



**ESTADO
DE LA EDUCACIÓN**

Informe Estado de la Educación 2023

Análisis de correspondencia de la oferta académica actual del Sistema de Educación Universitario Estatal para las necesidades de empleo y desarrollo territorial actuales y futuras de las regiones periféricas en Costa Rica

Investigador:

Jorge Mora Alfaro

San José | 2022



378
M827a

Mora Alfaro, Jorge

Análisis de correspondencia de la oferta académica actual del Sistema de Educación Universitario Estatal para las necesidades de empleo y desarrollo territorial actuales y futuras de las regiones periféricas en Costa Rica / Jorge Mora Alfaro. -- Datos electrónicos (1 archivo : 1500 kb). -- San José, C.R. : CONARE - PEN, 2022.

ISBN 978-9930-618-12-7

Formato PDF, 61 páginas.

Investigación para el Informe Estado de la Educación 2023.

1. OFERTA ACADÉMICA. 2. EDUCACION SUPERIOR. 3. UNIVERSIDADES PÚBLICAS. 4. EMPLEO. 5. COSTA RICA. I. Título.



Contenido

Presentación.....	3
Modalidades de diseño o rediseño de la oferta docente universitaria en países seleccionados de América Latina	3
La importancia del contexto institucional, social y político en el análisis de experiencias relevantes.....	4
<i>Descentralización/Centralización</i>	5
Una breve referencia de algunas experiencias de regionalización en algunos países europeos.....	36
Principales conclusiones.....	39
Bibliografía	43

Presentación

Esta Investigación se realizó para el Informe Estado de la Educación 2023 y por encargo de la dirección de OPES. El contenido de la ponencia es responsabilidad exclusiva de su autor, y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en el Informe Estado de la Educación 2023 en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Modalidades de diseño o rediseño de la oferta docente universitaria en países seleccionados de América Latina

Introducción

Un aspecto relevante en la búsqueda de un mayor impacto de las universidades públicas en las regiones en las cuales se asientan, es el de la correspondencia entre su oferta académica y las condiciones particulares de esos territorios. Las demandas del desarrollo adquieren características desiguales en las diversas regiones, dependiendo de sus condiciones estructurales, sus identidades y el desarrollo institucional y social prevaleciente en ellas. El desafío de la vinculación entre oferta académica (en particular la oferta docente) y demandas de desarrollo regional, se extiende por diversos países de América Latina y el Caribe, por lo que resulta significativo, para este estudio, conocer las experiencias en cuanto a los procedimientos seguidos para definir la oferta docente universitaria, así como los mecanismos empleados para diseñar y rediseñar sus ofertas,

Objetivos

Identificar un número de experiencias relevantes de aplicación de procedimientos para definir, diseñar y rediseñar las ofertas docentes, en regiones, fuera de las áreas metropolitanas, por parte de instituciones de educación universitaria, de manera prioritaria en países latinoamericanos (tratando de incorporar experiencias de otras latitudes), seleccionados para el estudio.

Contenidos

- Selección de países de la región con experiencias notables de planificación de la oferta (conjunto de carreras), definición, diseño y rediseño de su oferta docente regional.
- Identificación de políticas o procedimientos nacionales, del sistema de educación superior o de las instituciones, en relación con las decisiones relacionadas con las ofertas docentes y tratar de identificar si existen particularidades para las sedes en regiones periféricas.

- Utilización de criterios o indicadores de calidad para la evaluación de la pertinencia y correspondencia con las demandas regionales por parte de las ofertas docentes institucionales.
- Modelos de diseño y rediseño de las ofertas docentes y los resultados obtenidos con su aplicación.
- Participación de actores sociales, institucionales y empresariales (empleadores) en la definición de las ofertas docentes.
- Visiones y opiniones de académicos de los países seleccionados sobre los procedimientos empleados y los resultados conseguidos con su utilización.
- Revisión de documentos en los cuales se recojan políticas, normativas, procedimientos o análisis sobre la temática de las ofertas docentes.

La importancia del contexto institucional, social y político en el análisis de experiencias relevantes

El estudio exploratorio llevado a cabo en este caso, pretende únicamente indagar, mediante entrevistas a expertos y la revisión de documentos relacionados con el tema en estudio, sobre experiencias relevantes de vinculación de las ofertas académicas universitarias, con las demandas regionales o territoriales de acceso a estudios superiores o a otros servicios universitarios requeridos para impulsar el desarrollo de sus regiones (investigación, asesorías, capacitación, innovaciones científicas y tecnológicas, emprendimientos o promoción social, entre otros).

Por lo tanto, no se trata de efectuar un análisis comparativo de casos o de situaciones particulares de los sistemas de educación superior, a los cuales se ha producido el acercamiento exploratorio. Sino, de indagar cómo funcionan las universidades seleccionadas, en particular, o los sistemas de educación superior o universitarios, en sus relaciones con las regiones en donde actúan o en las que imparten carreras o prestan otro tipo de servicios académicos, orientados a contribuir con el desenvolvimiento de las comunidades y territorios.

La aproximación a estas realidades universitarias diversas, permite hacer una síntesis en relación con aspectos destacados, condicionantes –no determinantes–, de las diferentes modalidades visualizadas de vinculación de las instituciones de educación superior (IES), con las regiones. Entre estos elementos sobresalen algunos de los rasgos más prominentes del contexto institucional, social y político, en el cual se desenvuelven la IES y los sistemas de educación superior (SES).

Descentralización/Centralización

Los SES se desenvuelven en contextos con diversos grados de descentralización. Esto permite ubicarlos en una especie de *continuum* entre dos polos, uno de máxima centralización y otro de máxima descentralización. Entre ellos se ubican diferentes estructuras estatales, con variaciones importantes en cuanto a las competencias asignadas a los diversos organismos sub nacionales, para el ejercicio de sus funciones, incluyendo dentro de ellas las atribuciones relacionadas con las gestión de los distintos niveles educativos, desde la educación preescolar hasta la educación superior.

Con frecuencia, se identifican los estados unitarios con mayores grados de centralización y los estados compuestos o federales con una mayor descentralización (Gómez-Reino, s.f.e). Aunque esto no es siempre así, pues en la realidad se encuentran estados compuestos o federales con niveles elevados de centralización (con una significativa concentración de poder y competencias en las estructuras centrales del estado) y, estados unitarios, en los cuales se han trasladado competencias a los gobiernos sub nacionales, principalmente a gobiernos provinciales, regionales o municipales¹.

Por lo general, se encuentra que los procesos educativos se desarrollan en un marco de políticas y de legislaciones nacionales, con independencia de la forma del estado y de los niveles de centralización/descentralización predominantes, recayendo la aplicación de éstas en los gobiernos regionales, provinciales, autonómicos, cantonales o municipales, de acuerdo con el grado de competencias asignados constitucionalmente a cada uno de ellos.

La importancia de hacer esta corta referencia a la manera de estructuración de los estados y a los grados de distribución territorial del poder, surge de la identificación, mediante la revisión documental y las entrevistas efectuadas, de una relación entre la existencia de gobiernos sub nacionales con potestades para promover la creación de IES, otorgarles apoyo financiero y mantener una constante vinculación con su desarrollo. En estos casos, las universidades u otros centros de educación superior tienden a mantener una oferta académica (docencia, investigación, vinculación con el medio y otros servicios universitarios), con una más clara correspondencia con las demandas originadas en los territorios de los cuales forman parte estos centros educativos y la oferta académica existente en ellas.

¹ En el *paper* empleado en un curso de Ciencia Política, impartido por Marga Gómez-Reino, cita a Vallés y su modelo de formas de estado, con el cual explica con claridad las diversas formas de organización territorial del poder: "Vallés nos presenta un modelo sencillo y dicotómico de formas de estado en función de la forma de organización territorial del poder: estados unitarios y estados compuestos. 'El estado unitario se define como aquel en el que el poder político reside en un único centro y el estado compuesto como aquel en el que el poder político se reparte originariamente entre instituciones que controlan ámbitos territoriales diferentes' (Vallés 2000:176-177). El estado compuesto a su vez incluye dos subtipos el estado autonómico y el estado federal" (Gómez-Reino, Marga, s.f.e.: 5).

(https://www.academia.edu/33686562/con_Marga_G%C3%B3mez_Reino_Distribuci%C3%B3n_territorial_al_del_poder_estados_unitarios_y_federales_Curso_de_Ciencia_Pol%C3%ADtica_Editorial_del_Senado_de_la_Rep%C3%ABblica_de_los_Estados_Unidos_Mexicanos)

Cuatro ejemplos significativos de este tipo de vinculación los constituyen las universidades asentadas en Comunidades Autónomas de España, las regiones de Chile, las provincias de Argentina y el de la Universidad de la República, en Uruguay.² En cada uno de estos casos, si bien se trata de formas de organización del estado diferentes, -siendo Argentina clasificado como un estado federal, España como un estado unitario descentralizado, Chile y Uruguay como estados unitarios con una importante descentralización administrativa y desconcentración de poder en órganos regionales-; tienen en común los tres, la existencia de universidades establecidas en distintas regiones del país, con fuertes vínculos con el medio en el cual se desenvuelven y con múltiples relaciones con los órganos de gobierno autonómicos, regionales, provinciales y municipales.

En los cuatro casos, se cuenta con una legislación nacional para normar el desenvolvimiento de la educación superior, con políticas nacionales de educación superior y, en tres de ellos³, con organismos nacionales que velan por el aseguramiento de la calidad de las IES (acreditación de instituciones y de carreras, programas o titulaciones). Los procesos de aseguramiento de la calidad adquieren mucha importancia para la regionalización, en la medida en que incorporan dentro del instrumental empleado en la evaluación externa y la acreditación, indicadores de calidad relacionados con la vinculación de las IES con el medio (Vinculación con el Medio), considerada esta como un área esencial en el funcionamiento de las universidades. Este elemento, en consecuencia, opera como un mecanismo para promover la relación bidireccional con actores y procesos de su entorno, de las comunidades, agentes sociales, culturales, institucionales y empresariales y una vinculación estrecha de las IES con el medio en el cual se desarrollan.

En estos cuatro casos, asimismo, la legislación nacional garantiza la autonomía universitaria, aspecto esencial para determinar las responsabilidades de los SES y las IES en sus vinculaciones regionales y la promoción de las alianzas con actores territoriales; así como, para su integración en los procesos de desarrollo local, contribuyendo con sus servicios institucionales, desde la perspectiva de su misión y de sus objetivos organizacionales. Pero, aún con la presencia de estos elementos comunes, se encuentran diferencias notables en las modalidades de estructuración del estado y los SES, lo mismo

² En el desarrollo de este estudio se efectuaron entrevistas virtuales con académicos y académicas relacionadas con los procesos institucionales de regionalización, de la Universidad de Córdoba (UCO), Andalucía, España; la Universidad de Rosario, Ciudad de Rosario (UNR), Provincia de Santa Fe, Argentina; y la Universidad Austral de Chile (UACH), Ciudad de Valdivia, Región de Los Ríos. Los elementos a los cuales se hace referencia en el documento, se fundamentan en esas conversaciones y en documentación aportada por las personas entrevistadas u obtenida mediante la búsqueda llevada a cabo por miembros del equipo de investigación. Asimismo, se efectuaron entrevistas con expertos en el tema de la educación superior en los ámbitos latinoamericanos y global.

³ UdelaR, “Si bien Uruguay no cuenta con una Agencia de Acreditación^[1] o similar que promueva evaluaciones de carreras o instituciones universitarias, existe una Comisión *Ad Hoc* de Acreditación en el Ministerio de Educación y Cultura que oficia de contraparte en la región para que nuestro país pueda participar en el mecanismo de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del mercosur. Este mecanismo ha permitido que varias carreras de varias universidades acrediten diferentes titulaciones en la región”. <https://udelar.edu.uy/portal/evaluacion-institucional-y-acreditacion/>

que en las dinámicas de vinculación estado, sistemas de educación superior (SES), universidades y otros centros de educación superior, regiones, provincias o territorios en los cuales actúan estas.

- En el ejemplo de España, se está en presencia de un estado descentralizado, en el cual existe una legislación nacional de educación superior, una autoridad de educación superior en el ejecutivo nacional, un marco de políticas nacionales, una asignación presupuestaria general del estado y un sistema de aseguramiento de la calidad (ANECA), cuyas potestades se extiende a todo el país. Sin embargo, las comunidades autónomas (CCAA), entidades descentralizadas de gobierno, se encuentran dotadas de competencias legislativas, ejecutivas y administrativas. Esto las lleva a incorporar dentro de sus funciones la promulgación de legislación, disposiciones y políticas relacionadas con el ámbito de la educación superior, resultando muy significativa su participación en su desenvolvimiento regional. Para señalar un aspecto de gran relevancia para las universidades estatales, en la Comunidad Autónoma de Andalucía “La financiación pública es el resultado de la agregación de los recursos procedentes de: Administración Local (artículos 46 + 76); Administración Autónoma (artículo 45 + artículo 75 + subcapítulo 312.07 + 312.08), Administración General del Estado (artículos 40 + 41 + 44 + 70 + 71 + 74 + subcapítulos 312.02 + 312.03+ subcapítulos 921.00 + 921.01) y Administración Europea (artículos 49 + 79)”(AIReF, 2020:25).

Así, las universidades de las CCAA, además de la estructura estatal, la legislación, las políticas y disposiciones de la esfera general del estado español, se vinculan a entidades estatales del ámbito autonómico; cuentan con legislación, políticas y otras disposiciones establecidas por los órganos ejecutivos, legislativos o administrativos de la comunidad y, como se señaló antes, una parte significativa de su financiación proviene del propio gobierno autonómico. Estos aspectos contribuyen a generar una estrecha relación entre las universidades y las entidades gubernamentales locales y a generar un relativo alineamiento de sus planes estratégicos, con las políticas y planes de desarrollo formuladas por el gobierno autonómico. En el caso de Andalucía, se han creado universidades en cada una de las provincias integrantes de la comunidad autónoma: Universidad de Almería, Universidad de Cádiz, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Huelva, Universidad de Jaén, Universidad de Málaga, Universidad de Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, Universidad Pablo de Olavide, Centros asociados de la UNED en Andalucía.

Para Daniel Santín González, en España, “Una vez finalizado el proceso de descentralización en 1999, el estado central sólo llevaba a cabo menos del 3% del gasto universitario mientras que más del 96% lo realizan las regiones y el resto, menos del 1%, las corporaciones locales. Queda así clara la apuesta de España porque sean las distintas regiones las que decidan el nivel de gasto que quieren alcanzar en función de sus prioridades políticas y necesidades sociales.

Cuadro 1

Gasto público en educación superior por niveles de gobierno después de transferencias entre niveles de regiones (1995)

Países	Niveles de gobierno		
	Central	Regional	Local
Alemania	7	92	1
Australia	87	13	-
Austria	98	1	0
Canadá	33	67	0
Corea	100	0	-
Dinamarca	87	3	10
España ^{a/}	3	96	1
Estados Unidos	37	56	7
Francia	91	5	4
Holanda	99	-	1
Hungría	100	-	-
Irlanda	76	-	-
Islandia	100	0	0
Italia	89	10	1
Japón	84	15	1
México	89	11	0
Reino Unido	72	-	28
Rep. Checa	99	-	1
Suecia	31	69	-

Dato correspondiente a 1999.

Fuente: OCDE, 1999, Education at a glance.

El cuadro 1 muestra el grado de descentralización de otros países de la OCDE. Observamos claramente dos tendencias bien definidas a la hora de proveer la educación superior. Por un lado, el modelo centralista asigna el gasto en las distintas zonas o regiones del país en función de las estimaciones de lo que los ciudadanos de cada región quieren o necesitan” (Santín González, D., 2002:7).

La distribución territorial de las universidades **podría ser** un factor relevante para alcanzar una mayor correspondencia entre las demandas regionales de educación superior y las ofertas de servicios universitarios provistos por las IES. Esto, en cierta medida, es así. Existe una relación entre las estructuras productivas y las necesidades de desarrollo de estos territorios y la oferta de titulaciones o las temáticas investigativas. Para citar un caso, las ciencias agrarias y los estudios de minería e industria, ocupan una posición importante en la oferta docente de algunas de estas universidades, respondiéndose, de esa forma, a las demandas formativas originadas en las características productivas de los territorios.

La vinculación con diversos actores territoriales, establecidas a partir de las relaciones entre oferta y demanda, así como a la capacidad de la generación de aportación de conocimiento y de las capacidades científicas y tecnológicas de las IES, permite establecer alianzas de cooperación en función del desarrollo territorial y nacional. El siguiente ejemplo es una muestra elocuente de ello:

www.andaluciaagrotech.com/Agrotech/

AGROTECH

Entidades promotoras

La Consejería de Agricultura, Ganadería, Pesca y Desarrollo Sostenible, en colaboración con 34 entidades representativas de la administración pública, centros de conocimiento, entidades sectoriales del sector agroalimentario y empresas tecnológicas y tractoras han impulsado la puesta en marcha de Andalucía Agrotech Digital Innovation Hub (DIH) a través de la firma de un convenio las bases de la cooperación entre los miembros promotores, con el objetivo de acelerar, acompañar y canalizar la transformación digital del sector agroalimentario de nuestra comunidad.

En dicho convenio, se especifica que es a la Administración andaluza a quien le corresponde el impulso y la coordinación de acciones para fomentar la transformación digital de la cadena de valor agroalimentaria a través de Andalucía Agrotech DIH con el objetivo de configurar una comunidad de innovación que conecte a todos los agentes involucrados en la agrotecnología, que constituya una ventanilla única, una plataforma física y digital, al tiempo que se configure como una palanca de cambio para mejorar la competitividad de las empresas del sector.

Por otra parte, las universidades, centros tecnológicos y de investigación tendrán el papel de desarrollar servicios tecnológicos para las empresas, proporcionar acceso, sensibilización y capacitación en el uso y aprovechamiento de las tecnologías y habilidades digitales, mientras que las entidades sectoriales serán las encargadas de detectar a los miembros del tejido productivo y sus necesidades en este ámbito.

