



Presidencia de la República

Consejo Nacional de Educación Superior  
**CONES**

**Carlos Tünnermann**

**Desafíos del Docente  
Universitario ante el Siglo XXI**



Publicaciones (CONES)

**1**



Presidencia de la República  
Consejo Nacional de Educación Superior  
(CONES)

# Desafíos del Docente Universitario ante el Siglo XXI



Presidencia de la República  
Consejo Nacional de Educación Superior  
(CONES)

Carlos Tünnermann Bernheim

# Desafíos del Docente Universitario ante el Siglo XXI

Santo Domingo  
2000



Presidencia de la República

Publicación hecha por el  
Consejo Nacional de Educación Superior  
(CONES)

**Título de la publicación:**  
**Desafíos del Docente Universitario ante el Siglo XXI**

**Autor:**  
**Carlos Tünnermann Bernheim**

**Edición:**  
**Junio, 2000**

**Composición y diagramación:**  
**Eric Simó**

**Impresión:**  
**Editora Búho CxA**

**Impreso en República Dominicana**  
**Printed in Dominican Republic**

# Indice

Presentación .....	7
La libertad de cátedra: piedra angular de la Enseñanza Universitaria .....	9
La declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: una lectura desde América Latina y el Caribe .....	37
La educación permanente y su impacto en la Educación Superior .....	83
Desafíos del docente universitario en la educación del siglo XXI .....	139

# Presentación

En nombre del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) y el mío propio, interpretando el sentir de la comunidad educativa nacional publicamos cuatro conferencias magistrales del Profesor Carlos Tünnermann, donde el destacado profesional nos muestra una visión general de los desafíos y dificultades que enfrenta la educación superior con respecto al financiamiento, a la igualdad de condiciones de acceso y permanencia, a una mejor capacitación del personal, a la formación basada en las competencias, a la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, a la pertinencia de los programas, a las posibilidades de empleo de los egresados y a las oportunidades de acceso a las tecnologías.

Esta publicación ha sido elaborada de acuerdo a la visión más avanzada de la educación superior, tomando en cuenta los lineamientos principales de la Declaración Mundial auspiciada por la UNESCO en 1998; y que la República Dominicana también enfrenta el desafío de mejorar los sistemas productivos, los servicios sociales y elevar la calidad de vida de la población, para la cual se

requiere la contribución de la ciencia, la creación e incorporación de tecnologías, la constante innovación e invención, y en fin, el desarrollo de nuestra capacidad creativa

El Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) agradece muy sinceramente al Profesor Tünnermann por sus aportes a la educación superior y pone a circular este volumen que recoge cuatro de sus conferencias magistrales como un merecido reconocimiento a su destacada labor.

**DR. IVÁN BRUGAL**  
**PRESIDENTE DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR**  
**(CONES)**

# La libertad de cátedra: piedra angular de la Enseñanza Universitaria

## I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Desde sus orígenes las universidades representan una permanente aspiración de autonomía y libertad frente a los poderes civiles, imperiales o eclesiásticos

Cuando hacia la segunda mitad del Siglo XII surgen las primeras Universidades, constituidas en un gremio del mundo corporativo medieval, el gremio de los maestros y estudiantes, pronto este gremio demandó libertad para enseñar. Pero este derecho de enseñar hasta entonces estaba en manos del Estado sobre todo de la Iglesia, razón por la cual las pretensiones de este nuevo gremio inquietan a los poderes laicos y religiosos. El gremio de los intelectuales irá conquistando progresivamente a través de luchas sucesivas y azarosas, un lugar en la ciudad, en la sociedad. Es aquí donde comienzan las luchas de la universidad, que aún hoy contemplamos, por la autonomía, por el derecho de enseñar y aprender libremente, por la libertad de cátedra.

Constituidos en gremios o corporaciones, los maestros y los estudiantes se empeñaron en ampliar sus inmunidades de parte de la Comuna y asegurarse la protección de las jerarquías superiores (Papa o Emperador)



frente a cualquier intento de la Comuna destinado a limitárselas. En las repúblicas italianas de esa época, los ciudadanos no disfrutaban de derechos civiles en otra ciudad. Los extranjeros se hallaban indefensos frente a los abusos de los posaderos, comerciantes y autoridades locales. Los miembros de la corporación universitaria eran en su mayoría extranjeros. Las primeras gestiones fueron encaminadas a asegurarles derechos similares a los de los ciudadanos. Pero luego, llegaron a disfrutar de prerrogativas excepcionales, tales como la exoneración de impuestos y servicios a los que estaban sometidos los ciudadanos corrientes, derecho a una jurisdicción especial, la interna de la universidad, que les sustraía de la jurisdicción de la Comuna, libertad de movilización, etc. Los primeros privilegios provinieron del hecho de que casi todos los estudiantes y maestros eran miembros del clero (*clerigi*) o personas pertenecientes a la nobleza, que de por sí ya gozaban en las ciudades de ciertas prerrogativas. Al aumentar el número de universidades y ampliarse el de estudiantes no clérigos fue preciso establecer inmunidades adicionales.

