reproducción de los sistemas sociales en que están inmersas. Si bien todo tipo de organización en una sociedad reproduce en buena medida la cultura a la que pertenece: las normas, valores y presunciones socialmente compartidas a nivel macrosocial; las educativas han tenido históricamente esta actividad como su misión fundamental, su encargo social, el objeto que justifica su existencia. Son el espacio de la socialización que trabaja con el conocimiento que la sociedad requiere para consolidarse en el tiempo, aunque no puede considerarse que sean reproducciones pasivas, lineales, exentas de crisis: debemos tener presente que la propia escuela es una construcción histórica, orientada a resolver el problema de la herencia cultural hacia las nuevas generaciones, por lo que también en ella se reflejan y gestan muchos de los cambios o puntos de ruptura del orden social: es reproductora y a su vez productora de cultura, formadora por excelencia de los miembros de cualquier sociedad, esa ha sido y es su misión, independientemente de las formas concretas que asuma para conseguirlo.

Otra característica que tradicionalmente ha identificado a este tipo de organizaciones, y que pautó en buena medida su surgimiento, es su relación con los saberes: resulta una característica identitaria el reconocimiento social de la escuela (acepción más difundida para las organizaciones educativas) como institución más legítima de transmisión del conocimiento, que incluso estatalmente se intenta validar más que otros espacios que pueden cumplir funciones similares, como la familia, la iglesia, etc. Esta particularidad marcó en alguna medida la representación de las organizaciones educativas como espacios un tanto cerrados, menos dinámicos con respecto a otros de la sociedad, situación fácil de apreciar incluso en las *características físicas* que tipifican a estas instituciones.

2.1 Organizaciones de educación superior: las universidades

Comparten básicamente la misión que hemos estado comentando como distintiva de las organizaciones educativas; ellas deben: “Preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad” (Horruitiner, 2006). No obstante, estos centros de altos estudios tienen características que los distinguen respecto a otras organizaciones educativas, y que nos hacen pensar en ellas como “subculturas” dentro del propio sistema, en tanto las actividades profesionales de sus miembros difieren significativamente de otros niveles de enseñanza: la actividad de los profesores y alumnos de la enseñanza primaria, por ejemplo, supone notables diferencias con los de la superior.

Aunque las alternativas concretas de organización del proceso docente, y con ello las características de las instituciones que a ello se dedican, han variado notablemente en el devenir histórico, e incluso en un mismo contexto histórico existen diferencias entre las sociedades, consideramos que en sentido general se pueden observar regularidades que tipifican a las universidades como subculturas:

- Tienen una amplia tradición: más de 8 siglos de existencia, sus orígenes se remontan al siglo XVII, en París, vinculadas a tres vertientes del saber: la teología, la medicina y la ciencia jurídica, demostrando desde su inicio como institución un claro compromiso con la sociedad, al dar respuesta a tres exigencias elementales del hombre en aquel entonces: El conocimiento del Ser Supremo, de sus verdades absolutas y de su culto, el anhelo de justicia y el requerimiento de la salud corporal.
- Se les reconoce un importante papel no solo en la transmisión del conocimiento, sino también en su generación, lo cual se refleja en el alto valor que se le otorga en ella a la producción científica y actualización de sus miembros, confiriéndoles cierto nivel de autonomía en su misión educativa.
- Son centro de particular interés estatal, pues “aporta” personas altamente calificadas, que en corto o mediano plazo se espera que jueguen roles estratégicos en los sectores más importantes de la sociedad: de ellas han surgido históricamente importantes líderes, científicos, etc. Esto refuerza su intensa responsabilidad social.
- El estatus profesional, el “poder de experto” es altamente valorado dentro de la organización, frecuentemente más que la autoridad administrativa (poder legítimo).

- En ellas se ha priorizado históricamente la formación instruccional y científica, en detrimento de otras aristas de la educación, lo cual ha estado determinado en gran medida por el hecho de que se forman en ella personas de mayor edad que en el resto de las organizaciones educativas.

Estas características comunes no niegan las particularidades que las universidades van construyendo y asumiendo en función de cumplir con su misión en los diferentes períodos históricos, y en las distintas sociedades en que estén inmersas, reflejadas en la actividad básica de educar, que constituye el objetivo primario de su misión. De manera que, aunque no han dejado nunca de educar, las formas, procedimientos (incluyendo los de carácter formal e informal) que generan para ello, sí han sufrido modificaciones: cambian, por ejemplo las estructuras organizativas que se conforman para esta actividad, los medios que se priorizan para la enseñanza (en la actualidad, por ejemplo se intenta desarrollar más los audiovisuales); los contenidos a impartir y las formas de organización de estos también cambian (lo cual se refleja en los Planes de estudio); la manera de concebir las interacciones que se establecen en el proceso educativo (la relación estudiante-profesor ha sido y es objeto de análisis, sufriendo de hecho modificaciones e incentivando que aparezcan figuras con nuevas concepciones, como el caso del “tutor” en la educación superior). Actualmente se destacan varios elementos que han sufrido cambios en las universidades, respecto a las formas tradicionales de estructuración y funcionamiento de estas, y que pudieran considerarse como características que las tipifican: (Horruitiner,. 2006, p. 2-5)

- Masificación.
- Pérdida de exclusividad como instituciones generadoras de conocimientos superiores (aparecen las llamadas “Universidades Corporativas”).
- Disminución de la autonomía: Han tenido que estrechar sus lazos (sociales, económicos, culturales) con la sociedad, concretando más su responsabilidad social, lo cual se ha manifestado en la aparición de instrumentos que validen su quehacer, que rindan cuentas a la sociedad. Las formas más frecuentes en ello son los procesos de evaluación institucional y acreditación.
- Formación integral: Las universidades se mueven cada vez más a la formación de valores y competencias, de profesionales creativos, capaces de asumir su autoeducación, independientes, preparados además para trabajar en equipos

profesionales.

- Está cada vez más soportada sobre nuevos escenarios tecnológicos (TICs). Lo cual está introduciendo sensibles cambios en las universidades, fundamentalmente en la forma de pensar de los profesores, para poder asumir cabalmente las nuevas tecnologías.

Estos son algunos ejemplos que nos permiten ilustrar la tesis de que las universidades, si bien han mantenido la misión con la que surgieron como organizaciones, y muchas de sus características distintivas, han sufrido y sufren también cambios significativos, determinados por la estrecha relación que mantienen con la sociedad, y las demandas que esta les impone, en tanto parte importante de su encargo social es precisamente garantizar la formación de profesionales competentes, y ello implica adecuación al contexto histórico social en que se desempeñan.