Las empresas privadas también forman parte del convenio y ofrecerán servicios especializados y de sensibilización.

Análisis de correspondencia de la oferta académica actual del Sistema de Educación Universitario Estatal para las necesidades de empleo y desarrollo territorial actuales y futuras de las regiones periféricas en Costa Rica



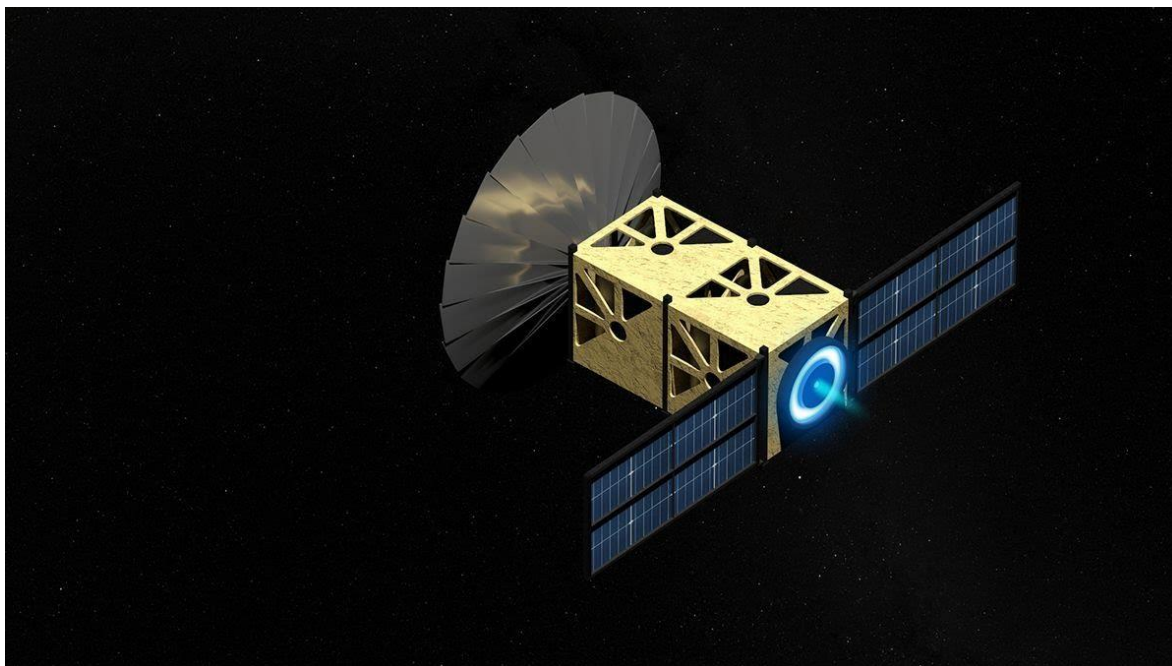
Este es un buen ejemplo de las formas de inserción de las universidades en los procesos de desarrollo, en este caso en una comunidad autónoma en la cual la agricultura es una de las actividades productivas preponderantes y la formación de profesionales y técnicos en las IES, unidos a la investigación y otros servicios técnicos, colocan a las ofertas universitarias en clara correspondencia con demandas sustanciales de los territorios en los cuales se asientan.

La UCO cumple un destacado papel como generadora de conocimiento y en la digitalización de la producción agrícola, mediante su actividad investigativa, la formación de profesionales con esas capacidades o perfiles y con sus diversas modalidades de vinculación con el medio. Esto se logra en la medida en que cuentan con académicos altamente formados, con la infraestructura científica y tecnológica alineada con los procesos de los territorios en los cuales se asientan y con las políticas institucionales orientadas a promover o a contribuir con los procesos de desarrollo regional.

En la noticia, difundida por la prensa local el 14/03/2022, incluida a continuación, se muestra, también, la modalidad de vinculación regional mantenida por la UCO; así como, el tipo de aportes brindados, relacionados estos con el desarrollo de los territorios en donde se asienta, en los cuales la agricultura, como se señaló, es una actividad preponderante y los temas ambientales ocupan una destacada posición en la agenda regional.

Córdoba Hoy

Andalucía lanzará al espacio su primer nanosatélite para la observación terrestre con asesoramiento de la UCOLa Junta destaca que “este hito”, enmarcado en el proyecto SmartFood, “permitirá obtener datos en relación a los servicios ecosistémicos de los sectores agrario y pesquero de la región”



Nanosatélite Agapa

El proyecto ‘SmartFood’, impulsado por la Consejería de Agricultura, Ganadería, Pesca y Desarrollo Sostenible, se posiciona a la vanguardia tecnológica en el sector primario con el lanzamiento del primer nanosatélite con fines de observación terrestre de Andalucía.

Esta iniciativa, pionera en nuestra región, dirigida por la Agencia de Gestión Agraria y Pesquera de Andalucía (Agapa), con el asesoramiento técnico de un equipo científico multidisciplinar de la Universidad de Córdoba (UCO) y la colaboración del Consorcio Europeo de Investigación, ‘LifeWatch ERIC’, cuenta con un presupuesto de casi 1 millón de euros, financiado al 80% por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Feder), a través del Programa Operativo Plurirregional de España 2014-2020.

“El proyecto tiene como objetivo cuantificar el impacto de las actividades agrícola, ganadera y pesquera en la biodiversidad, en un contexto de lucha contra el cambio climático”, según ha explicado la consejera Carmen Crespo.

Este hito complementará la captura de información llevada a cabo a través de un despliegue de sensores próximos y remotos, así como el uso de imágenes provenientes de otros satélites ya en órbita. “El objetivo es conseguir una integración de datos a distintas alturas y escalas, con los que poder generar herramientas para el seguimiento y

cuantificación de los servicios ecosistémicos asociados a los sectores agrícola, silvícola, ganadero y pesquero de la región”, ha añadido.

No obstante, como ocurre en otros casos, se presentan reclamos por una mayor especialización de las universidades para evitar la repetición de sus ofertas y una más clara correspondencia entre estas y los mercados laborales. La pertinencia de la oferta académica continúa siendo, aún en estos casos de descentralización estatal y universitaria, un factor relevante para mejorar la vinculación de la universidad con el medio en el cual se desenvuelve (ver: AIREF, 2020, Evaluación de políticas públicas. Estudio sistema universitario público andaluz). <https://www.airef.es/es/evaluaciones-estudio-sistema-universitario-publico-andaluz/>

Por otra parte, la distribución regional de los centros de educación superior puede ser un factor que facilite el acceso de la población a los estudios universitarios y el aprovechamiento de los mecanismos de inclusión con los cuales cuentan las IES y el Sistema Universitario Público Andaluz (SUPA). En ese espacio, se trata, a la vez, de establecer mecanismos de coordinación para evitar la duplicidad de titulaciones y una mayor especialización de la oferta académica universitaria.

En el caso de las universidades andaluzas no se encuentra la modalidad organizativa de sedes regionales, propias de la experiencia universitaria costarricense. En el caso de la Universidad de Córdoba (UCO), se cuenta con un centro universitario, ubicado en un territorio en el que la minería es la actividad productiva principal. En él se imparte, por lo tanto, la titulación (carrera) de minería. Asimismo. Se han impartido, de igual manera, diplomaturas, como programas temporales en otros territorios fuera de la capital provincial, para responder a demandas específicas originadas en ellos.

- El caso de Chile resulta, también, de mucho interés por tratarse, como se había mencionado, de un estado unitario con una importante descentralización administrativa y desconcentración de poder en órganos regionales. La existencia de universidades establecidas en distintas regiones del país, con fuertes vínculos con el medio en el cual se desenvuelven y con múltiples relaciones con los órganos de gobierno regionales, provinciales y municipales. En el caso chileno, las universidades públicas gozan de autonomía, la cual está garantizada por la normativa que rige el funcionamiento del SES y de las IES.

En Chile, se cuenta con una subsecretaría de educación superior, “La Subsecretaría de Educación Superior, creada por la Ley 21.091, es un órgano colaborador del Ministro de Educación en la elaboración, coordinación, ejecución y evaluación de políticas y programas para la educación superior, especialmente en materias destinadas a su desarrollo, promoción, internacionalización y mejoramiento continuo, tanto en el subsistema universitario como en el técnico profesional. Esta nueva repartición pública es la continuadora legal de la División de Educación Superior y es encabezada por el Subsecretario de Educación Superior”.

(<https://educacionsuperior.mineduc.cl/subsecretaria-de-educacion-superior/>)

De igual modo, se cuenta con una Ley sobre educación superior (Ley 21091), en la que se incluyen los principios y normas que rigen el funcionamiento del SES y de las IES. Con esta ley se crea la figura del Superintendencia de educación superior, como una entidad autónoma esencialmente de carácter fiscalizador. Asimismo, forma parte de esta legislación las normas de funcionamiento de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), organismo responsable del aseguramiento de la calidad de la educación superior de Chile. La existencia de políticas de educación superior, de una ley de educación superior y de un órgano de acreditación de la calidad de instituciones y programas; así como de una institucionalidad estatal responsable de propiciar el desarrollo de la educación superior, tratándose de un estado unitario, este conjunto de instrumentos normativos y de política institucional, son de aplicación en toda la nación.

Resulta de mucho interés, para los propósitos perseguidos con este estudio, la inclusión de la pertinencia del quehacer de las IES en la Ley Sobre Educación Superior, como un principio esencial de su funcionamiento: Título I, Artículo 2, inciso h) “Pertinencia. El Sistema promoverá que las instituciones de educación superior en su quehacer, y de conformidad con sus fines, contribuyan permanentemente al desarrollo del país, sus regiones y comunidades. Para ello, el Sistema, en particular a través del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, fomentará la vinculación de sus integrantes con las necesidades de la sociedad” (Ley 21091).

En la entrevista efectuada durante el desarrollo de este trabajo con el Doctor Carlos Altmann, ex rector de la Universidad Austral de Chile (UACH), se nos suministró un dato de mucha importancia para el acercamiento a la regionalización de la educación superior en este país. En los años finales de la dictadura de Pinochet, se aprueba una Ley de Educación Superior, con la cual se trata de limitar la presencia de universidades centrales en las regiones. En vez de la ubicación de sedes universitarias regionales, como había sido en el pasado, se promovió la creación de universidades autónomas en las regiones. La ley daba libertad para la creación de universidades. Ese es el caso de la UACH, creada como una universidad autónoma en la ciudad de Valdivia, capital de la provincia homónima y de la Región de Los Ríos.

En la actualidad se tiene una meta de que, en cada una de las 18 regiones en las cuales se haya dividido el país, se cuente con al menos una universidad. Las regiones constituyen el primer nivel de las divisiones territoriales en el país. Estas, a su vez se subdividen en provincias, las cuales a la vez se desagregan en comunas. El proceso de descentralización, a partir de las regiones, ha sido prolongado y venciendo muchos obstáculos. Sobre todo por tratarse Chile de un país acentuadamente centralista y las dificultades de transferir competencias, lo cual se podría entender como compartir poder con entidades sub nacionales, en este caso los gobiernos regionales.

Sin embargo, se han logrado avances sustanciales en la descentralización, como lo apunta Henríquez Opazo (2020), “La regionalización en Chile ya tiene 45 años, en el transcurso de este periodo, se ha podido observar cambios sustantivos en la estructura y organización

del poder territorial. Es posible reconocer en este cambio, tres modelos de administración regional cuyo origen y diseño se verifica en las reformas constitucionales. El modelo regional desconcentrado que se desarrolla entre los años 1974 y 1991, basado en una estructura jerárquica y dependencia nacional; el modelo de administración regional mixto que transcurre entre los años 1991 y 2017, caracterizado por la descentralización administrativa; y el modelo descentralización territorial a partir del año 2017, caracterizado por la profundización de la descentralización política” (Henríquez Opazo, 2020:81).

Ejemplos de competencias transferidas a los gobiernos regionales vía ley, por iniciativa presidencial, (cuadro 2) y por medio de la ley de Presupuestos del Sector Público (cuadro 3).

Cuadro 2

COMPETENCIA	AÑO	LEY
Aprobar los planes regionales de desarrollo urbano, los planes reguladores metropolitanos y los planes seccionales regulados por la ley general de urbanismo y construcciones.	2001	19.778
Construir, reponer, conservar y administrar en las áreas urbanas las obras de pavimentación de aceras y calzadas, con cargo a los fondos que al efecto le asigne la ley de presupuestos ³⁶ .	2005	20.035
Se faculta al Intendente Regional en su calidad de ejecutivo del gobierno regional, que durante el primer trimestre de cada año elaborará el ante proyecto regional de inversiones (ARI).	2005	20.035
El Fondo Nacional de Desarrollo Regional es un programa de inversiones públicas, con finalidad de desarrollo regional...	2005	20.035
Los gobiernos regionales podrán asociarse con otras personas jurídicas, para constituir con ellas corporaciones o fundaciones de derecho privado destinadas a propiciar actividades o iniciativas sin fines de lucro, que contribuyan al desarrollo regional.	2005	20.035
Declaración de áreas preferenciales de pesca recreativa y otras materias...	2008	20.256
Emitir el informe de compatibilidad territorial de proyectos presentados en el sistema de evaluación ambiental.	2014	20.417
Aprobar los planes de detalle... (Ley General de Urbanismo y Construcciones)	2014	20.791
Elaborar y aprobar los planes de inversiones en infraestructura de movilidad y espacio público...	2016	20.958
Seleccionar, fundadamente, los proyectos beneficiados con los recursos para financiar servicios sanitarios rurales.	2017	20.998

Cuadro 3

COMPETENCIA	AÑO	LEY
Financiar proyectos postulados por las universidades de la región que no comprometan gastos futuros de los Gobiernos Regionales.	1991	19.540
Los Gobiernos Regionales podrán transferir recursos a instituciones públicas para el financiamiento de programas de fomento productivo, los que se registrarán por la normativa legal de la institución receptora.	2001	19.702
Con estos recursos se podrán financiar programas de recuperación de áreas urbanas patrimoniales, en conjunto con el sector privado.	2001	19.702
Proponer a las instituciones públicas que definan y ejecuten programas de fomento productivo y de capacitación en el mes de diciembre del año 2001.	2002	19.774
Financiar proyectos construcción, reparación y equipamiento presentados por las compañías de bomberos de la respectiva región.	2002	19.774
Financiar proyectos de agua potable rural, transfiriendo la infraestructura a los beneficiarios.	2003	19.842
Financiar la publicación de los planes reguladores aprobados por el respectivo gobierno regional.	2003	19.842
Financiar inversiones en construcción, habitación, conservación y mejoramiento de caminos comunitarios ubicados en territorios definidos en la ley indígena.	2004	19.986
El gobierno regional podrá financiar hasta el 1% del total de los recursos de su presupuesto, para subvencionar actividades de carácter cultural que determine	2004	19.986

Fuente: Henríquez Opazo, 2020.

La transferencia de estas competencias a los gobiernos regionales tiene mucha importancia para las IES, en la medida en que estas condicionan la articulación de los actores territoriales, entre ellos las universidades, aportando en este proceso los servicios institucionales correspondientes con su misión y sus objetivos. Adicionalmente, la existencia de fondos regionales destinados a promover el desarrollo y la posibilidad de postular proyectos para su financiamiento por el gobierno regional, son aspectos de mucha relevancia para fortalecer la vinculación de las universidades con el medio en el cual se desenvuelven. La vinculación con el medio es uno de los criterios evaluados en los procesos de acreditación institucional. Esto, unido a la evaluación de la pertinencia de la oferta académica institucional, constituyen aspectos en los cuales estas relaciones territoriales de las IES, les permite fortalecer la correspondencia de sus ofertas con las demandas regionales de servicios universitarios.

La Universidad Austral (UACH) se encuentra estrechamente ligada con los procesos de desarrollo regional. Las relaciones con los actores territoriales, con vínculos bidireccionales, lo que les permite atender demandas regionales múltiples, como las planteadas a los SES y, en particular, a las IES, en las condiciones del desarrollo actual (acceso a la educación superior, investigación, asesorías, innovación, integración o acompañamiento de procesos de desarrollo en los territorios, entre otras). Las acciones de vinculación con el medio ocupan un lugar preponderante en el conjunto de funciones institucionales y en la gestión de la universidad.

De igual manera, hace esfuerzos significativos por mantener una oferta académica pertinente, en respuesta a las demandas en los diversos territoriales que conforman la Región de Los Ríos, lo mismo que de la Región de Los Lagos. La UACH cuenta con Sedes y Campus universitarias en diversos territorios de estas regiones, con una oferta diseñada a partir de demandas territoriales y, como se puede ver en la información siguiente, tomada de la página Web de la propia universidad, con una correspondencia significativa, con esos requerimientos regionales.

Sedes y Campus de la UACH

Campus Isla Teja



Ubicado en Valdivia –en el sur de Chile-, el Campus Isla Teja se emplaza en un ambiente natural privilegiado donde convergen modernos edificios, construcciones tradicionales, frondosos árboles y amplias áreas verdes que invitan a la reflexión y el estudio. Con una privilegiada vista al río y a la ciudad, en este Campus, que posee 106.366 metros cuadrados construidos, se vive la transdisciplina ya que comparten en esta ciudad universitaria ocho de las nueve Facultades de nuestra Universidad.

Conocido a nivel nacional y mundial, el Jardín Botánico UACH es uno de los principales atractivos de este campus que posee una bella alameda de acceso. Creado en 1955 por el Rector Fundador Eduardo Morales Miranda, este espacio natural cuenta con más de 950 especies y posee varias secciones: jardín de mirtáceas, de proteáceas, comunidades de Chile Central, bosque magallánico, plantas medicinales, coníferas chilenas y bosque valdiviano.