Las recién fundadas universidades disponían, además, de un arma muy eficaz para defenderse de los abusos de los dueños de las posadas y de las autoridades municipales: la dispersión o secesión, es decir, la amenaza de trasladarse a otra ciudad que les garantizara sus prerrogativas. Como generalmente estas corporaciones universitarias carecían de edificios propios y de instalaciones como bibliotecas, laboratorios, etc., y el idioma que usaban servía en cualquier país, les era fácil cumplir su amenaza si las autoridades de la ciudad no las complacían. Precisamente,

en los primeros siglos de la existencia de la universidad, estas secesiones de estudiantes o maestros fueron una de las causas de la creación de nuevas universidades de un éxodo de estudiantes ingleses de la Universidad de París surgió la Universidad de Oxford (1167), la que a su vez y por igual vía, engendró a Cambridge, una secesión de estudiantes de Bolonia dio lugar al nacimiento de la Universidad de Padua (1222), otra surgida en la Escuela de Salerno condujo a la creación de la Universidad de Nápoles (1224), etc

A sus graduados las universidades les otorgaban la licencia (*facultas legendi o facultas docendi*), es decir, la licencia para enseñar, que tenía el carácter de *licencia ubique legendi*, pues gozaba de validez en cualquier parte siempre que la universidad tuviese autorización (papal o imperial) para concederla. Sólo los dos poderes ecuménicos de la época, el Papa o el Emperador, podían otorgar a las universidades el *jus ubique legendi o docendi*, que les facultaban para conceder grados y licencias de validez universal. De ahí, la importancia que tenía para las corporaciones universitarias el reconocimiento por alguno de estos poderes, o por ambos. Además, a ellos recurrían en busca de privilegios y de protección frente a los abusos de las Comunas o de los Obispos. Frecuentemente se valieron de uno u otro de los poderes ecuménicos para lograr el equilibrio que les asegurara la mayor libertad posible.

En sus pugnas con los Obispos, por cierto frecuentes, la corporación universitaria legitimaba su existencia como entidad autónoma mediante el reconocimiento papal. Roma

favoreció la independencia de la universidad frente a la jerarquía eclesiástica local y llegó hasta a suprimir al Canciller de la Universidad de París, y con él al Obispo, la facultad de conferir la licencia, que pasó a la corporación de maestros. Si bien Roma favorecía la línea de independencia del Obispo, esto no significó que la universidad gozara de absoluta autonomía de los poderes eclesiásticos. El Papa sustrajo a la universidad de la jurisdicción de los Obispos para ponerla bajo la jurisdicción de Roma, reservándose la vigilancia sobre su actuación y la posibilidad de disciplinar su enseñanza. Pero frente al Estado, el papado defendió a los universitarios mediante privilegios y fueros especiales.

Ciertamente que los universitarios medievales tuvieron que agudizar su ingenio y valerse de las luchas y rivalidades entre los distintos poderes para ejercer libremente su oficio, lo cual no siempre consiguieron. Pero la reseña que hemos hecho de los primeros siglos de la existencia de la más eminente institución creada por el hombre confirma lo que decíamos al principio de esta sección que desde sus orígenes las universidades encarnan una decidida y constante vocación de independencia y libertad.

## 2. DESLINDE CONCEPTUAL

“Una universidad, dice Hutchins, es un centro de pensamiento independiente. Como centro de pensamiento, y de pensamiento independiente, es asimismo, un centro de crítica. La libertad de la universidad moderna, en una

sociedad democrática no se basa en los retos de una tradición medieval, sino en la premisa de que las sociedades requieren centros de pensamiento y crítica independientes, si han de progresar o, aún, sobrevivir”

La libertad de la universidad se manifiesta a través de su autonomía. En verdad, sólo una universidad libre puede cumplir con autenticidad su cometido, hasta el punto que se afirma que el concepto cabal de universidad implica el de su libertad, pues sólo mediante el ejercicio de esa libertad puede llevarse a cabo una labor universitaria valiosa. La autonomía es así, como se ha dicho, condición que define a la universidad auténtica, pues sin ella la universidad no está en posibilidades de cumplir su función social ni de ejercer su función crítica, tan importante para el progreso y mejoramiento de la sociedad. La autonomía pertenece así a la esencia misma de la “universidad crítica”