2.2 Las universidades cubanas

Como ya hemos precisado, las organizaciones educativas, además de tener características que las tipifican si se quiere “universalmente”, llevan también la impronta de su época y de la sociedad en que están inmersas. Las universidades cubanas son un ejemplo de ello: “... el modelo cubano de política social tiene como premisas esenciales el acceso universal y gratuito a servicios sociales básicos y la satisfacción de las necesidades elementales de los seres humanos, entre ellos el acceso a los servicios de educación...” (Masson Cruz, Rosa M. y Castillo Castro, S/F), de manera que el acceso a las universidades en Cuba es gratuito. Además existe una clara intención estatal de generar igualdad de oportunidades en la población para el acceso a este nivel de educación, y una concepción de estas como centros de interés y beneficio social.

En consonancia con las características del modelo social, se genera además un interés no solo instruccional en la educación, sino de formación en valores humanísticos que aseguren la continuidad del proceso revolucionario del país. Esto se refleja en las políticas del Ministerio de Educación Superior (MES), y en los procedimientos que se practican en sus instituciones: un claro ejemplo es el énfasis en la *formación integral y humanística del profesional*, y los mecanismos que se han generado para sustentar este principio: desde la inclusión de valores como elemento importante en los programas de las asignaturas, la realización de Proyectos educativos durante toda la estancia en la universidad, la aparición

de figuras como el “tutor”, e incluso la concreción de estos principios en la FEU (organización estudiantil), que prioriza en sus procedimientos de formación y evaluación a sus miembros actividades en el orden “extensionista” (deportivas, culturales, de beneficio socio-comunitario) y sociopolítico (formación político-ideológica, vinculación a tareas de la Revolución, etc.), dándole a estos aspectos igual valor que a los de carácter docente, de manera que se genere en la educación no solo lo instruccional, sino el desarrollo pleno de la personalidad. (Horruitiner, 2006)

La *integración del estudio con el trabajo* es otro de los pilares de nuestro sistema educacional que pauta procederes distintivos en las universidades, también articulado desde diferentes niveles: desde la inclusión en lo curricular (períodos de *Prácticas pre-profesionales* en todas las carreras), hasta lo practicado en las organizaciones estudiantiles y políticas (FEU, UJC), que contemplan como una de sus actividades importantes la incorporación de sus miembros a actividades de orden productivo durante su período vacacional (“Brigadas Estudiantiles de Trabajo”, BET, y más recientemente, “Brigadas Universitarias de Trabajo Social, BUTS).

Otro elemento distintivo del sistema educacional cubano es la *centralización*: los planes de estudio, aunque tienen un margen para adecuaciones en los centros que los utilizan, son únicos para todo el país (esto se cumple en todos los niveles de enseñanza), sustentado en que son también únicas las exigencias sociales, y las concepciones científico-pedagógicas, así como su clara intencionalidad de formación ideológica. (Masson Cruz, Rosa M. y Castillo Castro, S/F).

Las universidades cubanas se distinguen además por la intención de formación desde un *modelo de amplio perfil*: lo que implica una profunda formación básica, con dominio de los aspectos esenciales para la actividad profesional. (Horruitiner, 2006)

Por último quisiéramos destacar otra de las características que tipifican nuestro sistema educacional y que tiene amplia repercusión en las universidades: la intención de *masificación*, en clara relación con la política estatal de entender la educación como derecho del pueblo, y como vía para el sostén y desarrollo de la Revolución. Esto se expresa en los niveles primarios de educación en la obligatoriedad de los mismos, y en las universidades su más clara manifestación está en el proceso actual de Universalización de la enseñanza (la universidad esté presente en todos los municipios del país), concretado en diferentes variantes: cursos de superación integral, fortalecimiento de los cursos para trabajadores,

cursos de continuidad de estudios para trabajadores sociales, cursos televisados de “universidad para todos”, etc. Todos orientados a crear las condiciones necesarias para aumentar el acceso a la educación en todos sus niveles, incluso postgraduada (auge de las maestrías a distancia).

Estos son algunos de los rasgos distintivos de las universidades en Cuba, generados y consolidados fundamentalmente desde el triunfo de la Revolución en el año 1959, y que muestran la integración armónica de las características que distinguen a las universidades como subcultura dentro de las organizaciones educativas, pero también denotan la impronta del sistema social y el contexto histórico del que forman parte.

CAPÍTULO 3: ¿CÓMO CAMBIAN LAS ORGANIZACIONES?

La comprensión de las organizaciones como cultura, el reconocimiento de sus aspectos subjetivos, ideológicos, de su estrecha relación con el imaginario individual y grupal, así como su interacción con el medio externo, implica también asumirlas como sistemas dinámicos: lo suficientemente estables como para cumplir una función orientadora, y a su vez flexibles como para garantizar su adaptación al medio y el desarrollo. De manera que están en constante cambio, en interminable estructuración-desestructuración de sus componentes tangibles y simbólicos, pero: ¿Qué caracteriza a este fenómeno (el cambio organizacional) que en ocasiones pasa desapercibido para sus miembros, que tanto preocupa a directivos y consultores, y de cuyos resultados puede depender incluso la existencia de la propia organización?

El más fuerte determinante del dinamismo en las organizaciones son las demandas externas: el medio impone las necesidades de cambio, y los fenómenos que se dan en el interior de la organización, su cultura, determina el “ritmo” de éstos, pauta su alcance, y las alternativas más factibles para lograrlo. Esta relación se verifica de manera articulada: el cambio ocurre, se da en un nivel u otro de intensidad, adopta una u otra forma, en función de la relación entre lo que los miembros de una organización se proponen, y lo que el medio externo demanda.

3.1 El cambio es heterogéneo

Este es un fenómeno que se manifiesta con diferentes niveles de intensidad, de diversas formas, incluso en la misma organización. Como afirma Schein (1985, p. 262): “puede producirse un cambio considerable en las operaciones de una empresa, sin que cambie en absoluto su paradigma cultural”, o sea, las demandas del medio generan diversos tipos de cambio en la cultura de la organización: en ocasiones solo se producen de manera más superficial (nivel arquitectónico), otras veces impactan al nivel de los valores y en menos ocasiones afectan al nivel más profundo (y menos dinámico) de la cultura: las presunciones básicas. Aunque cuando hablamos de “Cambio en la organización” asumimos la variación en cualquiera de esos niveles, esto no debe confundirse con el “Cambio cultural”, que hace referencia básicamente a la variación en los niveles más profundos de la cultura: valores y presunciones, fundamentalmente estas últimas. Sobre este particular Schein (1985) precisa

que pueden variar procedimientos y valores muy importantes para el funcionamiento de la organización: relativos a las metas, los roles, los medios, incluso la estructura formal, que ello garantice la eficacia de la adaptación al medio, y sin embargo no cambiar esencialmente las presunciones y valores más profundos de la cultura: la organización puede utilizar su propia fuerza cultural para cambiar algunos de sus procedimientos y valores, sin que ello implique un cambio en sus niveles más profundos.