La comunidad universitaria posee además una serie de dependencias y servicios de gran utilidad: dos gimnasios, un banco, casinos, una oficina postal, una agencia de viajes, estacionamientos para autos y bicicletas, reciclaje y un cine club. Además se realizan diversas actividades de formación integral, artísticas, culturales, deportivas y de acción social. Muy cerca y en la misma Isla Teja se encuentran el Campus Cultural –con tres museos y una Escuela de Artes Visuales-, el Hospital Veterinario, el Arboretum y el Centro de Salud Universitario.

Campus Miraflores



A diez minutos del centro de Valdivia, el Campus Miraflores alberga a la Facultad de Ciencias de la Ingeniería que nace como resultado de las disposiciones del D.F.L. N° 18.744 de septiembre de 1988, que integra el Ex Instituto Profesional de Valdivia a la Universidad Austral de Chile, lo cual se materializa el 01 de febrero de 1989; constituyéndose en la Facultad de Ciencias de la Ingeniería, de la Universidad Austral de Chile, mediante Decreto N° 047 de fecha 25 de enero de 1989. Dicho Decreto adscribe a esta nueva Facultad, el Instituto y la Escuela de Acústica, provenientes de la Facultad de Ciencias.

Dueña y testigo de una larga trayectoria académica la Facultad de Ciencias de la Ingeniería, con la mirada puesta en el futuro, ha asumido el compromiso de adecuarse a las transformaciones de la educación superior en Chile y el mundo. Con convicción y avalados por importantes proyectos Mecsup, se continúa impulsando significativos avances en innovación curricular de pregrado. Otorgar a los estudiantes una educación integral de calidad y excelencia es parte de su misión. Es por ello que se han realizado importantes inversiones en nueva infraestructura e implementación y renovación de laboratorios que aseguran un aprendizaje teórico práctico a nuestros estudiantes.

Sede Puerto Montt



La Sede Puerto Montt de la Universidad Austral de Chile es una entidad administrativamente autónoma de la UACH, que se caracteriza por generar un aporte desde la docencia, investigación, extensión y servicios a las necesidades de la Región de Los Lagos.

La Casa de Estudios una de las que cuenta con más tradición en Puerto Montt, fue fundada el 06 de enero de 1989. Se emplaza en Balneario Pelluco en un espacio de 7 hectáreas cuadrados frente al Seno del Reloncaví donde se integran las instalaciones para actividades académicas y de investigación con la naturaleza del entorno. Cuenta con diez carreras de pregrado en tres áreas: Ingeniería, Salud y Pedagogía. Se destaca la investigación científica de sus académicos, lo que impacta la Región y otras como la Patagonia y Atacama, en acuicultura, psicología, computación, ciencias básicas, fonoaudiología, ingeniería en información y control de gestión. Junto con ello más de 100 publicaciones en revistas científicas de impacto en los últimos 4 años. Cuenta con estaciones experimentales para el desarrollo acuícola en Maullín, Yaldad, Melinka y Raúl Marín Balmaceda. A esto se suman los laboratorios especializados de Acuicultura en la Sede Puerto Montt. Su Centro Regional de Análisis de Recursos y Medio Ambiente (CERAM) es un laboratorio acreditado en Marea Roja, referente internacional autorizado para que Chile exporte productos del mar que es un aporte al desarrollo de la región y el país.

En su Centro de Salud la Colina UACH (en convenio con el Municipio de Puerto Montt) se atienden gratuitamente aproximadamente 600 personas mensuales. Allí trabajan docentes y estudiantes que realizan su internado de las carreras del área de la Salud.

Su Área de Extensión Musical y Coro, ofrece una continua vinculación con el medio, donde los estudiantes UACH y destacados artistas de la Provincia de Llanquihue difunden la música y el canto.

Campus Patagonia



Emplazado camino a Coyhaique Alto, rodeado de una gran belleza natural, se encuentra el Campus Patagonia, el cual nace bajo la misión de la Universidad Austral de Chile de entregar a los habitantes de la zona sur austral una formación universitaria de gran nivel. Quienes hoy dirigen las distintas áreas educativas del Campus Patagonia, han asumido la responsabilidad de contribuir con eficiencia y calidad, al desarrollo y bienestar de la región de Aysén. Asumiendo la misión de formar profesionales y graduados, ética y socialmente comprometidos, que aporten en las diversas áreas del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y social de la zona.

El Campus Patagonia cuenta con una planta académica altamente calificada, profesores de apoyo de las Facultades de Ciencias, Ciencias de la Ingeniería, Ciencias Forestales y Recursos Naturales, y Ciencias Económicas y Administrativas. Además, colaboran en la formación del estudiante profesionales de diversos organismos de investigación: Centro de Investigación Trapananda, Centro de Investigaciones de Ecosistemas de la Patagonia (CIEP), Instituto Forestal de Chile (INFOR) e Instituto de Investigaciones Agropecuarias (INIA). El actual edificio del Campus Patagonia cuenta con 1.300 m² de infraestructura, laboratorios de computación, física y química, conectividad WiFi, biblioteca, cafetería, locomoción (ida y regreso al Campus), entre otros servicios.

Campo Clínico Osorno



La Facultad de Medicina Campo Clínico Osorno de la Universidad Austral de Chile, desde el año 2002 es significado de una gran oportunidad de formación en el área médica en esta localidad, además de representar un importante aporte al área de la salud en Osorno. Convenios con la Ilustre Municipalidad de Osorno (Hospital) y la Clínica Alemana de esta ciudad y sus modernas dependencias, dotan a este Campo Clínico con un amplio espectro de posibilidades para los estudiantes, con una docencia personalizada y de excelente nivel.

El Edificio de la Facultad de Medicina UACH en Osorno – ubicado entre las calles Guillermo Bühler y Pilmaiquén – se encuentra cercano a los principales centros asistenciales (Hospital, Clínica), y cuenta tres pisos distribuidos en salas de clases, cafetería, un auditorium para 87 personas y una mediateca o sala multimedial, con equipamiento adecuado que permite mantener a sus estudiantes y docentes conectados con la Universidad y el mundo. Inserto dentro del concepto Osorno Ciudad Universitaria, este Campo Clínico pretende además establecer un programa de extensión cultural incorporando actividades literarias, música y cine arte, estableciendo así mayores vínculos con la localidad. Aprobado por la Asociación de Facultades de Medicina de Chile (Asofamech), actualmente en el Campo Clínico Osorno funciona principalmente la carrera de Medicina, en la cual los estudiantes tienen la posibilidad de realizar su etapa clínica a contar del tercer año (etapa básica en Valdivia).

En estos casos de estados unitarios, con avances significativos en sus procesos de descentralización, expresados en la transferencia de competencias desde el poder central a las regiones o territorios en los cuales se asientan los órganos de poder regionales, las IES creadas en ellas tienen un marco de acción más acotado y tienden a generar ofertas con un mayor grado de correspondencia con las demandas particulares de los territorios en los cuales se desenvuelven. Asimismo, las sedes y campus universitarios establecidos por las IES de la región, presentan ofertas aún más acotadas, en respuesta al medio en el cual se localizan. Desde luego, como se puede ver en el caso de la UACH, aunque su oferta corresponde con las demandas locales, esta atiende, de igual modo, necesidades de formación de otras regiones del país, en las cuales hay requerimientos de profesionales y técnicos con los perfiles de quienes egresan de las carreras impartidas en las sedes o campus de la UACH.

- En el caso de Argentina, se trata de un estado federal, en el cual hay una estructura con una distribución del poder en los órganos sub nacionales, los estados federales. Con el

estudio se produjo una aproximación a la Universidad de Rosario (UNR)⁴, institución nacional de educación superior, asentada en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, uno de los 24 estados autogobernados o jurisdicciones de primer orden que conforman la República Argentina.

En este país la estructura del estado corresponde con la modalidad de organización federal, considerada una configuración descentralizada.⁵ Pero, según señala Granato, “...argentina es una federación descentralizada en la que los gobiernos provinciales son políticamente autónomos, pero financieramente dependientes, que conviven con un presidencialismo fuerte, con una alta concentración geográfica de recursos productivos y con amplias desigualdades interprovinciales” (Granato: 2015:119).

Esto resulta relevante para el caso de las universidades nacionales establecidas en las provincias, pues el sistema universitario público es financiado, mayoritariamente, con el presupuesto nacional, sancionado anualmente por el parlamento de la nación. En diferentes momentos se han introducido modificaciones en el modelo de financiación universitaria, pero básicamente se ha tratado que su asignación se fundamente en una serie de indicadores, sin que se cuente, como en otros sistemas estatales descentralizados, de la participación de las entidades sub nacionales en el financiamiento de las IES (Bilbao, 2011)⁶.

⁴ “La Universidad Nacional de Rosario fue creada en 1968 a través de la Ley 17.987. Su estructura fundante fue un desprendimiento de la Universidad Nacional del Litoral de quien toma sus primeros organismos académicos y administrativos que en aquel entonces consistían en: las facultades de Ciencias Médicas, de Ciencias, de Ingeniería y de Arquitectura, de Ciencias Económicas, de Filosofía, de Derecho y Ciencias Políticas, de Odontología, de Ciencias Agrarias y los Hospitales-escuela y las escuelas secundarias que de ella dependían además del Instituto Superior de Música de Rosario. Desde sus comienzos la Universidad Nacional de Rosario inició con la sociedad rosarina una relación activa desde la cual fue generando cada uno de los proyectos que puso en marcha y que se expresó en un crecimiento sostenido acorde a las demandas de la región.

Su estructura actual es de 12 facultades, 3 institutos de enseñanza media y 1 centro de estudios interdisciplinarios. Cuenta con una superficie edilicia es de 68.000 metros cuadrados donde se brinda una oferta académica compuesta por 171 carreras de posgrado, 63 títulos de grado, 15 tecnicaturas, 53 títulos intermedios, 26 títulos por articulación con el sistema de educación superior no universitario y 32 pos títulos.

A esta oferta académica se le sumó en los últimos años el campus virtual desde el cual brindan cursos en la modalidad a distancia y empleando como ambiente de enseñanza el soporte Web”

<https://unr.edu.ar/universidad/>.

⁵ Granato, cita a Lijphart y a Rodden, quienes aportan elementos conceptuales para acercarse a la comprensión del federalismo en los siguientes textos: “...definición de Lijphart (2000, p. 178), para quien el ‘federalismo es una organización política en la que las actividades del gobierno están divididas entre los gobiernos regionales y el gobierno central de modo que cada tipo de gobierno tiene ciertas actividades en las que toma decisiones finales’, así como de lo expresado por Rodden (2005, p. 17) en el sentido de que el federalismo no es una simple distribución de autoridad entre gobiernos, sino “*um processo –estruturado por um conjunto de instituições– po*)

⁶ “En Argentina, las instituciones universitarias públicas se sustentan fundamentalmente a través del aporte del Estado Nacional. Esto se ha mantenido históricamente, si bien la LES sancionada en 1995 habilitó a las universidades a soportar sus costos a través de otras fuentes de financiamiento (Art. 59, inc. c) Ley de

De la misma forma a lo señalado en la descripción de los dos ejemplos anteriores de relación entre los estados, con diferentes grados de descentralización/centralización, en este caso las IES enmarcan su funcionamiento en un conjunto de políticas de educación superior, en marcos normativo nacionales y en disposiciones adoptadas para promover el aseguramiento de la calidad, con criterios y estándares establecidos para la totalidad del sistema de educación superior (SES).

De tal manera que, si bien la constitución define una subdivisión del poder en tres niveles gubernamentales: “a) el gobierno federal (arts. 44 al 120, de la segunda parte); b) los gobiernos de provincia (arts. 121 al 128), aquí se incluye al gobierno autónomo de la ciudad de Buenos aires, con una naturaleza de “ciudad-estado” distinta de las provincias y los municipios (art. 129) y, c) los gobiernos municipales autónomos en el orden institucional, político, administrativo, económico y financiero (arts. 5 y 123)” (Granato, 2015:24); las universidades dependen financieramente de los recursos aportados por el gobierno federal.

En el caso de la Universidad de Rosario, por lo tanto, se encuentra una institución universitaria con una fuerte vinculación nacional, propiciada por el mecanismo de financiación existente, por su participación en el Consejo de Universidades y por las normativas y políticas de educación superior promulgadas por el estado nacional. Pero a la vez, es partícipe de uno de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior.⁷ En su caso participa en el CRPES Centro (existen 7 CRPES: CPRES Metropolitano, CPRES Bonaerense; CPRES Centro, CPRES Nuevo Cuyo, CPRES Nuevo Cuyo, CPRES Noreste, CPRES Noroeste y CPRES Sur). Asimismo, por su localización en un territorio provincial, inevitablemente, se encuentra condicionada por esta situación. Encontrándose una vinculación con los actores territoriales y una respuesta a demandas originadas en el entorno inmediato de la universidad.

Educación Superior). Asimismo, en los años '90 comienzan a trazarse las primeras acciones –sin demasiado éxito- para intentar suplantar el modelo histórico de asignación de recursos por un modelo que responda a estándares objetivos” (Bilbao, 2011:14).

⁷ “El sistema de Educación Superior de Argentina está organizado regionalmente para facilitar la planificación y articulación. Las regiones son siete y cada una está coordinada por un Consejo Regional, integrado por los ministros de educación de las provincias comprendidas en la región y los rectores de las universidades, públicas y privadas. La Secretaría Ejecutiva realiza el seguimiento de la agenda de estos Consejos y presta apoyo técnico a sus actividades. Por [Resolución MEYD N° 280/16](#), los CPRES tienen como funciones en el ámbito regional:

- Actuar como órgano de coordinación y consulta del sistema de Educación Superior.
 - Examinar las ofertas de Educación Superior existentes y las demandas de formación de recursos humanos, a nivel universitario y no universitario.
 - Coordinar actividades de investigación científica, transferencia de tecnología, extensión y desarrollo cultural.
 - Analizar y sugerir políticas de articulación de los distintos niveles educativos a escala regional.
 - Realizar actividades de divulgación referidas al planeamiento de la Educación Superior”.
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/consejos-regionales-cpres>

Ley de Educación Superior N° 24521

ARTÍCULO 71. Serán órganos de coordinación y consulta del sistema universitario, en sus respectivos ámbitos, el Consejo de Universidades, el Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas y los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior.

ARTÍCULO 72. El Consejo de Universidades será presidido por el Ministro de Cultura y Educación o por quien este designe con categoría no inferior a Secretario, y estará integrado por el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional, por la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, por un representante de cada Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior —que deberá ser rector de una institución universitaria— y por un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación. Serán sus funciones:

- Proponer la definición de políticas y estrategias de desarrollo universitario, promover la cooperación entre las instituciones universitarias, así como la adopción de pautas para la coordinación del sistema universitario.
- Pronunciarse en aquellos asuntos sobre los cuales se requiera su intervención conforme a la presente ley.
- Acordar con el Consejo Federal de Cultura y Educación criterios y pautas para la articulación entre las instituciones educativas de nivel superior.
- Expedirse sobre otros asuntos que se les remita en consulta por la vía correspondiente.

Ahora bien, es necesario señalar la existencia de múltiples maneras por medio de las cuales la UNR se vincula con el territorio y con las demandas de servicios universitarios originadas en este. Es importante destacar que en el caso de Argentina los concepto de Sede y de Centro Regional, son diferentes a lo encontrado en diversos países latinoamericanos y, en particular, en Costa Rica.

Marano, define y describe con claridad la manera como se concibe estas formas de expansión territorial de las universidades nacionales y privadas hacia los territorios, con un significativo crecimiento a partir de los años 90. “Usaremos el término **“sede”** para referirnos a toda localización extraterritorial del dictado total o parcial de una carrera de grado universitario por parte de una universidad pública o privada. En este sentido, las sedes son equivalentes a “sedes de carreras”, de aquellas carreras seleccionadas para ser replicadas, dentro del territorio nacional, en una localización distinta de la casa central donde está ubicada la universidad. Por lo tanto, el concepto de ‘sede’ no es equivalente al de Facultad o unidad académica porque éstas suelen comprender varias carreras, se repliquen o no en sedes. Las Facultades son los ámbitos directos de gestión de las sedes. En cambio, homologamos el concepto de ‘sedes’ el concepto de ‘extensiones’ o ‘extensiones áulicas’ porque si bien discursivamente pueden tener implicaciones distintas, a los fines de esta investigación resultan ‘extensiones de carreras’ de similar índole que las sedes. Denominamos ‘centro regional’ a una localización territorial en la cual se dictan varias sedes de carreras, que pueden ser de la misma o de distinta universidad pública y/o privada” (Marano, M., 2006:13).

La UNR, de igual manera que las otras universidades nacionales, realizan “extensiones áulicas” para impartir carreras u otorgar diplomaturas en respuesta a demandas específicas y temporales originadas en diversos territorios. Se trata de que estas ofertas docentes se encuentren en correspondencia con necesidades formativas, vinculadas con procesos de desarrollo territorial. Aunque, Marano afirma que el fin primordial de estas modalidades de presencia territorial de las universidades buscan, primordialmente, captar la matrícula de alumnos residentes en esos territorios más alejados de las sedes centrales, estando en un segundo plano las contribuciones o las respuestas a las necesidades del desarrollo de esos territorios.

Por las limitaciones presupuestarias enfrentadas por las universidades, se establecen alianzas con los municipios, con el propósito de impartir algunas de las carreras de las universidades nacionales, sin que conste que se hagan algunas adaptaciones en respuesta a las condiciones particular de las localidades en donde se imparten o del tipo de profesional requerido en esos territorios; o, que sean carreras originadas localmente para responder a determinadas necesidades de formación de esas comunidades.

Tal como lo señala Marano, al estudiar el caso de la Universidad de La Plata, “El financiamiento se basa en el aporte público municipal (tasas) y el aporte privado de las familias (cooperadora) para el pago del salario docente (en general, equivalente a una semi dedicación) y los viáticos correspondientes; además, la contraparte local garantiza la infraestructura y los materiales de estudio necesarios. Las Facultades, a su vez, garantizan el desarrollo del mismo plan de estudios que en La Plata, igual o similar plantel docente y el dictado efectivo de las clases” (Marano, M., 2006: 14) .