La autonomía representa la mejor garantía para la existencia de la libertad de cátedra, aunque no se confunde con ella. Tal libertad implica que la universidad, como institución, no sustenta ni enseña según una determinada ideología. Por el contrario, en la universidad, por su misma naturaleza y vocación universitaria, caben todas las ideologías. Cuando una universidad enseña según una determinada faceta ideológica, contradice su propia esencia. El libre juego de todas las ideologías no significa que la universidad sea una institución neutra, es, más bien, signo de riqueza intelectual y espiritual, de ilimitadas posibilidades para el progreso de las ideas. La universidad debe, entonces, preservar en su seno la convivencia de las pluralidades ideológicas o bien renunciar a su alta jerarquía como centro libre e independiente del saber

La autonomía implica serias responsabilidades para la universidad. Dueña de su destino, debe responder por lo que haga en el uso y disfrute de su libertad, sabida que su quehacer consiste, fundamentalmente, en el cumplimiento de sus misiones propias. Mas, la autonomía no es un fin en sí misma. En realidad, es un medio que permite a la universidad el desempeño de sus cometidos. Tampoco la autonomía debe provocar el divorcio entre la universidad y la problemática de su entorno. La universidad ha de estar presente en la vida de su colectividad. No puede, en razón de su autonomía, separarse del contexto social, pues es demasiado importante para que pretenda aislarse.

Uno de los deslindes conceptuales más lúcidos entre autonomía y libertad de cátedra es el que hace el Profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM de México, Jorge Pinto Mozal, en su obra: *“La Autonomía Universitaria”* (UNAM, 1974) y que reproduzco a continuación:

“La autonomía consiste básicamente en la capacidad de la Universidad de darse internamente su propia ley y regir su comportamiento por normas que ella misma determina. La autonomía no puede ser proclamada por la misma institución universitaria, ya que no puede autoconcedérsela, se establece por una ley emanada del poder legislativo, aunque en algunos casos se origina en una disposición constitucional. A menudo se ha confundido el término autonomía con el principio de libertad de cátedra y de investigación, se habla de ambos como si se tratara de lo mismo, o como si uno implicara lo otro. Es cierto que los dos principios, la autonomía y la libertad de

cátedra, están íntimamente relacionados, pero no se les debe confundir. La diferencia esencial consiste en que la autonomía se refiere a las relaciones de la Universidad con el Estado y, en general, con el mundo externo, y la libertad de cátedra y de investigación es un concepto interno relativo a la vida dentro de la misma universidad. Por otro lado, es posible hablar de instituciones en las que existe la libertad de cátedra sin ser autónomas, y viceversa. Pero, evidentemente, la mejor garantía de la libertad de cátedra y de investigación es una amplia autonomía. En América Latina la experiencia nos enseña que sin autonomía es difícil que florezca una auténtica libertad de cátedra, pareciera que la autonomía es su atmósfera natural, la autonomía implica que la Universidad puede por sí misma nombrar y remover a su personal docente o académico, a través de los procedimientos y requisitos que ella misma señale, seleccionar a sus alumnos, mediante las pruebas y conclusiones que considere necesarios, elaborar y aprobar sus planes y programas de estudios y de investigación, expedir certificados de estudio, etc.”

A su vez, el jurista guatemalteco, Dr. Jorge Mario García Laguardia, advierte que “aunque estrechamente vinculados, autonomía y libertad de cátedra deben distinguirse, lo que a menudo no se hace. La libertad de cátedra hace relación a la libertad del profesor de comunicar su enseñanza –y quizás en un marco más amplio– los resultados a que ha llegado por sus estudios y sus reflexiones y no, necesariamente, está unida a la autonomía, que implica relación entre la institución y el Estado. Dicho en otra forma, pueden existir universidades –como las francesas– en las cuales no existe plena

autonomía y, sin embargo, existe una irrestricta libertad docente. En tanto que algunas universidades autónomas nacionales, pueden limitar la libertad de cátedra –por muchos medios directos e indirectos– por prejuicios políticos, y algunos centros privados totalmente autónomos, pueden también hacerlo por motivos semejantes o religiosos. En todo caso, es necesario indicar que la libertad académica tiene su origen en el carácter propio de la Universidad, y que debe ser preservada de limitaciones por motivaciones dogmáticas, políticas o de intereses del poder público” (*“La Autonomía Universitaria en América Latina: Mito y realidad”*, UNAM, México, 1977)

El Profesor peruano Roberto Mac-Lean y Estenós, escribe en su obra *“La crisis Universitaria en Hispanoamérica”* (UNAM, México, 1956), lo siguiente