¿Qué determina el tipo de cambio que ocurre en una organización? La respuesta a esta pregunta apunta indiscutiblemente a la relación medio externo-organización: la articulación de las demandas del medio con las características de la organización (su antigüedad, la situación dentro de su entorno, su tamaño y complejidad estructural, su historia, la visión de sus miembros y especialmente de los líderes y directivos) determinan el curso del cambio en la cultura de la organización, o su desintegración: “La clase de cambio que puede producirse depende de la etapa de desarrollo de la empresa, de su grado de apertura y disposición de cara al cambio, bien sea a causa de una crisis provocada desde el exterior, o bien por las fuerzas internas que estimulen el cambio. Las fuerzas que pueden desbloquear una cultura, serán distintas en cada etapa del desarrollo empresarial, y determinados mecanismos de cambio tendrán una incidencia especial en las distintas etapas del desarrollo” (Shein, 1985. p. 268). Este autor propone una interesante sistematización de la relación entre el estadio del desarrollo de las organizaciones, las funciones de la cultura en ellas, y los mecanismos más usuales del cambio, de la cual presentamos una síntesis en el Anexo 1. Comentaremos brevemente algunos de ellos, que consideramos son los más distintivos de los cambios incentivados por fuertes demandas externas:

Seducción tecnológica: Se refiere a la introducción intencional de tecnologías y procedimientos específicos, que impliquen “contraculturas”: imponen sutilmente nuevas formas de hacer en la organización, con el objetivo de instigar en sus miembros otras formas de actuación, que les exigirá progresivamente reexaminar sus procedimientos habituales, valores, presunciones, en fin, su cultura. El presupuesto que subyace a esta estrategia es que *“un nuevo lenguaje o forma de hacer común, aparentemente neutral, en un área cultural determinada obligará gradualmente a los miembros de la empresa a adoptar un marco común de referencia que a la larga dará lugar a valores y presunciones comunes”* (Shein, 1985, p. 280). Este tipo de mecanismo frecuentemente encuentra oposición en la organización, unas veces de manera abierta, otras en formas más encubiertas: “la gente se opone a la

introducción de nuevas tecnologías porque correctamente estiman que sus presunciones culturales están siendo recusadas y amenazadas; los cambios tecnológicos no solo desbaratan los esquemas de comportamiento, sino que gradualmente obligan a examinar, y si cabe cambiar, las presunciones subyacentes a estos". (Shein, 1985, p. 282). Es entonces usualmente respaldado desde la dirección de la organización con cierto nivel de coerción, en función también del nivel de aceptación o rechazo que genere en sus miembros.

Acrescentamiento: Otra forma de gestionar los cambios es encauzar paciente y sistemáticamente a la organización en alguna dirección estratégica, utilizando para ello cada oportunidad del medio, y reforzando cada resultado que apunte a la dirección deseada. Ello significa que "en toda área de decisión bajo la responsabilidad de un directivo, la decisión se enfoca reiteradamente hacia una nueva serie de presunciones, para cada decisión en particular representa solo un cambio menor: no se intentan grandes cambios, a pesar de tener claridad de a dónde se quiere llegar, en lugar de ello se buscan oportunidades para realizar cambios menores, recurriendo incluso a eventos fortuitos que permitan llevar al sistema a la dirección deseada". (Shein, 1985, p. 284). Implica el cambio lento de la cultura, pero resulta también menos traumático para sus miembros, una de las variantes más utilizadas para ello es el uso paulatino en los procesos de selección de personal y directivos de sujetos que respondan a las nuevas líneas que se pretenden introducir. Por lo general transcurre de manera velada, sin ser claramente percibido por las personas, que si bien comienzan a reconocer que la organización ha cambiado, por lo general son incapaces de precisar cuándo y por qué ocurrió.

Persuasión coercitiva: Este tipo de mecanismo es por lo general utilizado en organizaciones con larga historia e importantes éxitos, en las cuales, por esas mismas razones es más difícil provocar cambios: "cuando una organización ha gozado de una larga historia de éxitos contando con determinadas presunciones y valores sobre sí misma y su entorno, difícilmente querrá reexaminar o poner en duda esas presunciones, porque constituyen fuente de seguridad, orgullo y autoestima en sus miembros." (Shein, 1985, p. 286). La clave consiste en cerrar las salidas e intensificar las fuerzas revocatorias mientras se brinda seguridad psicológica. Esto es difícil de ejecutar, pero es una práctica muy común entre directivos renovadores: "sirviéndose de los incentivos apropiados, consiguen que a las personas que les interesa mantener en la empresa, les resulte difícil abandonarla; recusando constantemente los comportamientos que apuntan a las antiguas presunciones impiden que las personas

puedan seguir sosteniéndolos, y respaldando y recompensando reiteradamente todo comportamiento que apunte a las nuevas presunciones, brindan seguridad psicológica: los miembros del grupo comienzan entonces a examinar, y si cabe abandonar, algunas de sus defensas cognoscitivas”. (Shein, 1985, p. 287).

En sentido general el cambio en las organizaciones implica en mayor o menor medida (en dependencia de su intensidad, de las partes de la cultura que se pretenda modificar, etc.) el uso de determinadas “fuerzas desbloqueadoras” y de mecanismos que provoquen la redefinición cognitiva como medio para desarrollar nuevas formas de hacer, pensar y sentir en sus miembros, para luego consolidarlas, lo cual se logra fundamentalmente en la medida en que las personas comprendan que esos nuevos elementos culturales consiguen resolver los problemas, permiten el mejor funcionamiento de la organización, y disminuyen sus ansiedades. (Shein, 1985, p. 289)

Es importante destacar que cualquiera que sea el mecanismo utilizado, el proceso de cambio implica por lo general resistencias, cuya intensidad varía en función de varios factores: la envergadura del cambio, la forma en que lo oriente la dirección de la organización, la manera en que se maneje la información al respecto, las características de la organización (es más difícil por lo general en culturas consolidadas), etc. Pero en cualquier caso, el reconocimiento de la *necesidad de cambio* en función de las demandas externas, así como la *seguridad psicológica*, son elementos que los miembros de la organización deben percibir con claridad, deben ser legitimados por quienes promueven el cambio, pues favorecen en gran medida tanto el proceso como los resultados. Es también esencial tener una visión clara de las características de la organización, y evaluar con precisión la magnitud del cambio que se necesita, los elementos de la cultura que estarán involucrados, teniendo en cuenta tanto las demandas del medio, como la cultura de la propia organización, pues ella pauta en buena medida la estrategia a seguir.