Es importante mencionar que en los procesos de evaluación externa con fines de acreditación, tanto institucional como de carreras, se incorpora entre los criterios y estándares de calidad el de la pertinencia de estas. Este es un aspecto de mucha relevancia, promotor de actualización y de rediseño de carreras, de tal manera de que haya una mayor respuesta de las ofertas docentes a las necesidades del entorno. Las relaciones con actores locales (instituciones, empresas, organizaciones sociales, agricultores y otros actores), es un mecanismo que opera como un factor canalizador de demandas de servicios universitarios. No obstante, en este caso, al tratarse de llevar a los territorios los mismos planes de estudio impartidos en las sedes centrales, salta la duda en relación a si, al simplemente replicarse las carreras en los territorios, se cumple a cabalidad con el principio básico de la pertinencia de las carreras.

Existe un acuerdo entre las universidades nacionales, en el sentido de tratar de que no se presenten duplicaciones de carreras o programas en las regiones en las cuales funcionan, de tal manera de que las demandas regionales sean atendidas con cierto grado de especialización. Esto hace que las ofertas institucionales deban orientarse hacia temas o áreas diferenciadas, en relación a las ofertas de las otras IES de la región. Esto no es necesariamente atendido por las IES privadas, las cuales, por su naturaleza, tienen una

dinámica presencia en los territorios, buscando competir por la atracción de estudiantes provenientes de esos territorios.

En el estudio efectuado por Marano, se hace referencia al procesos de expansión y diversificación del sistema de educación superior argentino, ocurrido a partir de la década de los años 90, y a las modalidades que asumen estos en ese país. Para la autora, “La expansión y las dinámicas de diversificación institucional comienzan a evidenciarse en los 90 a través de ‘nuevas’ modalidades que amplían la cobertura de matrícula sin crear necesariamente nuevas instituciones:-la articulación entre instituciones universitarias y terciarias no universitarias,-la creación de sedes universitarias en localidades alejadas de las sedes centrales de las universidades” (Marano, M., 2006:76).

En Argentina, se percibe estar al frente de un país con un estado federal, descentralizado, con instituciones universitarias nacionales asentadas en las diferentes provincias en las cuales se subdivide la nación, lo cual podría suponer mayores grados de vinculación de las IES con los procesos de desarrollo territorial y con los diversos sectores productivos regionales; así como, con una fuerte inserción en los territorios más alejados de los centros urbanos en donde se hayan establecidas esas IES.

Esto, en buena medida, ocurre así por los vínculos con actores territoriales, por su presencia en los espacios institucionales y culturales provinciales y por las contribuciones científicas y tecnológicas generadas en los centros universitarios y transferidas a sectores productivos nacionales y provinciales. Sin embargo, persisten en este caso, también, situaciones de desigualdad en cuanto al acceso a las universidades y en relación con la disposición de servicios universitarios pertinentes, alineados con las demandas particulares de los territorios periféricos⁸.

Las modalidades de sedes y centros regionales promovidas por las universidades nacionales y las autoridades municipales, pueden ser un primer paso para fortalecer los vínculos entre las IES y las comunidades. Pero, se aceleraría esa vinculación territorial si las relaciones adquieren un carácter bidireccional y no solo se muevan en un traslado de carreras, del centro hacia las localidades más alejadas, sin responder con amplitud y mayor integralidad a las multidimensionales demandas regionales.

⁸ “Sin embargo tal y como lo apunta Santín (2001) a pesar de las virtudes de la descentralización hay que señalar que el mayor o menor esfuerzo inversor de una región puede repercutir, a medio y largo plazo, en el crecimiento económico de estas regiones, el bienestar de sus ciudadanos y la calidad de su sistema educativo. Así, debe resaltarse que grandes desigualdades en cuanto a gasto educativo, además de las diferencias existentes a priori antes de la imposición del modelo, acentuarán en el tiempo las diferencias en necesidad de financiación. De mantener esta tendencia podemos esperar que las diferencias en cuanto a igualdad de oportunidades y calidad de la educación en las distintas regiones aumentará a medio plazo pudiendo llegar a no ser tolerables desde el punto de vista de la equidad. De esta forma, en un sistema de provisión del gasto totalmente descentralizado se corre el peligro de que se constituyan regiones de “primera” y de “segunda” a la hora de producir el servicio público educativo. Se generarían por tanto, a medio y largo plazo, una mayor desigualdad económica entre las regiones que cada vez será más difícil corregir. Desde un punto de vista normativo, el sector público debe utilizar la educación como uno de los mecanismos más poderosos a su disposición para reducir desigualdades y ser por tanto garante de este objetivo” (Santín, 2002:8).

D) En Uruguay⁹, según lo relatan Salvat y Gonçalves, la Universidad de la República (UdelaR), ha llevado a cabo un proceso de regionalización de gran alcance, con modalidades novedosas de vinculación con las regiones y estableciendo formas organizativas y de prestación de servicios en correspondencia con las características de los territorios y relaciones horizontales con ellas¹⁰. Este proceso se lleva a cabo en el marco de una reforma universitaria, transformación institucional necesaria para promover la regionalización de la UdelaR¹¹. Para estos autores, “La regionalización de la Universidad fue no sólo la forma en la que ésta se organizó administrativamente en el interior del país, también fue el fundamento central de su política de desarrollo institucional en dicho territorio generando servicios universitarios de nuevo tipo dentro de la institución: los Centros Regionales Universitarios (CENURes). La idea explícita de este proceso impulsado implicaba un compromiso fuerte por democratizar el acceso a la educación superior, aumentando la cantidad de personas que puedan ingresar a la educación terciaria universitaria, no sólo a través de aumentar y diversificar la oferta de la UdelaR como institución educativa, también flexibilizando las condiciones de ingreso de los estudiantes (en particular flexibilizar las trayectorias de ingreso obligatorias que las carreras universitarias exigían desde la educación media superior para el ingreso a la UdelaR) y también revirtiendo las posibles desigualdades geográficas existentes para el ingreso a la universidad en función de la lejanía de las distintas ciudades del interior del país en relación a Montevideo (que hasta la creación de la UTEC en el 2013 era la única pública del país).

⁹ La República Oriental del Uruguay es un Estado unitario, su territorio está dividido en 19 departamentos.(1) La descentralización es máxima, dado que comprende lo político, financiero y administrativo. Comprende la función legislativa a cargo de la junta departamental y la administrativo-ejecutiva a cargo del intendente.(2) Lo local o municipal está inscrito en la persona jurídica gobierno departamental ya que en los órganos locales dependen en su creación y función legislativa y jurisdiccional del Gobierno Departamental (Ley Orgánica Constitucional 2015)(CEPAL, <https://oig.cepal.org/es/paises/22/system>).

¹⁰ Para el caso de Uruguay no fue posible efectuar entrevistas a académicos o a autoridades universitarias, por lo que se efectuó una revisión documental con la cual se permitieron obtener algunos de elementos más destacados de esta notable experiencia de descentralización y regionalización universitaria. Aunque se citan otros documentos, se incluye en este reporte, una síntesis de pocas líneas sobre lo presentado por los autores Salvat y Gonçalves, en un muy bien documentado artículo en el cual se reseñan los aspectos más relevantes del proceso puesto en práctica por la Universidad de la República.

¹¹ La reforma institucional siguió una serie de lineamientos orientadores del proceso, entre ellos los conducentes a plasmar la regionalización propuesta: “En este contexto, los principales elementos aprobados en relación a la línea 9 fueron: i) la transformación de la CGD en Comisión Coordinadora del Trabajo de la Universidad en el Interior (en adelante, CCI); ii) la búsqueda de definición de Programas Regionales de Enseñanza Terciaria (PRET), con ejes temáticos prioritarios; iii) la decisión de conformar Polos de Desarrollo Universitario (PDU) o conjuntos de recursos humanos de alta dedicación; y iv) la pretensión de conformar Centros Universitarios Regionales (CENUR), agrupando sedes de distintos departamentos (UdelaR, 2010: 14). La consecuente agrupación de sedes fue la base de la política de descentralización y regionalización desarrollada de allí en más (Salvat y Gonçalves 2015)” (Davyt y Stuhldreher, 2018:12).

Desde esta mirada, que en parte se choca con una fuerte visión histórica arraigada en el Uruguay que ha privilegiado sistemáticamente el centralismo desde el propio nacimiento del Estado, la apuesta a la regionalización como fundamento principal para el desarrollo de la UdelaR en el interior se fundamenta en una serie de definiciones estratégicas que buscaban conjugar no sólo las cuestiones relacionadas directamente con las especializaciones temáticas de cada una de las sedes (según su contexto en el que desarrollan sus actividades de investigación, enseñanza y extensión) sino también una importante complementariedad entre las distintas zonas como forma de potenciar el desarrollo a nivel nacional” (Salvat y Gonçalves, s.f.e.:1).

La decisión de la UdelaR de promover este proceso de regionalización universitaria, fue posible, según se desprende del artículo de los autores, por la decisión de la propia institución de instalarse en el interior del país, generando una presencia de la universidad en regiones con limitaciones de acceso a la educación universitaria y al disfrute de los diversos servicios que presta la institución. La organización territorial promovida por la UdelaR pretende que estos sean polos de desarrollo, en los cuales la articulación con la universidad y la formación de redes territoriales e interterritoriales. Condiciones básicas para promover esta regionalización universitaria de nuevo tipo, lo fueron, por lo tanto, (1) la reforma institucional aprobada por la universidad; (2) la aprobación, por parte del parlamento uruguayo, de un incremento del presupuesto para destinarlo al establecimiento de los centros universitarios regionales promovidos por la UdelaR; (3) el apoyo y participación en el procesos de las autoridades de los gobiernos locales (intendencias). Esta conjunción de fuerzas resulta determinante para la concreción de un proceso de esta naturaleza.

La decisión de la UdelaR, adoptada en 2007, según lo señalan Salvat y Gonçalves, llevó a: “(i) la transformación de la Comisión Gestora de Descentralización (CGD) [creada en febrero de 2005] en la Comisión Coordinadora del Trabajo de la Universidad en el Interior (CCI) [dependiente directamente del CDC¹² ya que se crea como comisión asesora de éste]; (ii) la creación del Centro Universitario de la Región Este (CURE) [...]; (iii) la definición de los Programas Regionales de Enseñanza Terciaria (PRET) [...]; (iv) la decisión de crear en el interior cuatro Polos de Desarrollo Universitario (PDU), en función de ciertos ejes temáticos prioritarios, generales y por región; (v) las definiciones sobre el avance hacia la conformación de nuevos Centros Regionales (..) (UdelaR, 2010:14)” ” (Salvat y Gonçalves, s.f.e.:4).

¹² Consejo Directivo Central (CDC)

Otro aspecto relevante de este proceso lo constituye, asimismo, la ejecución de un plan de obras a mediano y largo plazo y un elemento esencial como lo es la facilitación para que personal docente y funcionarios no docentes se radiquen en las regiones. Esto se posibilita por el presupuesto asignado a la universidad para destinarlo al proceso de regionalización.

Por otra parte, como lo señalan los autores en los cuales se sustenta esta resumida referencia, “En el interior la UdelaR decidió, como se ha dicho, adoptar una organización de tipo regional, generando no sólo programas específicamente regionales (con fuerte énfasis en las áreas de investigación y enseñanza) sino también instituciones (servicios universitarios) regionales. y políticas departamentales, la idea fue que las regiones no debían ser meramente la agrupación de departamentos (...)” (Salvat y Gonçalves, s.f.e.:6).

Adquiere mucha importancia en esta experiencia de regionalización en el Uruguay, el hecho de que se confiere una progresiva autonomía académica y administrativa a los centros universitarios regionales. Esto constituye un aspecto clave para evitar los frecuentes traslados de las ofertas docentes a las sedes o centros regionales, sin tomar en cuenta las especificidades territoriales y las demandas o necesidades particulares de las regiones hasta las cuales se extienden las ofertas generadas en las sedes centrales. “La política de regionalización supuso dotar a estas nuevas entidades universitarias ‘con autonomía académica y administrativa creciente, que serán capaces de pensarse en clave regional, definir sus prioridades y administrar en consecuencia los recursos humanos y materiales que la Universidad tenga en la región’ (UdelaR - Rectorado, 2012:16)” (Salvat y Gonçalves, s.f.e.:).

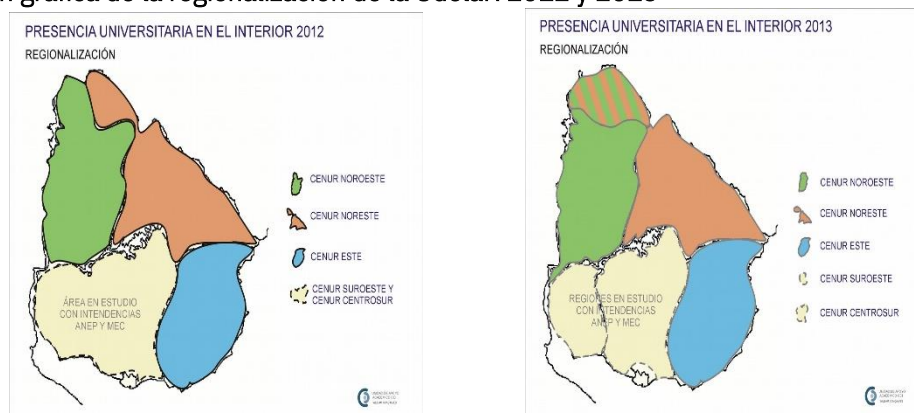
Finalmente, se ha seleccionado estos párrafos concluyentes del trabajo de Salvat y Gonçalves, con el cual hemos tratado de mostrar algunas de los principales contenidos presentados por los autores, con los cuales se trata de compartir este relevante caso de regionalización universitaria.

Resulta oportuno destacar, tal y como lo expresan estos investigadores, la importancia de la decisión de la universidad, la formulación de una estrategia de regionalización y las dificultades, de diversa índole, que encierra la ejecución de un proceso de esta naturaleza.

“Como se ha presentado, uno de los pilares principales de esta estrategia de desarrollo institucional ha sido la creación de CENURes en al menos tres regiones del país, dos ya creados y en funciones (el CENUR del Este y el CENUR del Litoral Norte) y un tercero en formación (el futuro CENUR del Noreste). Esta construcción ha significado un proceso complejo y simultáneo de políticas territoriales específicas de la UdelaR en cuanto a radicación de docentes, programas académicos nuevos que han contribuido a diversificar la oferta de la UdelaR en el país, construcción de infraestructuras edilicias y laboratorios científicos. Asimismo, este proceso ha reflejado también las dificultades que existen en Uruguay para establecer un tipo de organización regional más de tipo dinámica que no se ajuste necesariamente a los límites políticos-administrativos históricos de los departamentos. Como se evidencia, la UdelaR en este proceso, por un lado, desde los documentos orientadores, la política tenía como objetivo superar las inequidades territoriales que no sólo existen a nivel nacional (la dicotomía Montevideo-Interior) sino

también las que podían estarse generando a partir de una regionalización más de tipo estática que no tenga en cuenta los componentes territoriales de ésta nueva organización regional” (Salvat y Gonçalves, 2016:13).

Figura 1
Caracterización gráfica de la regionalización de la UdelaR 2012 y 2013



Fuente: Salvat y Gonçalves, s.f.e.: 9)

La reforma universitaria desarrollada por la UdelaR presenta una serie de elementos transformadores, dándole un carácter innovador en relación con las reformas promulgadas en otros momentos históricos en América Latina. Este significativo cambio institucional trata de responder a las crecientes desigualdades en cuanto al acceso a la educación superior existentes entre las áreas metropolitanas y las regiones periféricas de la mayoría de estas naciones. La reforma, asimismo, busca extender los servicios universitarios, de manera integral, a todos los territorios del país, generándose nuevas formas de vinculación con el medio (extra-muros) de la Universidad. Asimismo, la reforma institucional implica la modificación de las relaciones entre diversos órganos académicos y administrativos universitarios, con las nuevas centros y sedes originadas con el procesos de regionalización.

“Más allá de algunas modificaciones introducidas en la forma de dirección de nuevos organismos universitarios creados desde los '90, en este siglo aparece la necesidad de nuevos diseños institucionales y configuraciones de órganos de gobierno, en el contexto de la principal transformación universitaria reciente: la profundización de las políticas de descentralización y regionalización, que buscan transformarla en una institución de alcance verdaderamente nacional. Estas políticas han implicado ubicar y consolidar distintas sedes en ciudades del país, en consonancia con un apoyo importante del Gobierno Nacional del último período (2005- actual), refrendado por el Parlamento Nacional. El objetivo ha sido constituir Centros Universitarios Regionales donde confluyan varias sedes departamentales; esto incluye generar órganos de cogobierno específicos, que tengan el mismo esquema tripartito del resto de la Universidad, pero que además representen, de cierta manera, las perspectivas de cada sede y sus relaciones con sus respectivos territorios” (Davyt y Stuhldreher, 2018).

La configuración de arreglos institucionales novedosos, creados con el objeto de plasmar en los territorios y regiones las políticas y decisiones adoptadas por la dirección universitaria, es uno de los factores de mayor trascendencia para la regionalización efectiva de la UdelaR. Entre los órganos regionales en los cuales se sustenta la extensión progresiva de la presencia institucional y la prestación de los servicios universitarios, se encuentran los **Programas Regionales de Enseñanza Terciaria (PRET)**. Estos programas son un instrumento para la elaboración de las agendas regionales, formuladas con la participación de actores sociales territoriales, convocados por la universidad respondiendo a las condiciones productivas, económicas, ambientales y sociales de cada uno de los territorios. La consulta con estos actores permite conocer las principales necesidades y demandas existentes en las regiones, a las cuales trataría de dar respuesta la acción interdisciplinaria e interinstitucional descentralizada.