“La autonomía institucional y la libertad académica constituyen la atmósfera de la vida universitaria. Sin ellas no puede arder la lámpara votiva, se apaga el faro que es guía de navegantes y no es posible la existencia digna. Sin independencia intelectual y juicio propio, libre de trabas para expresarlo, sin auténtica autonomía, no puede lograrse obra científica valedera, la universidad, como tal, deja de ser y se convierte en una dependencia administrativa, organismo burocrático subalterno, fábrica de diplomas y de títulos, casillero de mentes regimentadas, carente del soplo que alienta y vivifica todos los esfuerzos y todos los avances de la creación espiritual. Las relaciones entre la Universidad y el Estado siguen las oscilaciones y altibajos de la evolución político-social. Un Estado

jurídico respeta a las universidades y a todo lo que ellas significan en el desenvolvimiento colectivo y en la superación constante de la cultura. Un régimen dictatorial o totalitario captura y avasalla la universidad para convertirla en una herramienta más de su predominio, pervirtiendo sus fines, despojándola de sus más caras esencias institucionales y quitándole su propia razón de ser”

“El problema consiste, agrega entonces el académico español Pedro Laín Entralgo, en que la política no ahogue o desfigure el más elemental de los deberes genéricos del universitario su servicio a la verdad Si la Universidad deja que la política penetre en sus claustros de modo que en su enseñanza sea vulnerable, la verdad, o lo que honrada y fundamentalmente puede ser tenido por verdadero, será traidora a su propia esencia y quedará manchada por la indignidad Pero, si su actividad política se limita al cultivo preferente de ciertas verdades y a la educación de sus alumnos para una más digna y lúcida convivencia humana en el mundo histórico a que pertenecen, la Universidad cumplirá uno de los deberes que impone este tiempo, deberes ante los cuales –confesémoslo– es inútil el gesto de cerrar la puerta”

Ya el maestro José Medina Echaverría había examinado este complejo aspecto de la vida universitaria en su obra fundamental *“Filosofía, Educación y Desarrollo”* (Siglo XXI, Editores, México, 1967), llegando a las conclusiones siguientes “Para que la Universidad sea el lugar en que se ofrece “la más clara conciencia de la época” tiene también que ser el lugar que representa “la serenidad frente al frenesí” en la consideración de las más espinosas y graves



cuestiones de esa época. Lo que quiere decir que nada de su tiempo puede serle ajeno, pero sólo en la medida en que pueda situarlo a la distancia que exige su búsqueda permanente de la verdad. Si la “Universidad enclaustrada” ha sido siempre excepcional y hoy casi imposible —“torre de marfil” tan sólo en el denuedo— su contraposición radical no lo es menos, porque acaba precisamente con la Universidad misma. Frente a la “Universidad enclaustrada”, la “Universidad militante” es la que se deja invadir sin tamiz alguno por los ruidos de la calle y reproduce en su seno, en exacto microcosmos, todos los conflictos y pasiones de su mundo. La tarea científica desaparece y sólo quedan los gritos sustituyendo a las razones. La apertura al mundo de la actividad universitaria —su única manera de influir sobre él— sólo cabe, en consecuencia, en la forma de la “Universidad partícipe”, es decir no militante ni enclaustrada. “Universidad partícipe” es aquella que enfrenta los problemas del día aceptándolos como tema riguroso de su consideración científica, para afirmar únicamente lo que desde esa perspectiva se puede decir.”

En un estudio sobre el tema, la “Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), llegó a las siguientes consideraciones: “La libertad de cátedra es quizás el más importante de los principios de la vida universitaria. En ella está sustentado el carácter propio de la universidad y su dignidad misma. Su limitación o desconocimiento supone la imposibilidad de realizar válidamente sus fines. Donde se encuentra restricción o ausencia de este elemento esencial, a causa de motivaciones dogmáticas o derivadas de intereses del poder público, sólo podrá haber una enseñanza justificante, ya sea de la existencia de un

dogma como límite de la investigación o cooperación social, o de los intereses del poder que la estatuye

“La libertad de enseñar en la universidad pertenece a la esfera jurídica donde se hayan los derechos del hombre, por tanto, la autoridad estatal no debe afectarla como no sea para garantizar su respeto e inalienabilidad. En función de la necesidad vital de la universidad, de mantener este principio al margen del interés del gobierno en turno, *de facto o de jure*, se ha llegado a estatuir en el ordenamiento de más alta jerarquía la libertad de enseñanza, que constriñe el ejercicio de autoridad a la norma fundamental, que implica la decisión popular preexistente y que señala al poder público la limitación y forma del ejercicio de su gobierno. La totalidad de las constituciones objeto de este estudio, aún cuando no hablen expresamente de la universidad, estatuyen la libertad de enseñanza, ya sea en su parte dogmática incluyéndola como garantía del individuo, o en su parte orgánica, en los casos en que se refiere a la enseñanza como servicio público”

Y para abundar más, cerramos esta sección citando la opinión del profesor uruguayo Antonio Grompone, quien en su libro *“Universidad Oficial y Universidad privada”* (UNAM, México, sin fecha) sostiene lo siguiente