3.2 El cambio en las universidades

Como se ha mencionado, las organizaciones educativas en general y las universidades en particular, responden a la misión básica de formar a los sujetos de una sociedad, de manera que culturalmente respondan a las características de su contexto, y sean entonces capaces de aportar en su desarrollo. Esta misión se ha mantenido durante la larga historia de estas instituciones, sin embargo, se puede también afirmar que ellas han estado, y están sujetas a

numerosas transformaciones: mucho han cambiado las universidades desde su origen hasta la actualidad, y muchas serán también las transformaciones que ocurrirán en los próximos años, porque ellas tienen que seguir respondiendo a las necesidades de su tiempo, y eso les impone sensibles modificaciones en elementos importantes de su cultura.

A principios del siglo XIX sufrieron lo que se considera hasta ahora el cambio más notable en su desarrollo: el paso de la universidad medieval (que respondía al modelo social del feudalismo) a la universidad moderna. En esta época se sentaron los cimientos de muchas de las características culturales que aún hoy tienen estas organizaciones. Con la aparición del Estado-nación, y del desarrollo industrial, surgieron tres modelos de universidades, que todavía son los que funcionan a nivel internacional, aunque, lógicamente hayan aparecido algunas modificaciones: (Ginés, 2004)

- *El alemán, también llamado Humboldtiano*, se organizó mediante instituciones públicas, con profesores-funcionarios y con el conocimiento científico como meta de la universidad. En ella, el objetivo era formar personas con amplios conocimientos, no necesariamente relacionadas con las demandas de la sociedad o del mercado laboral.
- *El modelo francés, también llamado napoleónico*, tuvo por objetivo formar a los profesionales que necesitaba el Estado-nación burocrático recién organizado por la Francia napoleónica. Las universidades se convirtieron en parte de la administración del Estado para formar a los profesionales que ese mismo Estado necesitaba. Los profesores se harían funcionarios públicos, y las instituciones estarían al servicio del Estado más que al de la sociedad.
- *El modelo anglosajón*, al contrario de los dos anteriores, no convirtió en estatales a las universidades, manteniendo el estatus de instituciones privadas que todas las universidades europeas tenían hasta principios del siglo XIX. El objetivo central era la formación de los individuos, con la hipótesis de que personas bien formadas en un sentido amplio serían capaces de servir adecuadamente a las necesidades de las nuevas empresas o las del propio Estado.

Estos tres modelos han ido mezclando sus características con el paso del tiempo, y asumiendo rasgos distintivos, también en función de las peculiaridades del contexto social en que están inmersas, sin embargo es fácil observar varios de sus elementos en las universidades actuales.

En el caso de Cuba, como en la mayoría de los países de Latinoamérica, prevaleció históricamente el modelo napoleónico, entre otros factores por su estrecha relación con España, donde incluso hoy éste sigue predominando (Ginés, 2004). Si evaluamos con mayor profundidad sus regularidades, podemos fácilmente entender cuánto nuestras universidades se acercaron, y en buena medida aún se acercan a dicho modelo:

- El sistema de educación superior da respuesta a necesidades específicas del mercado laboral. La palabra «licenciado», de tanto arraigo en nuestros sistemas universitarios, representa bien ese sentido que se le ha dado a la universidad como otorgadora de licencias para ejercer las profesiones. (Ginés, 2004)
- Los profesores son concebidos como los actores principales del proceso educativo, y deben procurar que los estudiantes aprendan el máximo de conocimientos específicos que son necesarios en la vida laboral, pero sobre todo, deben garantizar que ningún estudiante que obtenga el título académico (que igualmente es el profesional) carezca de esos conocimientos imprescindibles para el ejercicio de la profesión.
- Las universidades no sólo dan la habilitación académica sino también la profesional, al contrario de lo que sucede en el mundo anglosajón, en el que la habilitación para el ejercicio profesional la otorgan los gremios profesionales y no las universidades.

Lo antes expuesto permite ilustrar cómo las peculiaridades culturales de las universidades en las distintas épocas y sociedades se van construyendo, y por supuesto van también cambiando en función de las demandas del medio, y de la propia historia de la organización. En el análisis del pasado encontramos respuesta a muchas de las características que en el presente funcionan y en ocasiones no comprendemos su origen, pues se nos convierten en obviedades, e igualmente el presente va imponiendo la necesidad de cambios (unas veces progresivos, otras más drásticos) que solo lograrán una adecuada articulación en el futuro.

3.3 Las universidades en la sociedad de hoy

El siglo xx, y el que recién comenzamos, está imponiendo grandes retos a la humanidad, y también a las universidades, tanto que ha despertado el interés y la preocupación de prestigiosos investigadores y organizaciones en todo el mundo. Para ejemplificar algunos de los más importantes desafíos a estas ancestrales organizaciones, tomaremos como base el análisis de un grupo de expertos, convocados por la UNESCO a finales del siglo anterior, y que liderados por el pensador francés Jerome Bindé analizaron las principales tendencias del

mundo actual, que devienen desafíos para la sociedad del siglo XXI, de los cuales citamos dos de los que consideramos tienen mayor incidencia en las organizaciones educativas: (Tunnerman Bernheim, S/F):

1. La sociedad global: La globalización es un fenómeno que parece irreversible, que borra las fronteras culturales, económicas y hasta geográficas, que está conmoviendo los actuales cimientos de la sociedad, hace obsoleta la forma de organización que hasta ahora ha prevalecido y que determinó muchas de las características estructurales y funcionales de las universidades: las naciones; pero se está caracterizando por ser una “globalización asimétrica”, dual, creando dos polos fundamentales: en uno concentra riquezas, conocimiento, desarrollo, y en el otro genera miseria y fuertes tendencias disociadoras.