Por otra parte, se crea la figura inédita del **Centro Universitario Regional (CENUR)**, cuya característica más notable es la de constituir un espacio académico territorial autónomo, con una administración con esa misma condición. Esto significa que los CENUR generan sus propias ofertas académicas, en respuesta a las necesidades y demandas territoriales, sin una dependencia de las facultades u otros órganos centrales de la universidad. Se abandona así, la tradicional relación de las sedes regionales, con las sedes centrales, propia de diversas IES latinoamericanas, vínculo de subordinación en donde las ofertas de las sedes tienden a repetir carreras y programas desarrollados en las sedes centrales. En este caso, las ofertas académicas (docencia, investigación y otros servicios universitarios), responden a las necesidades y demandas sociales localizadas en los territorios (Davyt y Stuhldreher, 2018).

Por último, se crearon los **Polos de Desarrollo Universitario (PDU)**. Citando la documentación universitaria correspondiente a la definición y funciones de los PDU, Davyt y Stuhldreher, señalan que “(...) se definieron, también en 2008, como: (i) un conjunto de ejes temáticos estrechamente interconectados en una misma región; (ii) grupos docentes de alta dedicación cuya colaboración constituirá un punto de apoyo imprescindible para desarrollar enseñanza de grado y postgrado, investigación y extensión; (iii) bases para la creación de nuevas instituciones y programas de enseñanza terciaria en las regiones respectivas” (UdelaR, 2012: 25”).

Un aspecto relevante en este proceso de promoción de los PDU, consiste en la integración de equipos docentes, vinculados administrativamente de los CENUR, con la formación académica y las capacidades requeridas para atender a las demandas de educación superior de los territorios en donde se ubican, contando con una dedicación mayor a la que tienen buena parte de los docentes ubicados en la Sede Central de la UdelaR, en Montevideo¹³.

¹³ En uno de los informes institucionales citados por Davyt y Stuhldreher, se vislumbra el efecto de la regionalización en el ingreso de los estudiantes, según el sitio en el cual accedieron, “En el año 2010, de los casi 19.500 estudiantes ingresantes a la institución, solamente un 7% correspondía a aquellos que lo hacían

Para los propósitos perseguidos con este estudio exploratorio, resulta oportuno resaltar cinco aspectos básicos que, desde nuestro punto de vista, sobresalen en esta experiencia de regionalización llevada a cabo por la Universidad de la República en el Uruguay:

- *El proceso de regionalización es el producto de un prolongado proceso de redefinición de las modalidades de vinculación de la universidad con el “interior” del país, procurando extender la presencia de la institución por toda la nación. En otras palabras, se trata de llevar a la universidad a las regiones y territorios ubicados fuera del entorno de Montevideo, espacio metropolitano en el cual históricamente centró su desarrollo la UdelaR.*
- *Un rasgo esencial de la regionalización universitaria consiste en la articulación de voluntades institucionales, de la universidad, el gobierno y el parlamento. La comprensión sobre las desigualdades que afrontan los países latinoamericanos, entre las que se encuentran las diferencias de acceso a la educación superior, existentes entre las áreas metropolitanas y las regiones periféricas, lleva, en este caso, a conjuntar los esfuerzos del país en el impulso de una reforma por la equidad y la inclusión.*
- *Adquiere mucha importancia en esta significativa e innovadora experiencia de reforma universitaria, la asignación de un financiamiento estatal (aprobado por el parlamento), destinado a complementar los recursos dispuestos por la UdelaR, de sus propio presupuesto, a implementar el procesos de regionalización. Esta es una expresión clara de la voluntad política exist ente para llevar adelante la regionalización universitaria.*
- *Un aspecto sustancial para poner en práctica la denominada en la institución como una “descentralización” universitaria, es la defunción de criterios e instrumentos para la delimitación de las regiones y los territorios y los mecanismos de articulación de estos. Habiendo funcionado históricamente la UdelaR como una institución con una excesiva centralización, con una puntual presencia en el interior del país, a partir de la presencia de algunas carreras y programas de extensión, se requería de una clara delimitación territorial para definir la gradualidad del proceso.*
- *Otro elemento destacado de este proceso consiste en la decisión de crear una arquitectura institucional, regional, construida a partir de las condiciones particulares de los territorios y en consulta con los diversos actores territoriales, propiciando generar las articulaciones necesarias para colocar a la institución en una posición de eje del desarrollo territorial, a partir del cumplimiento de su misión y de sus objetivos estratégicos en el ámbito regional.*
- *Desde la perspectiva universitaria, una decisión esencial en el procesos de reforma es la de crear grupos de profesores establecidos en los territorios, con asignaciones de tiempo suficiente y con la formación y las capacidades para cumplir, de manera adecuada, con*

en carreras dictadas fuera de Montevideo (Marques, 2015: 62), algo que comenzaría a cambiar progresivamente: en el año 2016 el 16% de los ingresantes lo hizo en el interior, casi 4.000, mientras que poco menos de 21.000 lo hizo en Montevideo (UdelaR, 2016: 110)” (.Davyt y Stuhldreher, 2018: 14).

sus funciones docentes y de investigación en respuesta a las necesidades y demandas particulares de los territorios en los cuales desempeñan sus tareas académicas.

- *Por último, pero no menos importante, resulta imprescindible hacer referencia a la dotación de autonomía, académica y administrativa, dada a los centros universitarios regionales, en los cuales se articulan las sedes regionales. Romper con la tradicional dependencia de las sedes o centros regionales, con las sedes centrales, frecuentes en las IES de América Latina, es un acierto de esta transformación institucional. La posibilidad de crear sus propias ofertas docentes, en correspondencia con las condiciones del medio en el cual se desenvuelven; así como, de generar procesos de investigación y de vinculación con los diversos actores territoriales, les permite tener una presencia dinámica, multidimensional e interdisciplinaria en los procesos de desarrollo territorial.*

Esta selección de los elementos considerados más significativos, dentro de un proceso complejo y multifacético, tiene la intención de resaltar las posibilidades con las que cuentan los sistemas de educación superior, para redefinir sus modalidades de vinculación con las diversas regiones de sus países. y, de generar una mayor presencia, así como un papel más dinámico en el desarrollo de sus naciones. Buscando, a la vez, acrecentar la pertinencia de su actividad académica, de dar respuesta a las múltiples y crecientes demandas sociales planteadas a la educación superior; y, de ser un actor relevante, en los esfuerzos por superar las desigualdades, propiciando una mayor equidad y cohesión social. Podría ser esta una modalidad de “universidad necesaria” del siglo XXI, tal y como lo propone Didriksson, evocando la propuesta de Darcy Ribeiro (Didriksson, 2003:24).

Para elaborar la aproximación al ejemplo de Uruguay, como se ha reiterado en este reporte, el apartado referente al proceso llevado a cabo por la UdelaR consiste, principalmente, en una síntesis del trabajo de Salvat y Gonçalves, en el cual se logran delinear, de manera clara y resumida, los aspectos más relevantes de este proceso. Sin embargo, si se quisiera ampliar los elementos relacionados con la regionalización promovida por la UdelaR, se pueden revisar los siguientes textos.

- Carreño, Graciela, Editora (2016) Logros de la UdelaR en el interior del País 2005-2015. Comisión Coordinadora del Interior-UdelaR, Montevideo, Uruguay.
<https://www.litoralnorte.udelar.edu.uy>
- Davyt, Amílcar y Stuhldreher, Amalia Margarita (2016) Regionalización universitaria y desarrollo local: implicancias y primeros resultados de una política de alcance nacional en Uruguay. Conference: XI Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de Ciencia y Tecnología. 21 años: trayectorias plurales entre pasados y futuro, Curitiba (Brasil).
- https://www.researchgate.net/publication/333787183_Regionalizacion_universitaria_y_desarrollo_local_implicancias_y_primeros_resultados_de_una_politica_de_alcance_nacional_en_Uruguay
- Davyt, Amílcar y Stuhldreher, Amalia (2018) “Institucionalidad, cogobierno y gobernanza en la reciente descentralización de la Universidad de la República de

Uruguay”. X Jornadas de Sociología de la Universidad de La Plata (UNLP), 5 al 7 de diciembre de 2018. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/82255>

- Randall, Gregory (2016) “La política de regionalización de la Universidad de la República. Un proceso para promover la interdisciplina en Uruguay”. *INTERdisciplina* 4(10), November 2016. DOI:10.22201/ceiich.24485705e.2016.10.57753 https://www.researchgate.net/publication/316704143_La_politica_de_regionalizacion_de_la_Universidad_de_la_Republica_Un_proceso_para_promover_la_interdisciplina_en_Uruguay
- Ríos, Valentina; Montano, Malena; y Martínez, Camilo (2017) “Procesos de descentralización universitaria en Uruguay: Pensando la arquitectura institucional de la Udelar en el Litoral Norte y del Este”. *Cuadernos del Claeh*, Pp. 165-185 <https://publicaciones.claeh.edu.uy>

La provisión de servicios universitarios en las regiones periféricas de América Latina es un desafío de proporciones significativas. Los orígenes de las universidades públicas, vinculado al establecimiento de los estados nacionales y a su posterior expansión y modernización, encontró su asiento en los principales centros urbanos de estas naciones. La centralización del poder produjo una concentración de los servicios en las áreas metropolitanas, entre ellos los procesos de formación de los profesionales, cuyas funciones se desempeñarían ocupando posiciones dentro del personal del estado, en sus diversos niveles, y de las empresas en expansión. La educación superior (universitaria y no universitaria), tiende a establecerse en las principales áreas urbanas de los países, situación generadora de exclusión y de desigualdades, por las dificultades de acceso a la educación superior para numerosas familias ubicadas en regiones periféricas, con serias limitaciones para su traslado hasta los centros urbanos o las regiones metropolitanas para lograr cumplir con sus aspiraciones de formación técnica o profesional. La cercanía de la residencia a los centros educativos se convierte en un factor relevante para el aprovechamiento de las oportunidades de ingreso al SES.

Pero, además de las desigualdades originadas en esta distribución desigual de las oportunidades, la centralización de las IES hace que los beneficios de diversa índole propiciados en el entorno de los centros educativos, se concentren, de igual modo, en las localidades o áreas urbanas centrales, en las cuales tienen su asiento las instituciones. Las demandas crecientes por acceso a los servicios universitarios, no solamente docentes o de formación, sino de los otros productos generados en las IES, tales como los resultados de la investigación, asesorías, innovaciones y a sus actividades artísticas y culturales, en general,

Claudio Rama se refiere a desafíos de gran envergadura de la regionalización de la educación superior, en un texto que merece la pena citar de manera extensa: “La problemática de la regionalización adquiere nuevas particularidades en el actual contexto donde se prioriza que la calidad educativa es una variable más importante que la cantidad

de estudiantes o egresados en los procesos de formación (Hanushek, 2011; Heredia, 2011). Bajo este enfoque las desigualdades regionales se asocian a las desigualdades de calidad por los menores niveles de competencias adquiridas y por ende menores niveles de capacidades laborales. La baja regionalización en cantidad de recursos humanos y la desigual regionalización en calidad es una particularidad de América Latina y el Caribe derivado, en parte, de que el sistema educativo ha sido la expresión de un modelo económico y político con alto sesgo macro cefálico que además ha sido reforzado por las estructuras de poder particulares de las universidades. Ello derivó en una dinámica educativa caracterizada por una desigualdad en el acceso, la cobertura y el egreso a escala regional, así como también de una escasa pertinencia y calidad de los programas localizados en la mayoría de las sedes del interior respecto a los programas ofrecidos a nivel de las capitales por las mismas universidades. Ello respondió a muy diversos motivos, éntre los cuales la baja autonomía, recursos, escalas y pertinencia en la gestión de las sedes y subsedes regionales, así como de los mecanismos de distribución del poder y de las concepciones educativas dominantes. Tales situaciones han reforzado dinámicas socioeconómicas excluyentes espacialmente, en tanto la concentración de la matrícula de las universidades públicas y privadas en las capitales de los países determinó accesos reducidos y de elite en las capitales de los estratos de ingresos más altos provenientes del interior de los países” (Rama, 2015:308)¹⁴

El acercamiento a algunas experiencias relevantes de vinculación de las universidades con las regiones o a procesos de regionalización, en el marco de estados descentralizados o unitarios, con procesos significativos de descentralización, permite constatar el desafío generalizado para los SES y las IES, en particular, de encontrar modalidades de articulación regional y de contribuir, desde el cumplimiento de su misión y sus funciones sustantivas, con el desarrollo regional. Es claro que cuando se impulsa el establecimiento de universidades en regiones, provincias o comunidades autónomas, se produce una aproximación a las necesidades y demandas por acceso a los programas docentes y a los servicios universitarios de diversa índole (investigación, asesorías, innovaciones, productos científicos y tecnológicos, producción artística y cultural, entre otros).

¹⁴ Es claro que, en el texto citado, Rama se refiere a la ausencia de autonomía de los centros o sedes regionales, en relación con las sedes centrales de las universidades o de los centros en los cuales se concentran la toma de decisiones administrativas y académicas. La autonomía de la que gozan las universidades latinoamericanas, como bien lo apunta a continuación Didriksson, es un elemento esencial de estas instituciones desde su desarrollo temprano: “Uno de los más resonados e importantes logros del movimiento estudiantil de principios de siglo fue el de la autonomía universitaria. Y es este el concepto más importante, que debe ser considerado como el componente esencial y distintivo del paradigma organizacional sobre el cual se montaron las nacientes universidades latinoamericanas pos coloniales. Ello es prácticamente diferente de lo que ocurrió en la constitución de los rasgos sustanciales de otros modelos de universidad en el mundo. Fue tal el grado de influencia del concepto autónómico que, para los años cuarenta (y aun posteriormente, con la excepción de lo impuesto durante las dictaduras militares en el continente), la autonomía era ya una realidad protegida, alentada y considerada como un componente sustantivo de la vida de estas instituciones públicas de enseñanza superior” (Didriksson, 2003: 25-26).

Los marcos de descentralización, algunos con mayores niveles de autonomía política, financiera y administrativa que otros, favorecen esa mayor aproximación. Pero, no siempre, la localización regional de las IES favorece la estrecha vinculación de estas con los territorios en los cuales se asientan. La reproducción de las formas de organización y funcionamiento, con estructuras burocráticas verticales, y con una actividad docente y de generación de conocimientos auto centrada, limita el acceso equitativo de los estudiantes potenciales residentes en todos los territorios de la provincia o la región; así como, la proyección regional de los servicios universitarios más allá de los espacios urbanos en los cuales se hayan establecidas las IES: Esto, desde luego, no ocurre así en todos los casos. Para algunas de estas IES su localización favorece la vinculación con territorios ubicados en sus regiones, en los cuales han creado sedes o centros muy dinámicos, dotadas de instalaciones, personal especializado e infraestructura académica, científica y tecnológica (laboratorios, equipos, sistemas de información, bibliotecas), estrechamente relacionados con las autoridades e instituciones locales; así como con diversos actores sociales, con una oferta académica propia y con cierto grado de autonomía en la gestión institucional.

El crecimiento de las demandas sociales a la educación superior, extendida durante las últimas dos décadas, coloca el reto de la regionalización en un destacado lugar en la agenda universitaria y de los estados latinoamericanos. La superación de las notorias desigualdades territoriales, profundizadas por la concentración metropolitana del desarrollo, exigen de políticas públicas orientadas a su gradual reducción o desaparición. El acceso a la educación superior y al conjunto de los servicios brindados por esta a la sociedad, requiere de decisiones estatales y de la búsqueda de nuevas formas de vinculación regional de las universidades¹⁵.

¹⁵ Didrikson, en su propuesta de una “nueva universidad necesaria”, enmarcada en una reforma universitaria profunda plantea lo siguiente: “El cambio que se postula debe partir, entonces, de la adopción de estructuras más flexibles y dinámicas. Lo que implica esto es un cambio de paradigma de lo que es la reforma universitaria en la época contemporánea, hacia la concepción de una organización abierta, de diferente nivel de participación de sus múltiples actores; flexible, auto regulada y con una fuerte orientación social y regional. La producción de conocimientos implica que el que se produce en la investigación, pero también en los nuevos sistemas de aprendizaje, se define por el contexto de su aplicación y su utilidad pública.

Por ello, la producción y transferencia de conocimientos hace referencia a un proceso articulado, desde el conocimiento existente hacia el que se produce y recrea. Esto incluye, por tanto, un conjunto de elementos y componentes del saber hacer y saber cómo, experticia, técnicas y capacidades muy variadas, mecanismos, programas, instituciones, agencias y actores del proceso. Una institución que se organiza para producir y transferir conocimientos a la sociedad debe ser, por tanto, compleja, dinámica y diferenciada. La organización de la innovación requiere de una incrementada eficacia en la toma de decisiones, en su descentralización, en su mayor participación horizontal, con mayor delegación de responsabilidades y autoridades, y de una amplia integración de unidades autónomas. Se trata, por ello, de una organización cooperativa y de redes, en la perspectiva siguiente: *‘Las organizaciones en red difieren en arquitectura de las estructuras diseñadas jerárquicamente, los recursos no son concentrados en el centro ni distribuidos hacia las unidades básicas, el conocimiento y las competencias se distribuyen por toda la institución y residen en múltiples lugares. No todas las unidades operativas interactúan en un medio ambiente comparable, ni poseen los mismos recursos; ellas pueden jugar diferentes papeles dentro de la organización. En el desarrollo de nuevos servicios o estrategias algunas unidades juegan un papel de liderazgo, mientras otras juegan al apoyo. La integración se facilita a*

Pasar de una relación del centro (la sede central de la universidad), a los territorios o a las regiones periféricas, las cuales juegan un papel de receptoras replicantes de las ofertas docentes, o de sitios en los cuales se realizan investigaciones, dirigidas desde el centro; a una relación bidireccional. En esta, las sedes, centros o recintos ubicados en los territorios o regiones periféricas, generan sus propias ofertas docentes, en correspondencia con las necesidades formativas existentes en ellas o de las demandas particulares originadas en su entorno. Así como, el impulso de procesos investigativos, innovaciones e infraestructura científica y tecnológica, estructurados en función del desarrollo regional. Para lograr esto, los centros regionales deben de contar con formas de organización flexibles, con una mayor autonomía en relación con las sedes centrales, estar dotadas con cuerpos académicos de primer nivel, relacionados con las especialidades y las diversas áreas de conocimiento demandadas por los territorios en donde se ubican; así como, con las capacidades infraestructurales requeridas para su integración, como un actor destacado, en los procesos de transformación productiva, económica, institucional y social de esos territorios. La vinculación con los actores territoriales, pertenecientes a los diferentes sectores con presencia regional o en los territorios en los cuales actúan las IES, se convierte en una condición relevante para el cumplimiento de los objetivos y las funciones, conferidas a sedes, centros o recintos universitarios con una mayor proyección e impacto en el desenvolvimiento regional, la inclusión social y la reducción de las desigualdades de acceso a la educación superior y al conjunto de los servicios universitarios.

través de los valores compartidos, los estándares comunes, la comunicación horizontal extensa y la socialización. Algunas estructuras, tales como los proyectos grupales y los equipos de trabajo son únicamente temporales. La organización en red depende de una planeación y un sistema de presupuestación fuerte pero flexible, así como de incentivos comunes' (Dill y Sporn, 1995, pp. 218-219).