“La libertad de cátedra deriva de la libertad de pensamiento, de la investigación individual, porque la sumisión de la actividad intelectual de quien enseña o investiga a una autoridad cualquiera, aún a la del mismo cuerpo autónomo de la Universidad, es un regreso y el desconocimiento de que sólo en el régimen de libertad pueden manifestarse los valores esenciales de la razón humana”

“La experiencia de siglos presenta como víctimas a los innovadores, descubridores y grandes espíritus, fi ente a la incomprensión y la ignorancia de las mentalidades intolerantes y dominadoras. El principio más revolucionario de los tiempos modernos se introdujo con la idea de que la razón humana sólo puede trabajar por el progreso colectivo y producir realmente, en la absoluta libertad; que no hay un solo principio que quede como definitivo, y mucho menos aquellos que sólo tienen su fundamento en la fe, la convicción o el sentimiento. En pocos años, desaparecen construcciones científicas, se destruyen teorías, surgen nuevos hechos, aparecen descubrimientos sensacionales. No existe, por tanto, justificación alguna para imponer una verdad y un dogma en materia científica y, por extensión, no se debería imponer tal dogma en ningún campo, porque lo político, lo social, lo ético, lo religioso, se transforma con la mentalidad colectiva y también allí el pensamiento humano provoca cambios con el libre trabajo de análisis o de investigación. Lo más grave es que todas esas limitaciones producen efecto real en el aniquilamiento de la actividad, en el impedimento al trabajo fecundo, en la creación o bien de un régimen de conformismo y de repetición pasiva, o un clima de terror que ahuyenta las posibilidades de libre investigación. Tal es lo ocurrido en los periodos de fanatismo intransigente, y tal es lo que se desprende de la historia de la universidad ya que aún las más prestigiosas pasan por las etapas de esplendor, decadencia y ocaso, para surgir sólo cuando pueden aparecer otra vez el trabajo y el pensamiento libre. La libertad de cátedra, como denominación de actividades técnico-docentes no

dominadas por fuerzas extrañas es, por eso, condición esencial para la realización de una enseñanza superior. Los enemigos de ese régimen que hemos indicado hasta ahora, vienen de afuera de la cátedra, pero pueden aparecer en la cátedra misma. Un ejemplo histórico es el de la Universidad de Salamanca afeñada a Aristóteles, resistiendo la innovación científica en pleno siglo XVIII, en momentos en que se producía en Europa la más extraordinaria transformación espiritual”

Finalmente, el eminente profesor chileno, fundador ideológico de la Universidad de Costa Rica, en su propuesta para la refundación de dicha Universidad (“La Universidad Autónoma”, San José, 1935), dice “La libertad de la cátedra es la libertad misma de la expresión y el pensamiento, imponderable conquista de la época moderna, gracias a la cual se ha creado la civilización de nuestros días. En el frecuente choque de las doctrinas y de las ideas, no importa que por un instante brille el absurdo, con más fuerza lucirá por fin la verdad, y su adquisición será perdurable. A una Universidad le bastaría, realmente, para sentirse autónoma, con afianzarse en forma inamovible la libertad de la docencia, porque sobre ella habría de edificar toda su obra”

### **3 Disposiciones legales sobre autonomía y libertad de cátedra**

El desenvolvimiento histórico de la universidad nos muestra, desde sus orígenes, la tensión que ha existido entre la autonomía de la comunidad universitaria, como

institución con fines propios, y las fuerzas sociales, principalmente los poderes públicos y religiosos, deseosos de controlarla

Desde la consolidación de los Estados nacionales, la tensión se manifiesta entre ellos y la universidad, de suerte que la autonomía de ésta se define principal, aunque no exclusivamente, frente al Estado, representado por el gobierno central. En última instancia, la autonomía es el resultado de la particular relación dialéctica que se establece entre el Estado y la universidad, según sea el contexto político y socioeconómico

Se trata, más específicamente, como lo señala José Medina Echavarría, de “una peculiar relación entre el poder político y un poder social, entre el Estado y una institución espiritual. Y esa relación ha sido siempre, como otras típicas de occidente, de equilibrio o, si se quiere, de compromiso. Por eso no se reduce a ser meramente una cuestión estatutaria o que pueda resolverse de una vez por todas por un precepto jurídico. La verdadera autonomía deriva del ámbito de libertad reconocida a la universidad por el Estado por razón de que acepta la autoridad que ésta posee ya por sí misma. En este sentido, perdura la autonomía espiritual de la universidad aún allí donde se ha convertido en miembro uniforme de la actividad administrativa del Estado. La fascinante historia de la universidad en los distintos países es sólo la historia de las distintas formas que ha tomado esa relación y de los delicados mecanismos de equilibrio que la han mantenido. Sólo el análisis histórico-sociológico descubre en cada caso las condiciones de compromiso, siempre inestable,

entre las distintas fuerzas y estructuras sociales que hicieron posible la aparición y persistencia de un medio favorable a los afanes científicos” De ahí que el problema de la autonomía universitaria se relacione con el más amplio de la distribución del poder en la sociedad y requiere una redefinición en cada época histórica