Este fenómeno se originó en Occidente como producto del desarrollo del capitalismo, y aunque hasta el momento ha implicado más daño que beneficio, es ya aceptado como algo irreversible: se borran las fronteras en las comunicaciones, en los patrones estéticos, en los gustos musicales, incluso en el ámbito económico, donde se crean nuevos espacios (que se distinguen por ser más comunes), y con ello aumenta la competencia. Esta situación tiene una importante repercusión para las organizaciones educativas: ¿Cuáles serán ahora los referentes axiológicos, prácticos, gnoseológicos, culturales, etc.?, ¿Cuáles serán los indicadores de calidad en los perfiles de los egresados?, ¿Qué hacer ante el fenómeno de que los estudiantes y profesionales puedan decidir cada día más dónde estudiar/trabajar (ya la frontera no es la nación)? ¿Qué unificará y distinguirá ahora a las universidades?... En sentido general el fenómeno de la globalización impone a la educación un nuevo contexto, con sus correspondientes desafíos, y también una gran responsabilidad, al decir de Manuel Castell (Tunnerman Bernheim, S/F) “No hay otro remedio que navegar en las encrespadas aguas globales, es esencial para esa navegación ineludible y potencialmente creadora, contar con una brújula y un ancla. La brújula: la Educación, información, conocimiento, tanto a nivel individual como colectivo. El ancla: nuestras identidades. Saber quiénes somos y de dónde vinimos, para no perdernos a donde vamos”.

2. La emergencia de la “sociedad de la información”: Acompañando y propulsando lo que ya se acepta como la “Tercera Revolución Industrial”, la sociedad actual se caracteriza

por la infinita cantidad de información, así como por el gran valor que cobra el conocimiento (mucho más que la materia prima o los medios de producción) para el desarrollo económico de cualquier sociedad. De manera que la ciencia y la tecnología cobran (y esto debe agudizarse) un rol cada vez más importante en el desarrollo económico. Muy vinculado al fenómeno de la globalización, se encuentra el hecho de que la educación, la ciencia y la tecnología son y serán cada vez más una inversión prioritaria, imprescindible para desarrollarse en la “aldea global”. En una sociedad que utiliza y desarrolla la tecnología de manera vertiginosa, la formación del recurso humano, del capital intelectual, deviene la clave del éxito, y esto supone, como afirma Hernán Gómez Buendía (Tunerman Bernheim, S/F), un importante reto para las organizaciones educativas, pues “La carrera económica y geopolítica del siglo XXI es una carrera de sistema educativos”.

Se considera (Granados, 2005) que la introducción de la computadora (1980) y de la multimedia (1990), han sido revoluciones informático-culturales de alcance masivo, al nivel de la imprenta (1445), la radio (1920) y la televisión (1950), y que el impacto que ha tenido en particular en las instituciones escolares es también notable. Uno de los cambios que impone la sociedad de la información a la concepción tradicional de las universidades es la radical transformación cuantitativa en la demanda de formación superior, como se ha explicado, el mercado laboral impone mayores conocimientos, lo cual aumenta sensiblemente la demanda a las universidades. Otra de las modificaciones que supone, también de gran impacto en la cultura de las organizaciones educativas, es el aumento en la cantidad de información (agudizado desde el desarrollo de la internet), lo cual ha incrementado la incertidumbre, como afirma Ilya Prigogine (Tunerman Bernheim, S/F) “venimos de un pasado de certidumbres conflictivas, ya sea en la ciencia, la ética o los sistemas sociales, a un presente de cuestionamientos”. Esto introduce la necesidad de “Educar para el manejo de la incertidumbre”, e implica también formar en los educandos destrezas para la búsqueda y procesamiento de la información, prepararlos, capacitarlos para la autoformación, porque se van a desarrollar en un contexto donde los conocimientos caducan a una velocidad nunca antes observada. Para ello debe también la educación propiciar el desarrollo de habilidades en los nuevos medios que el estudiante tendrá para su autoformación, pues ya no serán fundamentalmente los tradicionales libros. En particular la educación superior debe formar en los estudiantes competencias para el manejo de las Tecnologías de la Información y la

Comunicación, pues son en la actualidad la vía fundamental para la gestión del conocimiento. De hecho ya se están incorporando al proceso de enseñanza-aprendizaje nuevas estructuras: Internet, información digitalizada, materiales curriculares electrónicos, bibliotecas telemáticas, relaciones académicas virtuales, etc. Pero este fenómeno se está realizando por lo general de manera aislada, sumando estos nuevos elementos a las formas tradicionales de hacer en las organizaciones educativas. En este sentido debemos tener en cuenta que estos adelantos y transformaciones tecnológicos, precisan de un enfoque de enseñanza que ofrezca coherencia y utilidad a las herramientas, recursos y sistemas del nuevo contexto. La práctica educativa ha ido demostrando que se precisa realizar cambios concebidos como *Sistemas*, que se articulen de manera coherente en las formas de concebir y realizar la práctica educativa, pues las TIC no son un hecho aislado, son manifestación de cambios mayores (a los que hemos hecho alusión) que impactan sensiblemente en la sociedad, generando demandas considerablemente diferentes a la Educación.

Varios han sido los espacios de reflexión a nivel internacional sobre las implicaciones que tiene para la educación la llamada “era del conocimiento”, intensa es la búsqueda de las mejores alternativas para enfrentar este reto (Informe Delors 1996, Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París, 1998; Declaración de Bolonia, 1999, entre otros), que indudablemente debe implicar, y de hecho ha promovido ya, cambios profundos en la concepción de las universidades, y con ello, progresivamente, de su cultura.

CAPÍTULO 4. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Las TICs, si bien no fueron inicialmente concebidas para los ambientes educativos, sí están teniendo un fuerte impacto en estos; fundamentalmente en las universidades. ¿Es la incorporación de tecnologías algo novedoso en las instituciones escolares? Por supuesto que no. En el transcurso de la historia el desarrollo tecnológico de la sociedad se ha reflejado en las organizaciones educativas en mayor o menor medida: la aparición de la imprenta, de la televisión, el vídeo, etc. ¿Por qué entonces la introducción de las TIC en la educación ha sido y es objeto de análisis y hasta de preocupación? En nuestra opinión esto guarda relación con el hecho de que ellas deben aparejar sensibles cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y también en los elementos psicopedagógicos de la cultura de la organización. Sin embargo, en esta dimensión de análisis sería muy difícil plantearse una relación lineal de causa efecto, más bien se trataría de describir las manifestaciones de cambio en su relación dialéctica, con la mediatización por supuesto de los agentes involucrados.