Esto supone que, para iniciar una re- forma hacia la innovación –desde las estructuras segmentadas y lineales de las actuales universidades, poco articuladas a las demandas de la sociedad y escasamente congruentes con los requerimientos de una economía que se transforma–, se requiere poner en marcha estructuras de organización horizontal en redes, que puedan convertirse en la punta de la transformación general dentro de una trayectoria prospectiva de mediano plazo” (Didriksson, 2003:43-44)

Una breve referencia de algunas experiencias de regionalización en algunos países europeos

La búsqueda de nuevas modalidades de vinculación de la educación superior con las regiones o territorios distantes de los centros urbanos metropolitanos, asiento tradicional de las universidades, muchas de ellas verdaderos polos de desarrollo urbano (ciudades universitarias o *univerciudades*), convertidos en centros de atracción de los estudiantes provenientes de territorios cercanos o alejados. Así como, espacios académicos donde florecen las investigaciones y los avances científicos y tecnológicos, lo mismo que una producción artística y cultural, de la cual han sido históricamente han sido asiento los *campus* universitarios. Esta centralización de la actividad académica y de la producción universitaria, conlleva, por lo general, una distribución desigual en cuanto al acceso a los procesos formativos y al conjunto de los servicios y productos del conocimiento generados en las instituciones de educación superior (IES). Los menos beneficiados con esta centralización universitaria resultan ser los territorios o regiones periféricas, donde se acumular necesidades y demandas por mejorar el accesos al sistema educativo y se originan otros requerimientos para promover el desarrollo local, procesos en los cuales las universidades pueden jugar un destacado papel e, incluso, liderar la convocatoria de los actores sociales y promover las iniciativas territoriales de desarrollo. A partir, desde luego, del cumplimiento de su misión y sus objetivos estratégicos.

Esta situación, como pudimos evidenciarlo, mediante el acercamiento a las cuatro experiencias de regionalización o de trabajo llevado a cabo por las universidades seleccionadas para este estudio, en los territorios o regiones alejadas en relación con las áreas metropolitanas, se convierte en un significativo desafío para la educación superior en diversas partes del mundo¹⁶. La vinculación regional de las universidades, su presencia activa en los territorios, la atención a las demandas sociales originadas en ellas, así como su contribución a la reducción de las desigualdades económicas, sociales e institucionales prevalecientes en los países; así como, la deslocalización de centros de generación de conocimientos y de los polos de desarrollo, trasladando la acción universitaria hacia las regiones (regionalización de las IES), o creando universidades regionales (regionalización de los SES); son elementos presentes en el desarrollo universitario contemporáneo. Esto forma parte, en algunas ocasiones, en movimientos de reforma universitaria promovidos desde las propias IES o desde instancias externas a ellas.

¹⁶ En la entrevista efectuada en el desarrollo de este estudio con el reconocido investigador y experto en la educación superior en los ámbitos latinoamericano y global, Axel Didriksson, apuntaba el surgimiento de novedosas modalidades, de vinculación de algunos estados asiáticos con las regiones ubicadas fuera de las regiones metropolitanas y al establecimiento, en ellas, de universidades con formas flexibles de organización, generadoras de conocimientos y convertidas en polos de desarrollo. Estas mantienen relaciones dinámicas con la sociedad en donde se asientan y, a la vez, crean amplias conexiones globales. Estos centros de conocimiento regionales se convierten en ejes de desarrollo comunitario y en creadores de bienestar local y nacional. Los proyectos universitarios regionalizados se caracterizan por su significativo impacto social en las localidades, las cuales son el punto de partida para la creación de complejos educativos y de generación de conocimientos científicos y tecnológicos.

Por lo anterior, se considera oportuno incluir en este documento, de manera resumida, una mención, sustentada en textos recopilados durante el desarrollo del estudio, relacionados con experiencias de regionalización de algunos otros países europeos. Se debe recordar que entre los casos expuestos de manera más amplia, se encuentra el de la Comunidad Autónoma de Andalucía, aproximación efectuada mediante el análisis de la Universidad de Córdoba (UCO). De igual manera, se debe tener presente al explorar experiencias diversas, la relevancia del contexto en el cual se llevan a cabo estas y las condiciones particulares de los sistemas de educación superior, con trayectorias histórica variadas, formas de relacionamiento Estado-universidad también desiguales, niveles de desarrollo social e institucional y marcos políticos y jurídicos diferentes. Esta consideración es válida para la revisión de las experiencias de Europa y de América Latina, precaución que, de igual modo, se debe tener al analizar los casos latinoamericanos. Por este motivo, se ha reiterado en el sentido de que este es un estudio de carácter exploratorio, un primer acercamiento a experiencias de regionalización en un grupo de países y SES seleccionados, sin pretender efectuar ningún tipo de comparación.

Las experiencias presentadas en forma resumida a continuación, muestran la relevancia adquirida por la regionalización de la educación superior, en naciones de mayor desarrollo relativo, en esta caso en algunas sociedades europeas seleccionadas y para las cuales se contó con algunos textos que dan cuenta de los aspectos más sobresalientes de esos procesos.

Para el caso de Irlanda, se consideró oportuno incluir un anexo (Anexo 1), en el que se incluye el Capítulo 5 (Parte II), de la “Estrategia Nacional para la Educación Superior hasta 2030”, presentada por el Departamento de Educación y Formación Profesional del Gobierno de Irlanda (Department of Education and Skills, Ireland Government). Se comparte el Capítulo 5 de la estrategia completo, pues la Parte II se dedica a la misión de la educación superior en la sociedad irlandesa. El Capítulo 5, por su parte, se refiere a el compromiso de la educación superior con la sociedad. Este lleva por título “Compromiso con la sociedad en general”:

“En este capítulo: Este capítulo trata de la tercera de las tres funciones centrales interconectadas de la educación superior: comprometerse con la sociedad en general.

En su forma más simple, el compromiso significa asumir responsabilidades cívicas y cooperar con las necesidades de la comunidad que sostiene la educación superior, incluidas las empresas, el sistema educativo en general, la comunidad y el sector voluntario.

Involucrarse con la sociedad también significa comprender el valor de la autonomía que tiene la educación superior y contribuir a un discurso público más amplio sobre áreas de expertise particulares” (Departamento de Educación y Formación Profesional, 2011:43) *(traducción libre del autor)*.

Lo más destacado de este capítulo de la estrategia, desde el punto de vista del autor, es la de la existencia de la estrategia misma, en donde se contemplan los lineamientos de largo plazo para el desarrollo de la educación superior, propuesto por la entidad gubernamental

responsable de las políticas de la educación superior del país. Por otra parte, el énfasis puesto en el Capítulo 5 en el compromiso (engagement) de la educación superior con la comunidad, colocándose los vínculos con las regiones en una posición muy relevante. En los párrafos citados de seguido, se hace referencia a las formas que asume el compromiso de la educación superior con la sociedad en general.

“El compromiso de la educación superior con la sociedad en general adopta muchas formas. Este incluye el compromiso con los negocios y la industria, con la vida cívica de la comunidad, con las políticas y prácticas públicas, con la vida artística, cultural y deportiva y con otros proveedores educativos en la comunidad y la región, Incluye, también, un énfasis creciente en el compromiso internacional. La naturaleza multidimensional de muchos de los desafíos sociales, económicos y cívicos significa que se requieren enfoques multidisciplinarios, y las instituciones de educación superior están en una posición única para liderar, desarrollarlos y aplicarlos, en asociación con otros” (Departamento de Educación y Formación Profesional, 2011:43) *(traducción libre del autor)*.

En la estrategia se propone una renovación de la misión de la educación superior, en el sentido de que las IES asumen una mayor responsabilidad con la vitalidad económica, social y cultural de la sociedad y con el bienestar de la comunidad. Como se puede ver, estas orientaciones corresponden con varias de las redefiniciones existentes en los sistemas de educación superior analizados, en los que el compromiso con la comunidad ocupa una posición central. Más adelante, en el plan estratégico se plantea la necesidad de que estas acciones de la educación superior y sus vínculos con las comunidades conduzcan a una mayor igualdad. El texto señala lo siguiente al respecto:

“Los vínculos entre las instituciones de enseñanza superior y sus comunidades locales incluyen actividades educativas, culturales, deportivas y cívicas; así como, el apoyo al desarrollo de actividades en leguaje irlandés. En las próximas décadas, estos vínculos y actividades se reforzarán, ampliarán y formalizarán, y (cuando no sea ya el caso) se reconocerán como parte de la misión estratégica de la institución.

La relación entre la institución y la comunidad es particularmente importante en el contexto de la promoción y consecución de una mayor igualdad en la educación superior. Un mayor compromiso y asociación entre las instituciones de educación superior y la comunidad y los grupos voluntarios ofrece un potencial significativo para avanzar en la igualdad y el desarrollo comunitario y promover la innovación social. Las estrategias de educación comunitaria han demostrado ser muy efectivas para llegar a estudiantes no tradicionales y están diseñadas deliberadamente para crear y mantener recursos dentro de las comunidades. Las asociaciones con grupos comunitarios pueden contribuir a la creación de un modelo de participación académica de la comunidad que construya asociaciones académicas comunitarias para crear un cambio cultural y social a largo plazo'. Ejemplos de mejores prácticas en el contexto irlandés incluyen la participación activa de las instituciones del Consorcio de Shannon¹¹⁸ en la regeneración de Limerick, la participación de la Universidad de la Ciudad de Dublín en la regeneración de Ballymun y el Programa de Enlaces Comunitarios del Instituto de Tecnología de Dublín” (Departamento de Educación y Formación Profesional, 2011:45) *(traducción libre del autor)*.

Por otra parte, en los anexos 2 y 3, se incluyen dos documentos en los cuales se abordan los temas de la regionalización universitaria en el caso de los países nórdicos. Sobresale, en los documentos compartidos en esas secciones de este documento, la percepción sobre los desafíos de los sistemas de educación superior en países de mayor desarrollo relativo y de la necesidad de extender el sistema desde las áreas metropolitanas en las cuales se concentran estos, hasta las regiones periféricas. Propiciar una vinculación más estrecha de la educación superior con las comunidades y dinamizar su papel como un actor estratégico en la promoción del desarrollo local y regional, aparece como una tendencia en el desenvolvimiento contemporáneo de las universidades y la educación superior, en general.

En estos casos, en los cuales la inversión estatal en la educación superior es muy significativa y en las que la gratuidad de la matrícula universitaria, para los estudiantes locales y procedentes de los otros países de la Unión Europea (UE), es una de las características distintivas de varios de estos SES, la igualdad de acceso a la ES y la vinculación de las IES con los procesos de desarrollo local y regional, adquiere un lugar preferente en la misión, los objetivos estratégicos y las acciones desplegadas por las universidades. La múltiples relaciones estado-universidades, sustentada en el respeto a la autonomía universitaria, adquiere mucha relevancia en el funcionamiento de las instituciones y en su participación activa en los procesos de desarrollo de estas naciones. Los textos incluidos en los anexos, permiten un acercamiento a la manera como se plantean gobiernos y universidades los retos de la profundización o extensión de la presencia de las IES en las regiones y territorios de estos países.

Principales conclusiones

El desarrollo de los sistemas de educación superior, en general, y de las universidades públicas, en particular, se produce en marcos políticos e institucionales con características diversas. Esto, en cuanto a las relaciones entre los estados y las instituciones universitarias. Como hemos visto en los casos analizados en el estudio, un elemento común, considerado como un aspecto esencial en el funcionamiento de las universidades y en el cumplimiento de su misión social, es el de la autonomía universitaria. Este rasgo fundamental de la universidad, sin embargo, no es uniforme, en cuanto al sus alcances y modalidades de vinculación estado-universidad. En la mayor parte de los casos estudiados, las naciones cuentan con legislación de educación superior.¹⁷

¹⁷ Esto difiere del caso de Costa Rica, en donde la Constitución de la República dicta las normas que definen la rigen el funcionamiento de las universidades y la ley de creación de cada una de estas fundamenta la misión y los elementos particulares con los cuales se estructuran estas. No existe, en este caso, ninguna legislación en la cual se definan otros aspectos normativos en relación con las funciones de la universidad y de su misión y objetivos estratégicos, elaborados para el conjunto de la educación superior, con la cual se integre los sectores público y privado y se estructure el SES nacional.

Como se pudo observar durante el desarrollo de este trabajo, la existencia de leyes de educación superior, de políticas y planes estratégicos, en los cuales se definen los lineamientos orientadores del desenvolvimiento de la ES, así como los aportes al desarrollo integral de las naciones constituyen componentes básicos de estas. De igual modo, en sociedades con mayores grados de descentralización, los organismos estatales sub nacionales definen normas, políticas y otras disposiciones relacionadas con el desarrollo de las universidades en sus regiones. En cuanto al financiamiento, en todas las experiencias los estados asumen la dotación de los recursos para el funcionamiento de las IES públicas, complementando la financiación con el aporte de gobiernos sub nacionales (en algunos casos el porcentaje mayoritario de la financiación proviene de estos) y con la asignación de recursos adicionales para proyectos relevantes, como es el caso de procesos de regionalización.

Estas consideraciones resultan significativas para los propósitos perseguidos con este **estudio exploratorio**, por el lugar destacado adquirido por la regionalización universitaria y por la extensión de la presencia de la universidad en los diversos territorios ubicados al exterior de las regiones metropolitanas o las áreas urbanas, en las cuales históricamente se han ubicado las IES, con contadas excepciones; lo que se ha traducido en acciones estatales y universitarias orientadas a reducir las prevalecientes desigualdades de acceso a la educación superior y a los servicios de diversa índole prestados por estas.

Nuestra afirmación, según la cual la preocupación por la presencia de las universidades en las regiones o territorios identificados en las respectivas naciones, es muy generalizada, se sustenta en lo encontrado en las entrevistas realizadas y en la revisión documental llevada a cabo. La vinculación de la universidad con el medio, la pertinencia y la regionalización, son elementos esenciales, colocados en la agenda del desarrollo y la transformación de las IES y los SES contemporáneos. Pero, como lo hemos compartido hasta ahora, la naturaleza, las formas y los alcances de estos procesos adquieren características diferentes en cada realidad socio económica, institucional y de la educación superior en cada situación particular examinada.

Si se ha logrado identificar tres situaciones en los procesos de regionalización universitaria, las cuales se señalarán a continuación, para ofrecer un marco en el cual ubicar las experiencias europeas que se examinarán brevemente en este apartado del reporte:

- *En primer lugar, se encuentra una tendencia a la creación de universidades establecidas en las diferentes regiones o provincias en las cuales se subdividen los países. Esta modalidad de desarrollo de los SES responde a políticas de los estados y a procesos de estructuración institucional, vinculada con procesos de descentralización estatal. Esta es una forma de regionalización de la educación superior, con la cual se busca la autonomía de las instituciones de educación superior públicas, en relación con los estados y las IES centralizadas; así como, establecer centros de generación de conocimientos, con formas de organización más flexibles, que responda, de manera más clara, a las necesidades y demandas de los territorios en los cuales se ubican. Con frecuencia se habla, en estos casos, de universidades nacionales ubicadas en las regiones o las provincias y no de*

universidades regionales. Esto puede tener su origen en el hecho de que, aunque sus ofertas académicas, están diseñadas en función de responder a las demandas y necesidades regionales, pueden tener acceso a ellas demandantes de acceso a las carreras o titulaciones provenientes de cualquier parte del país.

- Una segunda modalidad de regionalización es la que se podría decir corresponde a la tradición universitaria de centralización. En estos casos, se establecen sedes o centros regionales altamente dependientes de las sedes universitarias centrales, con mucha frecuencia establecidas en las ciudades integradas en las áreas metropolitanas y claramente relacionadas con los centros de poder nacionales y con sectores de la sociedad (productivos, empresariales, institucionales, culturales, sociales), con su asiento principal en los centros metropolitanos. Respondiendo a la demanda inmediata de acceso a la educación superior, el mecanismo más comúnmente empleado es el de llevar a las sedes o centros regionales, algunas de las carreras impartidas en las sedes centrales (por lo general las de mayor demanda), sin efectuar adaptaciones que les permitan un mayor grado de pertinencia en relación con las condiciones existentes en las regiones en las cuales se ubican. Aunque se producen experiencias de ofertas originadas en las propias sedes, en respuesta a demandas particulares, lo predominante es el de llevar las carreras centralizadas o parte de ellas a las regiones, manteniéndose las relaciones jerárquicas con respecto a las facultades o unidades académicas de las sedes centrales.*

Las denominadas “extensiones aúlicas”, son una expresión de esa modalidad de presencia universitaria en las regiones. Desde luego que, debe considerarse, al examinar estas experiencias, la importancia de la presencia de las IES en las regiones por medio de sus sedes y las posibilidades de acceso a la formación universitaria brindada por ellas. De igual manera, el establecimiento de estas unidades regionales, permite la generación de masas críticas docentes e investigativas en los territorios, en capacidad de impartir las ofertas docentes y de impulsar procesos de generación de conocimientos de importancia para el desarrollo local. La misma dotación de infraestructura física y el equipamiento científico requerido para el desarrollo de las carreras, constituye un aspecto relevante en el funcionamiento de las sedes. Pero, de modificarse el funcionamiento de las sedes y de sus vinculaciones institucionales, con mayores grados de autonomía y con capacidad de impulsar ofertas académicas de mayor pertinencia, se podría fortalecer y lograr formas estratégicas de vinculación regional de mayor impacto.