La tendencia hacia el absolutismo que caracterizó a los recién constituidos Estados nacionales, afectó la autonomía de las universidades, que en muchas ocasiones perdieron su tradicional independencia y fueron incorporadas al engrandecimiento estatal. Además, el Estado trató también de utilizarlas para su propósito de afirmación nacional frente a los poderes supranacionales, que anteriormente había otorgado su protección a la universidad. En algunos casos la universidad llegó a identificarse tan estrechamente con los poderes constituidos que degeneró en instrumento de un determinado interés político o confesional y utilizada como mecanismo de represión en contra de la libertad intelectual y el desarrollo de la cultura, que constituyen su esencia. En esos momentos de degradación universitaria, los verdaderos pensadores y los hombres de ciencia realizaron su labor al margen de las universidades.

“Ha habido épocas, nos dice Julián Marías, en que la universidad ha coincidido aproximadamente con la vida intelectual, en otras, por el contrario, ha sido sólo un componente parcial de ella, y lo más vivo y creador del pensamiento ha ocurrido a su margen” “Lo primero ocurre, como es notorio, en la Edad Media, sobre todo en los siglos XIII y XIV” Otro es el caso entre mediados

del XV y más que mediados del XVIII. En este tiempo, las universidades quedan resueltamente relegadas a un segundo plano, lo más sustantivo de la ciencia europea se gesta en otros mundos. Santo Tomás, San Alberto Magno, Duns Escoto, Ockana—las figuras máximas del tiempo— habían sido docentes universitarios. No lo son, en cambio Nicolás de Cusa, Erasmo, Giordano Bruno, Copérnico, Galileo, Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibnitz, Pascal, Bacon, Locke, Berkeley, Hume, Voltaire, D’Alembert, Rousseau. Todavía lo son Victoria y Suárez, porque pertenecen a la forma medieval del saber y de la ciencia, aunque sus problemas y sus contenidos sean modernos en buena parte. Las cosas vuelven a cambiar. Tal vez la variación se inicia con Wolf, el nuevo escolástico. Después sí los grandes creadores del pensamiento suelen ser profesores de universidad. Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Dilthey, Brentano, hasta Husserl y Bergson—para hablar sólo de la filosofía, sin esfuerzo se podría ampliar la lista en las restantes disciplinas—, así Schopenhauer, Comte o Kierkegaard. Desde fines del siglo XVIII hasta los comienzos del nuestro, la ciencia se hace en las universidades”

En Alemania se dio un fenómeno muy especial en la relación entre la universidad y el Estado. El absolutismo de los monarcas no impidió el desarrollo del espíritu indagador. El caso alemán es un ejemplo de lo que antes decíamos acerca de los “delicados mecanismos de equilibrio” que muchas veces adopta la relación universidad-Estado. Bajo el dominio de monarquías autocráticas y en el seno de universidades estatales carentes de autonomía fue posible un notable florecimiento

universitario, gracias al principio de la libertad académica, característico de las universidades alemanas. En la Universidad de Halle, donde se destaca el magisterio de Cristian Wolf, se produce un extraordinario desarrollo en casi todas las ramas científicas. En la Universidad de Gottinga (1737) se desenvuelve el sistema de enseñanza a través de “seminarios”, de tanta importancia para el arraigo de la investigación científica. Más tarde, con la fundación de la Universidad de Berlín (1810), según el esquema de Guillermo de Humboldt, la *libertas philosophandi* llega a su madurez. La estrecha relación entre docencia e investigación en que se inspira el esquema, influye luego en la organización de muchas otras universidades de diferentes partes del mundo y de un elemento clave para el enorme desarrollo científico que se produjo, a partir de entonces, en Alemania.

El caso de la universidad alemana del siglo pasado ilustra las consideraciones de quienes sostienen que la libertad de cátedra puede existir aún sin autonomía, por lo menos sin autonomía administrativa, y de quienes estiman que lo fundamental en el quehacer universitario es la libertad académica. Así, Germán Rama nos dice que “este tipo de relación entre el poder político y la institución de la inteligencia que fundamentaría la autonomía, tiene el carácter de que en ella lo esencial sería la libertad de cátedra y en un grado menor el derecho de autogestión, según fórmulas muy variables de compromiso entre el Estado y la corporación académica, a partir de un reconocimiento de la autoridad moral de la universidad”. “La libertad puede ser negada en la propia universidad en virtud de valores religiosos o políticos que sostengan los grupos



dominantes en su seno, mientras que puede estar garantizada en una universidad dentro de la cual las decisiones relativas a la estructura emanen directamente del poder político central”