Si bien, como se explicó en el epígrafe anterior, son varios los factores sociales que están promoviendo transformaciones en las organizaciones educativas, consideramos que las TICs son un poderoso resorte de cambio en los niveles más profundos de la cultura de éstas, en particular en sus elementos psicopedagógicos: en la forma como se tiene concebido su proceso sustantivo (el de enseñanza-aprendizaje) así como en los medios y formas de organización que se articulan para lograrlo, y en las relaciones que para ello establecen los actores del proceso. Como señala Castañeda (2006) “el modelo de enseñanza tradicional, en el cual el profesor es fundamentalmente quien domina el contenido que otros deben aprender, y quien sabe cómo enseñarlo; y los alumnos no saben ese contenido y lo deben aprender del profesor; tiene también asociada una tecnología específica, que por ser asimilada y practicada desde hace tanto tiempo, se convierte en invisible, aunque omnipresente, para los actores del proceso: este modelo se fundamenta en el profesor, los contenidos que debe enseñar a los alumnos, y el establecimiento de un ambiente que permita la transmisión de este contenido de manera única, nueva e irrepetible para los estudiantes (en un lugar específico, y un momento determinado, al cual deben acudir profesores y estudiantes, preparados conscientemente para lo que allí va a suceder). El uso de las TIC implica romper con mucho de estas tecnologías tradicionales”. Coincidimos con el autor en

que son numerosos los cambios que pueden (y deben) introducir las TICs en las instituciones educativas, en particular en las universidades, por ser el nivel terminal en el sistema educacional, el que más directamente interactúa con las necesidades y demandas de la sociedad. Debe cambiar desde la estructuración de las jerarquías en estas organizaciones, hasta las formas concretas en que se organiza la actividad para el cumplimiento de su misión, los medios que se utilizan para ello, las formas de relación y comunicación, los objetivos de la enseñanza. etc., Pero estas transformaciones, en tanto comprenden elementos muy arraigados de la cultura, transcurren de manera progresiva, y no en pocos casos a partir de crisis, rupturas, etc. suscitando tanto posturas de incorporación acrítica y a ultranza, hasta resistencias solapadas y/o más abiertas. De manera que hoy, a pesar del énfasis que se hace en la pronta incorporación de las tecnologías a la educación, no pocos estudiosos sostienen que: “un rápido análisis de la realidad actual nos revela que hay muy pocas experiencias que verdaderamente superan las formas tradicionales de aprendizaje, y que sólo se ha producido una actualización tecnológica en función del uso de Internet y de algunos recursos multimedia”. (Santángelo, 2000).

A pesar de ello, consideramos que es inevitable la incorporación de las TICs en la sociedad en general y en la educación en particular, como forma principal de construcción del aprendizaje en los seres humanos, pues cada vez más se consolida lo que los expertos llaman *Cultura de la Virtualidad Real*: “virtual porque está construida principalmente mediante procesos virtuales de comunicación de base electrónica; real (y no imaginaria) porque es nuestra realidad fundamental. Esto es lo que caracteriza a la era de la información: es principalmente a través de la virtualidad como procesamos nuestra creación de significado”. (Castells, 2001).

4.1 Propuesta metodológica para el estudio del cambio cultural en las universidades cubanas con la incorporación de las TICs

Se considera que estos estudios deben sustentarse en la metodología cualitativa, en tanto el abordaje de su objeto, la Cultura Organizacional, supone que los análisis deben realizarse desde la perspectiva de los sujetos, y que el investigador debe lograr convivir y adentrarse en el contexto de la investigación para poder comprender los referentes (tangibles y

simbólicos) de los sujetos, pues “solo a través del esfuerzo conjunto de sus integrantes y de terceros es dable descifrar la cultura de una organización” (Shein, 1985, p. 120)

Se asume como esquema básico de orientación metodológica la propuesta de Schein para el estudio de la cultura organizacional, de la cual sintetizamos brevemente los elementos que consideramos distintivos (Shein, 1985, pp. 122-133):

1. **Comenzar relacionándose de manera abierta con la cultura de la organización:** El investigador debe familiarizarse con la organización, sus características generales, modos de hacer, con sus personas, los principales rituales, etc. Debe experimentar la cultura de la organización, para lo cual es esencial frecuentarla sistemáticamente, realizar observaciones abiertas, y entrevistas informales, que le permitan la familiarización con dicha cultura, y la ubicación de elementos emergentes (generalmente contradictorios entre sí, y con la visión general de la organización) sobre los cuales centrar su interés. Es particularmente útil para estructurar las primeras aproximaciones, indagar por *la historia* de la organización en general, o de determinados eventos: hacer una reconstrucción histórica, interrogar por los sucesos críticos y por la clase de soluciones que han funcionado repetidamente hasta ser asumidas. Búsqueda de sujetos integrados motivados: El investigador debe ubicar sujetos pertenecientes a la organización, que sean analíticamente capaces de descifrar lo que en ella ocurre y se muestren dispuestos a colaborar con el investigador. Más que trabajar con muchas personas, interesa ubicar a aquellos que puedan aportar más en el análisis.
2. **Exploración conjunta para alcanzar explicaciones** (en nuestro caso, descripciones): En esta fase es esencial el trabajo con los sujetos seleccionados anteriormente, el investigador se deberá relacionar intensamente, comentar, discutir, analizar con ellos la información, de manera que se vayan co-construyendo las interpretaciones, las lecturas que permitan comprender, integrar, dar sentido a los fenómenos cotidianos de la organización, desde sus referentes culturales. Se sugiere utilizar entrevistas a estos sujetos (individuales y/o grupales), pero ya orientadas a esclarecer elementos más puntuales, también pueden realizarse observaciones a actividades que se consideren importantes en la organización, revisión de documentos, etc. En función de ello se van formulando hipótesis, que apunten a posibles regularidades culturales de la organización.

3. **Comprobación y afirmación sistemáticas:** Se debe ir “cerrando el círculo” a partir de las informaciones obtenidas, realizando observaciones, entrevistas, cuestionarios, u otros instrumentos, sistemáticamente, pero cada vez más orientados a indagar sobre aquellas posibles interpretaciones culturales que se han ido construyendo: en este punto el investigador ya está en condiciones de saber hacia dónde debe dirigir su atención, qué es lo que debe buscar, a quién debe interrogar, qué preguntas formular y cómo. Es importante además realizar una *Revalorización constante*, que le permita al investigador refinar y modificar el modelo de la cultura que está construyendo, para lo cual es esencial compartir constantemente sus hipótesis, interpretaciones, y hasta sus dudas con los sujetos de la organización, en particular aquellos con los que ha sostenido una relación más intensa. En este sentido debe tenerse en cuenta que una visión correcta de la cultura no implica necesariamente su aceptación por parte de todos los miembros de esa cultura, por cuanto a varios de ellos puede no gustarles las presunciones y valores por los que operan, o simplemente porque pueden ser demasiado difíciles de comprender. De manera que, si bien el investigador no debe apartarse de las representaciones de los miembros de una organización, no debe perder de vista que cuando se trata de revelar elementos culturales, es natural que aparezcan en muchos de ellos (en particular en aquellos con los que no ha trabajado sistemáticamente) incomprensiones y resistencias ante las interpretaciones hechas. Estas reacciones deben además, ser entendidas (y atendidas) pues: “así como en los grupos de capacitación o terapia la resistencia a la interpretación provee importantes datos, en los análisis culturales la reacción de la gente ante las descripciones culturales aporta también datos de interés sobre la cultura”. (Shein, 1985, p. 135)