- La tercera modalidad de regionalización encontrada se refiere a transformaciones efectuadas por IES, con el apoyo de las autoridades estatales, mediante las cuales se promueve la presencia de la educación superior pública en las diferentes regiones del país. Esta modalidad se asemeja a la estructura institucional compuesta de sedes o centros regionales, con la diferencia de que les confiere autonomía académica y administrativa relativa, en relación con los órganos que conducen los procesos institucionales centralizados. En estos casos, las sedes o*

centros están en capacidad de generar sus propias ofertas docentes, en respuesta a las necesidades territoriales, y llevar a cabo acciones de investigación y vinculación con el medio, originadas en los nexos establecidos con los diversos actores territoriales. Bajo esta modalidad de regionalización, la universidad se compromete con los procesos de desarrollo local y regional, por medio de sus organismos regionales y de sus estrechas relaciones con sectores, productivos, institucionales y sociales presentes en las localidades en las cuales se asientan.

El diseño de las ofertas académicas, en estos casos, son producto de los vínculos bidireccionales de la universidad con las comunidades locales. Cumple, asimismo la universidad, por medio de sus entidades regionales, un papel de facilitador y dinamizador del desenvolvimiento territorial, a partir del cumplimiento de la misión y los objetivos estratégicos fijados para orientar sus acciones en las regiones. Instaurar procesos institucionales de esta naturaleza y alcances, requiere de políticas y decisiones institucionales y de modificaciones (reformas), en las formas de tradicionales de vinculación de las sedes centralizadas con las unidades desconcentradas en las regiones y de estas con los territorios en los cuales se sitúan. Son, de igual modo relevantes, las decisiones político institucionales, gubernamentales y legislativas, para apoyar el desarrollo de un proceso de regionalización universitaria que se orienta a propiciar la equidad, la cohesión y el bienestar social en los territorios, muchos de ellos relegados en cuanto al acceso a la educación superior y a sus capacidades para la inclusión en los mercados laborales y sus condones socio económicas en relación con las regiones de mayor desarrollo relativo de los países.

Bibliografía

- AIReF (2020), Evaluación de políticas públicas. Estudio sistema universitario público andaluz. <https://www.airef.es/es/evaluaciones-estudio-sistema-universitario-publico-andaluz/>
- Bilbao, Rocío (2011). *El financiamiento de la Educación Superior en Argentina: un análisis sobre la distribución de recursos entre las Universidades Nacionales*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <https://cdsa.aacademica.org/000-034/493.pdf>
- Carreño, Graciela, Editora (2016) Logros de la UdelaR en el interior del País 2005-2015. Comisión Coordinadora del Interior-UdelaR, Montevideo, Uruguay. <https://www.litoralnorte.udelar.edu.uy>
- Davyt, Amílcar y Stuhldreher, Amalia Margarita (2016) Regionalización universitaria y desarrollo local: implicancias y primeros resultados de una política de alcance nacional en Uruguay. Conference: XI Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de Ciencia y Tecnología. 21 años: trayectorias plurales entre pasados y futuro, Curitiba (Brasil). https://www.researchgate.net/publication/333787183_Regionalizacion_universitaria_y_desarrollo_local_implicancias_y_primeros_resultados_de_una_politica_de_alcan
[ce_nacional_en_Uruguay](https://www.researchgate.net/publication/333787183_Regionalizacion_universitaria_y_desarrollo_local_implicancias_y_primeros_resultados_de_una_politica_de_alcan)
- Davyt, Amílcar y Stuhldreher, Amalia (2018) “Institucionalidad, cogobierno y gobernanza en la reciente descentralización de la Universidad de la República de Uruguay”. X Jornadas de Sociología de la Universidad de La Plata (UNLP), 5 al 7 de diciembre de 2018. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/82255>
- Department of Education and Skills, Ireland Government (2011) National Strategy for Higher Education to 2030 - Report of the Strategy Group. January 2011. Dublin, Ireland. <https://hea.ie/resources/publications/national-strategy-for-higher-education-2030/>
- Didriksson Takayanagui, Axel, “De la reforma a la innovación: la universidad de nuevo necesaria”. Perfiles Educativos, vol. XXV, núm. 101, 2003, pp. 23-49 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210103>
- Gomez-Reino, Marga (s.f.e.) “La distribución territorial del poder: estados unitarios y federales”. Sitio Web Universidad de Salamanca. <https://campus.usal.es/~dpublico/areacp/materiales/4.5.distribterritorial.pdf>
- Granato, Leonardo(2015) “Federalismo argentino y descentralización: sus implicancias para la formulación de políticas públicas.” Revista Prolegómenos - Derechos y Valores - pp.117-134, 2015, II DoI: <http://dx.doi.org/10.18359/dere.937>

- Hedin, Sigrid (editor)(2009) “Higher education institutions as drivers of regional development in the Nordic countries” Nordregio Working Paper 2009:3 ISSN 1403-2511, Stockholm,Sweden.
https://www.google.com/search?q=Higher+education+institutions+as+drivers+of+regional+development+in+the+Nordic+countries&rlz=1C5CHFA_enCR976CR976&oq=Higher+education+institutions+as+drivers+of+regional+development+in+the+Nordic+countries&aqs=chrome..69i57.3163j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Henríquez Opazo, Osvaldo (2020) ”Descentralización y regionalización en Chile 1974-2020: de la desconcentración autoritaria al Estado unitario descentralizado con mayor empoderamiento regional”. Revista Territorios y Regionalismos, núm. 3, pp. 61-81, 2020 Universidad de Concepción
<https://www.redalyc.org/journal/6277/627765323005/html/>
- Marano, M. (2006). ” De eso no se habla: La apertura de sedes universitarias: políticas académicas y lógicas de mercado en la actual expansión universitaria argentina: El caso de la UNLP. Tesis de posgrado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. En Memoria Académica. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1613/te.1613.pdf>
- Rama, Claudio (2015) Nuevas formas de regionalización de la educación superior en américa latina: las universidad red y los cluster universitarios Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, vol. 8, núm. 2, 2015, pp. 302-328 Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319338455015>
- Randall, Gregory (2016) “La política de regionalización de la Universidad de la República. Un proceso para promover la interdisciplina en Uruguay”. INTERdisciplina 4(10), November 2016. DOI:10.22201/ceiich.24485705e.2016.10.57753
https://www.researchgate.net/publication/316704143_La_politica_de_regionalizacion_de_la_Universidad_de_la_Republica_Un_proceso_para_promover_la_interdisciplina_en_Uruguay
- Ríos, Valentina; Montano, Malena; y Martínez, Camilo (2017) “Procesos de descentralización universitaria en Uruguay: Pensando la arquitectura institucional de la Udelar en el Litoral Norte y del Este”. Cuadernos del Claeh, Pp. 165-185
<https://publicaciones.claeh.edu.uy>
- Salvat y Gonçalves (2016) “La regionalización de la Universidad de la República, Uruguay (2007-2015)”, Jornadas de Ciencias Sociales, Montevideo, Uruguay.
<http://jornadas.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2016/09/Salvat.pdf>
- Santin González, Daniel (2002).”Descentralización y Financiación de la Universidad Pública en Latinoamérica: Algunas propuestas a partir del caso español”. Departamento de Economía Aplicada VI (Hacienda pública y Sistema Fiscal) Universidad Complutense de Madrid,España.

<https://www.researchgate.net/publication/24140228> Descentralización y financiación de la Universidad Pública en Latinoamérica Algunas propuestas a partir del caso español

Anexo 1. National Strategy for Higher Education to 2030 - Report of the Strategy Group. January 2011

Department of Education and Skills, Ireland Government.

PART 2: The mission of higher education in Ireland, looks primarily at how we can pursue ambitious objectives in relation to the three core roles of higher education – teaching and learning, research, and engagement – and at how, collectively, these can frame realisable vision for the future of higher education.

Chapter 5. Engagement with the wider society

In this chapter: This chapter deals with the third of the three interconnected core roles of higher education – engaging with the wider society.

At its simplest, engagement means taking on civic responsibilities and cooperating with the needs of the community that sustains higher education – including business, the wider education system, and the community and voluntary sector.

Engaging with society also means understanding the value of the autonomy that higher education has, and contributing to wider public discourse on areas of particular expertise.

5.1 What do we mean by ‘engagement’?

Engagement by higher education with wider society takes many forms. It includes engagement with business and industry, with the civic life of the community, with public policy and practice, with artistic, cultural and sporting life and with other educational providers in the community and region, and it includes an increasing emphasis on international engagement.¹⁰⁹ The multidimensional nature of many of the social, economic and civic challenges means that they require multidisciplinary approaches, and higher education institutions are uniquely well placed to lead, develop and apply these, in partnership with others.

The interactive scholarships of discovery, teaching, engagement and integration proposed by Ernest Boyer in 1990¹¹⁰ presented a very dynamic view of the nature of scholarship, one that has broadened the role and responsibilities of higher education in society. This corresponds well with the emphasis on collaborative knowledge relationships in the more recent literature on national innovation ecosystems. It also resonates with current thinking on the renewal of the higher education mission, in which the institution assumes major responsibility for the economic, social and cultural vitality and well-being of the community.¹¹¹

Intellectual leadership and authoritative opinion

We also need to keep in mind the broader engagement that higher education can bring to the community. This includes giving intellectual leadership and authoritative opinion across a range of academic disciplines, the arts and areas of public discourse. Working in our higher education institutions, we have a great number of people who make very valuable contributions to the community and to wider civic life; they include:

- **74 Scientists who are world-renowned in their fields and who can present wise and persuasive arguments based on a wealth of knowledge.**
- **Writers, artists and musicians whose prolific creativity has contributed widely to our understanding of the world;**

109 Weber, L.E., Duderstadt, J.J. (Eds), 2010, *University Research for Innovation*, Economical, Glion Colloquium Series No. 6, p. 350. 110 Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

111 A good example of this is provided by Arizona State University in the US. See Crow, M. (2009), The Research University as Comprehensive Knowledge Enterprise: A Prototype for a New American University, in *University Research for Innovation*, Weber, L.E. & Duderstadt, J.J. (eds), Economical, Glion Colloquium Series No. 6.

- **Expert practitioners in the humanities and social sciences, who can by turns stimulate us with provocative comment and comfort us with well-founded argument.**

Central to the ability of academics to engage with the community in these ways is the intellectual autonomy that must underpin academic endeavor – the freedom to think, to invent and to communicate.

Working with community, regional and enterprise needs

In the coming decades, Irish higher education institutions will engage with the communities they serve in a more connected manner – identifying community, regional and enterprise needs and pro- actively responding to them. At institutional and regional level there is much to be done to articulate the most appropriate and most practical means by which meaningful engagement might take place. The engagement mission combines very well with the expansion of lexible learning, the promotion of work placement and upskilling, and the closer involvement of external stakeholders in curriculum design; and it is also complemented by key reforms in the teaching and research missions.

Research commitments to enhancing knowledge flows between higher education and enterprise and society and the growing emphasis on the application of knowledge for social and economic impact both advance the engagement mission of higher education. In addition, the new approach to Intellectual Property (IP) that underpins the national IP protocol proposed by the Innovation Taskforce emphasizes open innovation and the creation of longer-term value for the wider community and economy. This is consistent with the renewal of engagement proposed here and with the theme of innovation through interaction that runs through the report of the Innovation Taskforce.¹¹²

5.2 Engaging with enterprise

A strong engagement between higher education and enterprise has the potential to play a vital role in enhancing Ireland's economic competitiveness.¹¹³ Innovation must be the driving force behind such engagement: innovation in teaching, learning and research from higher education; and innovation in taking advantage of learning opportunities from the business community. In many cases, higher education institutions have developed close relations with business and industry. This is not universally the case and submissions from representatives of business and enterprise to the Strategy Group suggest that higher education institutions could be more dynamic and coherent in their approach to collaboration.

The Education in Employment (EIE) and Roadmap for Employment–Academic Partnership (REAP) projects have uncovered a number of examples of good practice in Irish higher education. However, both projects have also highlighted the lack of coordinated leadership of external partnership and engagement across the range of activities in all academic partner institutions. The work initiated under EIE and REAP¹¹⁴ highlights the potential of collaborative approaches to advance our understanding of business–academic partnership. Participants have quickly recognised the need for institutional change, as exemplified in a recent strategy document on engagement produced by Cork Institute of Technology (CIT) which identifies 'a clear need to create a single identity for CIT as an 'engaged institute' and to support and streamline an end-to-end service model which proactively identifies regional needs and delivers a coordinated Institute response to same'.¹¹⁵

The nature of the engagement

Activities that can be progressed in business–academic partnerships range from knowledge transfer and the creation of joint research projects to the development and provision of education and training for employees, and problem-solving and consulting services. Employment–academic partnership can also facilitate high-quality internships and work-placements for students and can be particularly useful as a way of enabling employer feedback on graduate employability and in facilitating employer input into

curriculum design and development as well as course supply. Ireland has many advantages in terms of the good relations between higher education and enterprise at the highest levels and Ireland's small size accommodates frequent informal interaction. For example, industry and academic representatives have worked in partnership in developing the national policy

112 *Innovation Ireland*, Report of the Innovation Taskforce, March 2010.

113 This connection has been recognised by the Smart Economy Strategy and by the Innovation Taskforce, among others.

114 Education in Employment project and Roadmap for Employment-Academic Partnerships are two Strategic Innovation Funded projects being led by Cork Institute at Technology. EIE, is a project whose focus is on offering relevant education and progression opportunities to those in employment and to provide access routes for the non-traditional student. REAP is a collaborative project involving eight HEI partners for the research, development, and validation of a model for partnership between employers and HEI's.

115 CIT (2010) *Campus Extension Centre & Framework - Proposals for a Centre for the development, support and marketing of CIT's external services*, p.3.

framework around the innovation strategy and in developing this report. clusters and networks.

5.3 Engagement with community

Links between higher education institutions and their local communities include educational, cultural, sports-related and civic activities, and support for Irish-language development activities. Over the coming decades, these links and activities will be strengthened, extended and formalised, and (where this is not already the case) they will be recognised as part of the strategic mission of the institution.

The relationship between the institution and the community is particularly important in the context of the promotion and achievement of greater equality in higher education. Greater engagement and partnership between higher education institutions and community and voluntary groups offers significant potential to progress equality and community development and to further social innovation. Community education strategies have proven very effective in reaching out to non-traditional students and are purposely designed to build up and maintain resources within communities.¹¹⁶ Partnerships with community groups can contribute to the creation of an academic community engagement model that builds academic community partnerships to create long-term cultural and social change'.¹¹⁷ Examples of best practice in the Irish context include the active involvement of the Shannon Consortium institutions¹¹⁸ in Limerick regeneration, Dublin

City University's involvement in Ballymun regeneration and Dublin Institute of Technology's Community Links Programme.

5.4 Engagement with other education and training providers

Across the various levels of education and training, there is a clearly identified need for more community-based approaches and for greater coordination between institutions and sectors. Services need to be more appropriate and locally responsive. This is particularly the case in the relationships between higher education, schools, further education and training providers and the wider community, where there is now much greater emphasis on principles of partnership, empowerment, participation and capacity building.¹¹⁹ Achieve this will require greater between The graduate is the product of the entire education system, and skills and aptitudes that are nurtured and developed at the various levels of education must complement and build on each other. To coordination across the entire education system;

116 See Department of Education & Science, (2000), *Learning for Life – White Paper on Adult Education*.

117 Avila, M. (2010) Community Organizing Practices in Academia: A model, and Stories of Partnerships in *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, Volume 14, Number 2.

118 The Shannon Consortium is an alliance between UL, LIT, MIC and IT Tralee funded through the Strategic Innovation Fund.

119 HEA (2008) *National Plan for Equity of Access to Higher Education*.

and this, in turn, will assist in the development and implementation of 'whole of education' strategies for active learning, continuous professional development and economic competitiveness. Better engagement higher education and other areas of the education system also has a role to play in addressing regional skills needs.

5.5 Engagement as a core mission element

Over the years, higher education institutions have undertaken a wide range of engagement activities, but this has not been as coordinated as it might be, and in the future, this needs to be developed more firmly as a core element of the mission of higher education in Ireland. Higher education institutions need to deepen the quality and intensity of their relationships with the communities and regions they serve and ensure that the emergence of new ideas can better inform community and regional development. A renewal of engaged scholarship in the mission of higher education can help to unlock the transformative potential of

education at community, regional and national level. He stresses the importance of institution-wide approaches:

Professor John Goddard has argued that all publicly-funded higher education institutions have a civic duty to engage with the wider society at local, national and international levels. *Engagement has to be an institution wide commitment, not confined to individual academics or projects. It has to embrace teaching as well as research, students as well as academics, and the full range of support services. All universities need to develop strategies to guide their engagement with wider society, to manage themselves accordingly and to work with external partners to gauge their success.*¹²⁰

The move beyond piecemeal or disparate activity to a ‘comprehensive set of mission-driven interventions to support civic engagement’¹²¹ is a recurring theme in the most recent literature on engagement by higher education institutions. The level and nature of engagement will vary across institutions according to their historical missions, academic strengths, scholarly culture and knowledge resources and capabilities.