Conviene reflexionar un poco más sobre este punto de las relaciones entre la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, que forma parte de la relación más general entre la universidad y el Estado. “En el mundo de habla inglesa, advierte Risieri Frondizi, se confunde con frecuencia la autonomía con la libertad académica o libertad de cátedra. Se habla de ambas como si se tratara de la misma cosa. Es cierto que los dos principios están relacionados, pero no se les debe confundir. La distinción es sencilla: la autonomía se refiere a las relaciones de la universidad con el mundo externo y en particular con el gobierno. La libertad de cátedra, en cambio, es un problema interno. Puede haber, por lo tanto, autonomía sin que haya libertad de cátedra—como ocurrió en Oxford a principios del siglo XIX— y libertad de cátedra sin autonomía, como sucedió en las universidades prusianas del siglo pasado” Pero, evidentemente, la mejor garantía de la libertad de cátedra es una amplia autonomía.

El concepto de autonomía universitaria ha sido motivo de muchos debates, tanto a nivel nacional como internacional. Recientemente se le ha examinado desde muchos ángulos: jurídico, sociológico, político, filosófico, dando lugar a una amplia bibliografía que sería imposible reseñar y analizar dentro de los reducidos límites de esta ponencia. Nos limitaremos a referirnos al concepto que de ella se tiene en los medios

universitarios y a las principales consideraciones que hoy en día se hacen acerca de su naturaleza, carácter dialéctico y relatividad, de suerte que en varias reuniones universitarias se ha abogado por la conveniencia de llevar a cabo un análisis profundo del tema y una revisión de su conceptualización, a la luz de las actuales circunstancias socioeconómicas y políticas

En 1965, en la IV Conferencia de la Asociación Internacional de Universidades (AIU), celebrada en Tokio, se intentó, a nivel mundial, elaborar una definición de lo que debe entenderse por autonomía universitaria en la comunidad académica. Tras arduas discusiones, la Conferencia de Tokio declaró que “siglos de experiencia demuestran que las universidades pueden realizar en forma satisfactoria la tarea que se les ha encomendado, cuando se sienten libres para tomar decisiones que comprenden las siguientes áreas

- 1 Cualesquiera que sean las formalidades para los nombramientos, la universidad deberá tener derecho de seleccionar su propio cuerpo de profesores
- 2 La Universidad deberá responsabilizarse de la selección de sus estudiantes
- 3 Las Universidades deberán responsabilizarse de la formulación de los currículos para cada grado y del establecimiento de los niveles académicos. En aquellos países donde los grados y títulos para practicar una profesión estén reglamentados por la ley, las universidades deberán participar de manera efectiva en la formulación de los currículos y el establecimiento de los niveles académicos

- 4 Cada Universidad deberá tener el derecho de tomar las decisiones finales sobre los programas de investigación que se llevan a cabo en su seno
- 5 La Universidad debe tener el derecho, dentro de amplios límites, de distribuir sus recursos financieros, entre sus diversas actividades, es decir, por ejemplo, espacio y equipo, capital e inversiones

El Consejo Ejecutivo de la UDUAL, en 1966, hizo suya la declaración de Tokio, agregando que “la autonomía y su cabal ejercicio estriban también en el espacio del recinto universitario, que ha sido inviolable desde hace siglos y que si ahora no lo es por dictado de la ley, sí lo es por mandato de la historia y de la tradición, ya que constituye una garantía para la dignidad de profesores y estudiantes en el libre ejercicio de su vida universitaria” Entiéndase, sin embargo, que la inviolabilidad del recinto universitario no significa “extraterritorialidad” ni mucho menos impunidad para delitos comunes. La fuerza pública, previa autorización de las autoridades universitarias competentes, puede penetrar en los recintos universitarios cuando se trate de la comisión de delitos comunes, para los cuales la autonomía no debe servir de escudo.

A los fines legales, la autonomía es el status que el Estado concede a la universidad para que se gobierne de manera independiente en los asuntos de su incumbencia. Tales asuntos conllevan a) *Autonomía para investigar*, por medio de la cual la universidad elige libremente el campo de indagación que mejor le parezca, por encima del juego de intereses creados de los grupos sociales, b) *Autonomía para enseñar*, o derecho de transmitir

conocimiento libremente (libertad de definir el contenido de las asignaturas), c) *Autonomía administrativa*, es decir, libertad para crear y manejar sus propios órganos de gobierno, hacer nombramientos, remociones y disponer asignaciones, y, d) *Autonomía económica*, que quiere decir libertad para elaborar el presupuesto y manejarlo para adelantar la gestión financiera, sin perjuicio de la fiscalización a posteriori por parte de organismos de contraloría competentes, cuando se trata de fondos públicos