Proponemos materializar este esquema asumiendo las fases siguientes en el proceso de investigación:

1. **Familiarización con la cultura de la organización** (aproximadamente 2 meses): Indagar (con miembros de la organización o niveles superiores a ésta) sobre la visión que hay de su trabajo, en particular del desarrollo en ella de las TICs, y sobre las indicaciones del Ministerio de Educación Superior (MES) para este aspecto en la Educación Cubana, en tanto estas orientaciones deben también reflejarse en la organización en estudio, y el investigador necesita estar familiarizado con las exigencias externas a las que está sujeta la institución. Para lograr el objetivo anterior

se pueden utilizar entrevistas abiertas a directivos, y análisis de documentos oficiales: Estrategia para el desarrollo de las ciencias de la computación en Cuba (MES), Documento base sobre el desarrollo de la computación y las TICs (MES), e informes de la propia organización sobre la evaluación del desarrollo de la informatización. En este período se hacen también las primeras aproximaciones del investigador al escenario o campo de investigación (lo que se ha denominado en metodología de la investigación "Acceso al campo o escenario"). Se obtiene la aprobación formal a través de una entrevista abierta con alguno de los directivos de la organización, y se indaga sobre la representación que éste tiene del fenómeno en estudio. Se deben realizar varias entrevistas y observaciones abiertas a profesores de la facultad, enfocadas en general a lograr la familiarización con la dinámica cotidiana de la organización, sus rutinas, y en particular a las relacionadas más directamente con la formación del profesional. Asimismo debe desarrollarse un análisis del producto de la actividad de la organización, en particular de aquellos relacionados más directamente con el uso de las TICs (Por ej. sitio web) haciendo énfasis en las características generales que allí se ubican como distintivas de la facultad: misión, historia, etc. Estos datos resultan de gran interés, en tanto apuntan al nivel arquitectónico de la cultura: a lo que se muestra intencionalmente, lo que sus miembros construyen para presentar como rasgos que los identifican. Se detectan además los sujetos integrados motivados (entendidos como informantes clave), en función de: su disposición a colaborar en la investigación, que tuvieran conocimiento de la organización (puede considerarse que tengan un tiempo de estancia en ella mayor de 5 años), interés en el desarrollo de las TICs en la docencia, y experiencias en su trabajo pedagógico en este sentido. En general la investigación se debe orientar por una lógica de muestreo intencional, donde los sujetos de estudio no se consideren desde la perspectiva de unidades de observación, con connotaciones individuales, sino informantes clave que dan cuenta de su visión de la realidad. Para la selección de estos sujetos, se pueden utilizar, además del criterio del propio investigador, las sugerencias hechas por los sujetos que se entrevistaban sobre quiénes pudieran acercarse a los requisitos anteriores. Atendiendo a lo cual (teniendo en cuenta las características de las universidades cubanas) sugerimos trabajar de manera más intensiva con: el vicedecano docente, jefe de carrera y los profesores que hayan desarrollado hasta ese momento las mejores experiencias en el trabajo con el uso de las TICs en la

formación del profesional. Al finalizar esta fase, deben quedar esbozadas las ideas sobre la historia del desarrollo de las TICs en la organización, incluyendo los aciertos y desaciertos que habían tenido, las contradicciones, etc. desde la perspectiva de los miembros de ésta.

- 2. Exploración conjunta para elaborar las descripciones** (aproximadamente 3 meses): En esta fase se trabajará intensamente con los sujetos seleccionados, especialmente a través de entrevistas en profundidad orientadas a temas que habían sido esbozados como posibles indicadores para interpretaciones culturales en la fase anterior. También se deben entrevistar otros sujetos de la organización, sobre la base de las funciones que desempeñan o desempeñaron durante eventos señalados como críticos dentro de la facultad en el proceso de incorporación de las TICs (generalmente son coordinadores de año, jefes de departamento, de disciplinas, etc.). Con ellos también se realizarán entrevistas a profundidad, a partir de los mismos temas desarrollados con los sujetos con quienes se mantiene un trabajo más intensivo, en función de ir triangulando la información. Se revisarán documentos orientadores en la organización de sus procesos sustantivos y relacionados con el fenómeno en estudio, para ello pudieran utilizarse: Objetivo de Informatización de la facultad, Plan de Estudios vigente y Estrategia de Computación, etc. Se realizarán observaciones participantes (para ese momento ya el investigador debe tener un contacto cercano con la organización) a actividades directamente relacionadas con el trabajo desde la docencia con las TICs: Conferencia sobre softwares profesionales a estudiantes, Actividades metodológicas para el análisis del trabajo con herramientas de informatización (son muy utilizadas en el contexto universitario cubano, las plataformas interactivas) con el objetivo de precisar de qué manera se enfoca el tratamiento de las TICs, y evaluar la manera como se articulan con elementos de la cultura organizacional. Se utilizará como vía para triangular la información la matriz DAFO, en función de confirmar y/o ampliar la visión que vaya emergiendo sobre el desarrollo del fenómeno en estudio en el marco de la organización. Para finalizar esta fase se sugiere aplicar un cuestionario a estudiantes (preferiblemente de años terminales: 3ro, 4to, y 5to años) en tanto ellos, si bien tienen menor tiempo de permanencia que los profesores en la facultad, también son parte importante de su cultura. Este instrumento se orientará hacia la indagación en los temas que se habían

ido perfilando durante el transcurso de la investigación: cuáles son las facilidades de las TICs que más utilizan en su formación, qué influencia reconocen que ha tenido en su formación (positiva y/o negativa), y qué peculiaridades tiene en su organización el uso de las TICs en sus procesos sustantivos.

1. **Comprobación y afirmación sistemáticas** (aproximadamente 2 meses): En función del análisis de los resultados que se hayan obtenido, se realizará un cuestionario a profesores, ampliando la muestra (no solo con los sujetos con quienes se ha trabajado de forma más sistemática en fases anteriores), con el objetivo de verificar en qué medida las interpretaciones y descripciones que se hayan elaborado hasta el momento son compartidas en la organización, y también para evaluar en qué medida son coincidentes los criterios de profesores y estudiantes en elementos que ya en este momento deben emerger como distintivos de esta cultura: por ejemplo, cuáles son las facilidades de las TICs que más utilizan en la docencia, qué influencia reconocen que han tenido en la formación del profesional (positiva y/o negativa), cómo las articulan con las principales categorías didácticas y las formas de relación y comunicación en el proceso de enseñanza, y qué peculiaridades tiene en su organización el uso de las TICs en la docencia. Se realizarán asimismo entrevistas grupales a los estudiantes que para ese momento ya hayan trabajado con las alternativas didácticas de uso de las TICs que resulten más revolucionarias en la organización (generalmente son las plataformas interactivas), en función de profundizar en los criterios y vivencias que comparten al respecto, pues estas experiencias emergen como eventos críticos de la organización en relación con el fenómeno en estudio.