Internally adaptive; externally responsive

Institutions need to be internally adaptive in order to be externally responsive, and strong engagement with the wider community will require:

- Strong institutional leadership;
- Change in the culture and internal business processes of institutions; and
- Recognition of the importance of engagement activities in resource allocations, in promotion criteria and in the metrics used to assess progress at institutional, regional and national level.

The institutional benefits of greater engagement with the wider community groups are significant, not least in the establishment of a platform for the advancement of social, civic and economic entrepreneurship. The wider social and economic benefits revolve around the facilitation of societal adaptation to complex challenges.¹²²

Higher education institutions need to become more firmly embedded in the social and economic contexts of the communities they live in and serve. Achieving this will help them become more relevant and responsive, and will also enhance their diversity and

distinctiveness as institutions.¹²³ This is particularly important in the Irish context where mission differentiation is a key strength of higher education.

5.6 Summary of recommendations

Engagement with the wider society	
14	<p>Engagement with the wider community must become more firmly embedded in the mission of higher education institutions. To achieve this, higher education institutions will need to take the following actions:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Encourage greater inward and outward mobility of staff and students between higher education institutions, business, industry, the professions and wider community.▪ Respond positively to the continuing professional development needs of the wider community to develop and deliver appropriate modules and programmes in a flexible and responsive way.▪ Recognise civic engagement of their students through programme accreditation, where appropriate.▪ Put in place structures and procedures that welcome and encourage the involvement of the wider community in a range of activities, including programme design and revision. <p>In addition to these actions, a national survey of employers should be taken by the HEA on a regular basis and used as part of an assessment of quality outcomes for the system.</p>

120 Goddard, J. (2009) *Reinventing the Civic University*, Provocation 12: September 2009, NESTA,

120 p.4. 121 Bringle, R.G., Hatcher, J.A., and Holland, B. (2007). Conceptualizing civic engagement: Orchestrating change at a metropolitan university, *Metropolitan Universities*, 18(3), 57-74.

122 See Crow, M. (2009), The Research University as Comprehensive Knowledge Enterprise: A Prototype for a New American University, in *University Research for Innovation*, Weber, L.E. & Duderstadt, J.J. (eds), Economical, Glion Colloquium Series No. 6.

123 See Holland, B. A. (2005) *Scholarship and Mission in the 21st Century University: The Role of En*

Anexo 2. Higher education institutions as drivers of regional development in the Nordic countries

Sigrid Hedin (editor)

Executive summary

The overarching question explored in this study is how universities and university colleges can work as instruments of regional development. Higher education institutions have been allotted an important role in the development of the knowledge-based economy, which is an important objective of the EUs Lisbon strategy. This role implies both the provision of education and the conduction of research. Higher education institutions have also been assigned a third task in all Nordic countries implying cooperation with the surrounding society.

This evolving definition of higher education makes comparisons over time and across Nordic countries difficult. In a mapping exercise displaying the development of higher education institutions over the last 100 years a clear development towards regionalisation, implying the geographical diffusion of higher education institutions, can be seen particularly from the 1960s onwards in all Nordic countries. The concentration of higher education institutions and students however remain predominantly in the metropolitan areas. The share of the population (above 25 y-o age) with a tertiary education and the R&D intensity are also higher in the metropolitan areas and where a higher education institution has been present since before 1960s.

The direct effects a university may have on regional development and the surrounding business environment are hard to prove by quantitative means alone. Instead, this aspect is displayed by illustrating how universities work as instruments of regional development through specific initiatives, through education, research and cooperation with the surrounding society. The case studies cover Aalborg University in Denmark, Oulu Southern Institute in Finland, the School for Renewable Energy Science (RES) in Akureyri, Iceland, the University of Agder in Norway and Dalarna and Jönköping Universities in Sweden. The case studies illustrate how these universities participate in specific initiatives aiming to develop the regional knowledge-based economy. In the context of the case studies three approaches to knowledge sharing between a higher education institution and the business community (Reglab 2006) are highlighted: education and lifelong learning, business formation and entrepreneurship activities, and research and development collaboration.

Most of the higher education institutions covered in the case studies were established during the expansion era for higher education from the early 1960s, with the exception of the RES in Iceland which has only recently opened. The specific initiative covered is, moreover, often based on previous cooperation. The focus of the collaboration projects is, primarily, on technology

development and small and medium-sized enterprises. Most of the collaboration projects are also based on some kind of triple helix approach, implying the bringing together of private and public actors with higher education institutions. Furthermore, the importance of networks, stretching from the local and regional to the national and international level is further illustrated. Public actors remain important financiers of such collaboration projects though most initiatives demand matched funding. The financing situation also helps to connect these initiatives to the every day politics of regional development strategies.

Good practices

From the case studies it can be concluded that higher education institutions have a role to play concerning regional development. By *offering education* to the workforce that matches the needs of both private and public employers in the region their regional impact may be enhanced. However, this offering must be dynamic since needs are constantly changing. Other such examples include *project or problem based learning and student outplacement* as a part of the education, and offers of *entrepreneurship programmes and up skilling and life-long learning* modules.

Secondly, higher education institution can provide the public and private sector in the region with research which contributes to the development of a knowledge-based economy by emphasizing *applied and need/user driven research*. This is however a two-way process where private companies and public sector institutions have to approach the university in order to highlight those problems they need help in solving. In this process a higher education institute may also work as a broker for other domestic and foreign higher education institutions which may have the required competence. In respect of research approaches additional good practices include: inclusion of regional aspects relating to the higher education institutions' particular areas of competence and strength in the research strategies of the university colleges, establishment of *facilities*, as laboratories, connected to companies in the region for research projects and employment of *industrial PhDs*.

Finally, higher education institutions can be used to promote *entrepreneurship*, by offering entrepreneurship programmes and establishing *science parks*, including incubators etc., where new companies can be developed. Science parks are a useful tool as regards education, research and collaboration with the surrounding society. A broad partnership contributes to the task of connecting the university with the regional business environment and thus more effectively rooting the university in the regional context. In addition, the outplacement of students in smaller and medium-sized enterprises may either see

students recognising these firms as potential future employers or help to encourage them to start up their own businesses.

In respect of cooperation with the surrounding society the following good practices can be further highlighted:

- *Regional representation*, private and public, on the board of the higher education institution.
- A higher education institution may function as a platform for building networks which can be used for branding the region and making the region more attractive to external investors.
- A *facilitator or a “hub”* enables cooperation between companies, public actors and higher education institutions and works as a knowledge broker uniting the different “worlds” of higher education institutions and private companies. Having process leaders who divide their time between the project and companies, research institutes, and public actors is one way of enhancing interaction.

Knowledge gaps

The enhanced role gained for distance education over the last decade should be further investigated to discern what potential impact this has on regional development and the development of a knowledge-based economy. It does of course provide greater possibilities for life-long learning, but making education “place-independent” may also influence the effects a higher education institution has on the regional surrounding. In addition, the potential effects of current consolidation processes among higher education institutions towards a two-tier system, Master’s and PhD level institutions versus institutions that merely provide programmes at the undergraduate level, due to the Bologna process and its connection with regional development should be further elaborated.

As regards the issue of research, more knowledge is needed on how to develop collaboration with the regional surrounding that goes beyond the traditional focus on technology development with a move towards social, service and organisational development in the private and public sector now needed. In the Nordic countries, graduates of higher education institutions also make up a significant portion of all employees in the public sector. As such then the potential for higher education institutions to develop knowledge-intensive private and public social services is an interesting issue in need of further exploration.

Finally, the challenge remains to measure the direct effects universities have on regional development and the causal relation between the two. More knowledge is needed here so that the establishment of universities does not

simply end up being a “symbolic” policy in the promotion of regional development. Here a better understanding is needed of the organisation of different knowledge fields within the higher education institution and the expenses incurred within the institution which may have an effect on the regional development of the area concerned.

Policy implications

In the regions a jointly developed *strategy* should be considered in respect of how universities should best contribute to regional development through the creation of networks of universities, private companies and regional and local authorities with a view to creating a framework for single cooperation projects, as seen in the case studies reproduced in the context of this report. Here regionally- based public actors can provide strategic development and including the development of the higher education institutions in regional strategies and linking business life development with education and R&D. The role of public actors is also to facilitate these interactions by providing appropriate arenas and funding. However, the interactions between universities, companies and public actors constitute complex systems which are often difficult to steer since they involves actors at different levels (local, regional, national and international) with differing main tasks and objectives. This calls for a definition of clear objectives in respect of the initiatives in order to harmonise the interests of the various stakeholders.

The development of social capital is essential here. Fireballs and visionary individuals from different sectors, i.e. companies, higher education institutions, and public actors, play an important role in developing collaborative ventures and networks. Here one of the main challenges is to go from being dependent on individuals to the establishment, management and embedding of systematic links into networks. The development of flexible and dynamic organisations and networks should be encouraged here and while they should, not become pre-defined and static they should, nevertheless, be robust enough to take the time that is needed to react to new challenges.

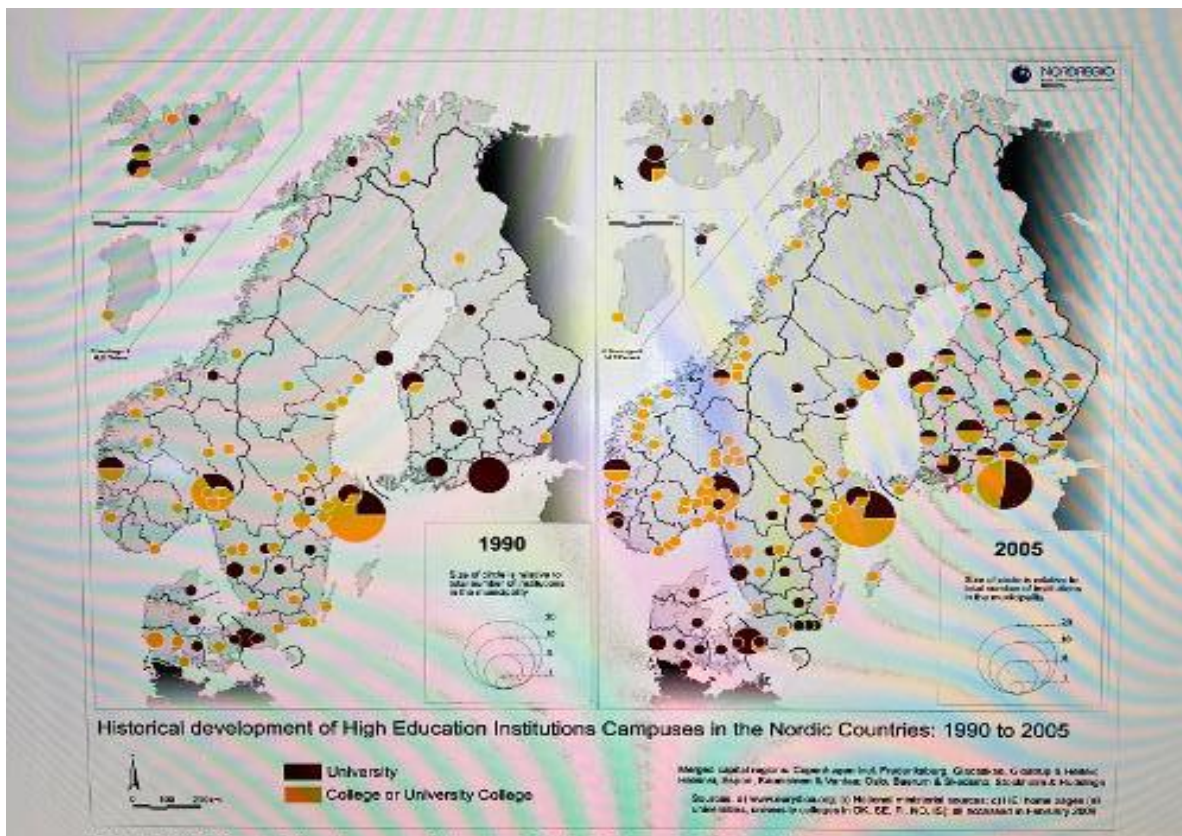
At different policy-making levels some general issues also need to be considered in order to more effectively use higher education institutions as instruments of regional development:

- Firstly, a *definition of what the cooperation task with the surrounding society* is needed. Education and research policies and regional development policy are often managed by different ministries. If the *regional* dimension of higher education is to be made more explicit, better coordination between ministries is needed.
- Secondly, the *incentive structures* for researchers working in higher education institutions may be further developed to promote cooperation with the surrounding society including private sector companies.
- Thirdly, the funding situation in respect of fulfilling the task of cooperation with the surrounding society and with the business community in particular is not very robust. Here the development from small scale and short term projects to *long-term structures* may be considered.

•Finally, *more knowledge* is needed concerning the direct effects universities potentially have on regional development, in order to avoid the promotion of merely ‘symbolic’ policy. More knowledge is also needed as regards the issue of whether the pooling and centralisation of higher education institutions represents the best way forward for the Nordic countries. The findings contained in this study suggest that such an approach may indeed have negative consequences in respect of the move towards a *regional* knowledge-based economy.

Anexo 3. Gráfico: Desarrollo histórico de las IES en los países nórdicos

(localización territorial)



Fuente: “Higher education institutions as drivers of regional development in the Nordic countries”, 2009:19.

PAÍSES NÓRDICOS¹⁸

“A pesar del establecimiento y la difusión de instituciones de educación superior en los últimos 40 años, las principales **instituciones de educación superior todavía se concentran en las áreas metropolitanas de los países nórdicos**. Un mapa de *instituciones de educación superior* (figura 3) muestra la ubicación absoluta de las instituciones que ofrecen educación en los niveles CINE (Clasificación Internacional Uniforme de la Educación) 5 y 6 a principios de 2009. Varias ciudades nórdicas tienen más de una unidad de educación superior de este tipo. El Gran Estocolmo y el Gran Helsinki son los principales lugares para las instituciones de educación superior nórdicas en términos del número absoluto de instituciones de educación superior alojadas, con 19 y 15 unidades respectivamente. Las otras regiones de la capital nórdica y las principales ciudades se encuentran entre estas concentraciones de unidades de educación superior (véase el apéndice sobre la identificación del conjunto de instituciones de educación superior que se muestra).

En cuanto a *las universidades*, las regiones de la capital también superan a todas las demás áreas en cuanto al número de universidades. La región del Gran Helsinki tiene ocho universidades. Esto puede explicarse por la existencia de varias universidades de arte independientes.

Como se ve en el desarrollo histórico de las instituciones de educación superior, existen algunas diferencias con respecto a los patrones de desarrollo entre los países nórdicos. Las universidades se pueden encontrar en Dinamarca y Finlandia.

En Dinamarca hay administrativamente 10 colegios – dos colegios o fengineering un deight "*profesiones højskoler*"- enumerados por el Ministerio de Educación. En Finlandia, estos colegios se encuentran en todos los centros regionales. En Suecia, Dinamarca y Noruega existe una distinción entre *universidades* y *colegios universitarios* (véase el apéndice). En Noruega, los colegios universitarios se encuentran en todo el país. Alrededor de la mitad

¹⁸ En el caso particular de Suecia, “The central government is also in the process of defining and implementing regional education centres to better co-ordinate higher education actors in counties. Moreover, the central government has been encouraging the cross-use of basic public education infrastructure, including infrastructure for digital learning. The remainder of this section discusses institutional aspects related to education responsibilities and provisions on access to schools.

The current governance scheme of the educational system comprises three levels: the national government (represented by the Ministry of Education and Research), municipal governments and educational institutions (schools/school principals). Among their main responsibilities, schools have a high degree of autonomy in school-related decisions including hiring and firing of teachers and are in charge of managing the school budget. In turn, the main responsibilities of municipalities include providing and managing all pre-primary education and most of the basic education, and establishing, re-arranging and closing general education schools. Finally, the national government is in charge of funding education and providing it at the upper secondary level ([Table 4.1](#))” (Santiago et al., 2016[3]).

se encuentran en centros regionales u otras ciudades más grandes, mientras que la otra mitad se encuentra en entornos institucionales bastante más regionales. También es frecuente que el campus administrativo se encuentre en el centro regional, mientras que los otros campus de las instituciones de educación superior se encuentran en lugares más periféricos. En Suecia, una concentración de 15 colegios universitarios se encuentra en la región del Gran Estocolmo. De lo contrario, los colegios universitarios suecos se encuentran en las ciudades grandes y medianas del sur y centro de Suecia. En Islandia, los institutos de educación superior se encuentran en las ciudades de Reikiavik y Akureyri, pero a diferencia de otros países nórdicos, también en las zonas rurales.

Un fenómeno específico en Dinamarca y Finlandia es la existencia de redes de instituciones de educación superior. Si bien las áreas de aceptación de las instituciones de educación superior en Suecia y Noruega tienden a estar fuertemente regionalizadas funcionalmente hablando, este puede no ser el caso en Dinamarca y Finlandia (figura 4). Ha habido muchas fusiones entre instituciones de educación superior danesas, en particular dentro del sector universitario de «*erhvervs akademi*» y el sector de colegio universitario («*professions højskoler*»). En Finlandia, una parte especial de la red universitaria son los llamados consorcios universitarios, que son universidades de la red que fueron establecidas por dos o más universidades finlandesas que ofrecen servicios prestados por los departamentos de estas universidades. Actualmente hay seis universidades (regionales) consorcios en Finlandia. No tienen un estatuto jurídico formal, pero son el resultado de la política finlandesa de desarrollo regional que tiene como objetivo impulsar el impacto de las instituciones de educación superior como herramientas de desarrollo regional. Establecidos entre 2001 y 2003, los consorcios universitarios finlandeses combinan las actividades de varias universidades diferentes en campus con redes regionales”. (“Higher education institutions as drivers of regional development in the Nordic countries”, 2009:19).(Traducción libre del autor).