A los datos obtenidos en los diferentes momentos de la investigación, se les realizará análisis de contenido. En términos generales, este es un método que comprende un conjunto de procedimientos sistemáticos con el objetivo de descubrir la significación de un mensaje, ya sea verbal o no (discurso, observaciones, documentos oficiales o personales, etc). Consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías en función de hacer aparecer de la mejor manera el sentido y relevancia del mismo. Mediante este método se verifica la presencia de unidades de registro (UR) que posibilitan la determinación de indicadores relevantes del impacto de las TICs en elementos de la cultura de la organización. A través del análisis de las unidades de contextos (UC) se pueden

elaborar las hipótesis en relación con la descripción y explicación de estos indicadores, sus categorías e inferencias.

El análisis se realizará siguiendo las etapas siguientes:

1. Análisis previo o lectura de documentos. Realizar una lectura de los documentos a estudiar para la indispensable familiarización del investigador con el contenido, con los diferentes temas posibles (lectura flotante). La lectura flotante facilita la necesaria manera de impregnarse del material de ella (Bardin, 1977), y hace posible avanzar en la formulación de las hipótesis. De manera que en el análisis previo se recoge el material a analizar, se organiza y se somete a varias lecturas, para que el investigador pueda obtener una visión de conjunto del material recogido, y así familiarizarse con sus diferentes expresiones, así como preelaborar el tipo de unidades de información a retener para una posterior clasificación.
2. Preparación del material, o sea, los discursos o parlamentos serán desglosados en unidades de significación, para ser clasificadas en categorías bien definidas.
3. Elaboración de los resultados. En esta fase se realizarán las operaciones de codificación, que consisten en transformar los datos brutos del texto en datos interpretables, mediante el desglose, agregación o numeración del contenido, o de su expresión. La elaboración del material es una etapa de reorganización en la cual son reagrupados en categorías o temas más amplios bajo un título genérico todos los enunciados. Partiendo de los referentes teóricos asumidos, las categorías elaboradas son inducciones de los textos analizados, mediante la sistematización de los procedimientos explicados.

Para el análisis de los datos se confeccionarán matrices, organizadas en función del código, los datos brutos, y un preanálisis. Se sugiere utilizar un código compuesto de 2 caracteres:

1er caracter: En función del Tema (por ejemplo)

1. Referidos a los objetivos y contenidos de la enseñanza.
2. Referidos a los roles y formas de comunicación que se establecen en el proceso docente.
3. Referidos a los métodos y medios de enseñanza.
4. Referidos al tipo de mecanismo de cambio en la organización.

2do caracter: En función del rol del informante (por ejemplo)

D: Directivo

P: Profesor

A: Alumno

Para la contrastación de hipótesis se utilizarán las estrategias de la triangulación siguientes:

- Triangulación de las técnicas utilizadas para la recogida de información; entrevista, observación, análisis documental.
- Triangulación de datos: Uso de diferentes fuentes de datos. Estudiar un fenómeno con diferentes sujetos, tiempos, lugares y ambientes.

El criterio para la cantidad de información a recoger será la saturación de datos. No debe existir una cantidad preestablecida, pues esta dependerá de que los datos recogidos sean suficientes.

Se debe seguir como estrategia de trabajo compartir sistemáticamente las dudas, hipótesis, interrogantes, etc. que le surjan al investigador, de manera que al finalizar el estudio, la mayor parte de los sujetos que de él participaron tengan conocimiento de sus principales resultados.

Finalmente, como momento importante de devolución a la organización, enriquecimiento de los resultados de la investigación, y salida del campo del investigador, se propone realizar un análisis de los resultados de la investigación en la comisión de carrera de la facultad, u otras instancias previamente negociado con la dirección de la organización.

Referencias Bibliográficas

1. Area, M. (1996): La tecnología educativa y el desarrollo e innovación del currículo. Ponencia presentada en el XI Congreso nacional de Pedagogía. España, 1996. Consultado el 12 de marzo de 2006, en: <http://www.ull.es/publicaciones/tecinfedu/TE1.htm>
2. _____: (2005): "Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación." *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 11, no. 1. Consultado el 22 de noviembre de 2006, en: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm.
3. Bardin (1977): Análise de conteúdo. Edições 70.
4. Castañeda Hevia, E. A. (2006): El papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a comienzos del siglo XXI. En: Colectivo de Autores. Preparación Pedagógica integral para profesores integrales, 2^{da} ed. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
5. Castells, M. (2001). Internet, libertad y sociedad: una perspectiva analítica. Lección inaugural del curso académico 2001-2002 de la UOC. Consultado el 10 de mayo de 2006, en: http://www.uoc.edu/web/esp/launiversidad/inaugural01/intro_conc.html
6. Ginés Mora, J. (2004): "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento." *Revista Iberoamericana de Educación*. (No. 35). Mayo-Agosto, 2004.
7. Granados, M. (2005). La escuela: desdibujamiento o reconfiguración frente al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación". *Revista Tecnología y*

comunicación educativas (No. 40) Julio 2004-Junio 2005. México. Consultado el 15 de abril de 2006, en: <http://www.enlaces.ufro.cl>

8. Horruitiner, P. (2006): *La universidad cubana: el modelo de formación*, Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
9. Pérez, Tornero, J. M. (2000): "La escuela en la Sociedad de la Información". *Quaderns Digitals*. Consultado el 10 de mayo de 2006, en: www.quadernsdigitals.net.
10. Schein, E. (1985): *Cultura organizacional y liderazgo: una visión dinámica*, La Habana, Cuba, 2002.
11. Segura, E. & C. Vaccario (2004): De la presencialidad a la semipresencialidad: análisis de la transformación de un curso de nivel universitario. Primer Congreso Virtual latinoamericano de Educación a Distancia "Latineduca2004.com".
12. Trahtemberg, L. (2000): "TIC en la Educación. El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la organización escolar." *Revista Iberoamericana de Educación*. (No. 24). Septiembre-Diciembre, 2000.
13. Tunnerman Bernheim, C. (S/F): *Educación Superior y desafíos del tercer milenio*, Instituto latinoamericano de Educación para el desarrollo.