Veamos ahora las disposiciones legales

El principio de la libertad de cátedra es tan importante que suele ser objeto de protección, de la más alta jerarquía legal. En muchos países, de todas las regiones del mundo, los textos constitucionales la incorporan entre las garantías individuales, dándole rango de derecho humano fundamental. Y es que la libertad de cátedra es una manifestación de la libertad de opinión y expresión consagrada en el Art. 19 de la *"Declaración Universal de Derechos Humanos"*, cuyo texto dice así: *"Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión, este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones y el de difundirlas sin limitación de fronteras por cualquier medio de expresión"*

A su vez, el *"Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales"*, en el inciso 3 del Art. 15 establece: *"Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la indispensable libertad para la investigación científica y para la actividad creadora"*

En Nicaragua, el párrafo final del Art 125 de la Constitución establece *“Se garantiza la libertad de cátedra El Estado promueve y protege la libre creación, investigación y difusión de las ciencias, la tecnología, las artes y las letras, y garantiza y protege la propiedad intelectual”*

Cuando la UNAN conquistó su autonomía, la Ley Orgánica del 27 de marzo de 1958, en su artículo cuatro, proclamó que *“La libertad de Cátedra e Investigación es principio fundamental de la enseñanza universitaria”*, concepto que recogió la actual *“Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior”* del 20 de abril de 1990, en su artículo 11, en los términos siguientes: *“La libertad de cátedra es principio fundamental de la enseñanza superior nicaragüense”* Observemos que no se refiere a la investigación, como lo hizo la Ley de 1958, pero en la teoría sobre la libertad de cátedra ésta comprende tanto la de enseñanza como la de investigación

Ya en el Primer Congreso Universitario Centroamericano (San Salvador, 1948), las Universidades de la región incluyeron la Libertad de Cátedra entre los diez principios que debían orientar su quehacer: *“Por definición, dijo este Congreso, la Universidad debe estar abierta a toda corriente cultural, a toda expresión del saber, a todas las formas vitales, a todos los problemas humanos. Debe ser ejemplo y espejo de libertad docente, de libertad responsable de actuación, y escuela de libertad crítica, dirigiendo, además, la infatigable lucha de los pueblos por conseguir libertad y lograr justicia”*

A su vez, el *Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas* (Guatemala, 1979), reiteró este

principio en la “*Carta de las Universidades Latinoamericanas*”, tomándolo casi textualmente de la declaración de principios centroamericana. Dice la aludida Carta “Se declaran objetivos y finalidades de la Universidad Latinoamericana permanecer abierta a toda corriente cultural, a toda expresión del saber, a todas las formas vitales, a todos los problemas humanos. Ser ejemplo y espejo de libertad docente, de libertad responsable de actuación, escuela de libertad de crítica y directora espiritual de la infatigable lucha de los pueblos por conseguir libertad y obtener justicia”

Además, se incluyó entre los derechos fundamentales del profesor universitario, “la Libertad de cátedra y de investigación” (inciso h) del Artículo 9 de la Carta

Otro documento internacional que debe tenerse presente, en relación con el tema que nos ocupa, es la “Recomendación relativa a la situación del personal docente”, aprobada el 5 de octubre de 1966 por la “Conferencia Intergubernamental Especial Sobre la Situación del Personal Docente”, convocada por la UNESCO, y de la cual Nicaragua es signataria. Esta Recomendación, por cuyo cumplimiento le corresponde velar a la UNESCO, incorporó en su Capítulo VIII - Derechos y Obligaciones del personal Docente, las llamadas “libertades profesionales” de dicho personal. Este texto es el más completo y detallado sobre los alcances de la libertad de cátedra de los profesores, razón por la cual considero conveniente reproducirlo íntegramente. Dice así “Libertades profesionales”

“6 l En el ejercicio de sus funciones, los educadores deberían

gozar de libertades académicas. Estando especialmente calificados para juzgar el tipo de ayudas y métodos de enseñanza que crean mejores y más adaptables a sus alumnos, son ellos quienes deberían desempeñar un papel esencial en la selección y la adaptación del material de enseñanza así como en la selección de los manuales y la aplicación de los métodos pedagógicos dentro de los programas aprobados y con la colaboración de las autoridades escolares

“6.2 El personal docente y sus organizaciones deberían participar en la elaboración de nuevos programas, manuales y medios auxiliares de enseñanza

“6.3 Todo sistema de inspección o de supervisión debería ser concebido con el objeto de estimular y ayudar al personal docente para el mejor cumplimiento de sus tareas profesionales y para evitar que sea restringida la libertad, la iniciativa y la responsabilidad del personal docente

“6.4 1) Cuando la actividad de un educador sea objeto de una apreciación directa, ésta debería ser objetiva y puesta en conocimiento del interesado

2) El personal docente debería tener derecho a recurrir contra una apreciación que crea injustificada

“6.5 El personal docente debería tener plena libertad para aplicar todas las técnicas de evaluación que juzgue convenientes para conocer el progreso de sus alumnos, cuidando de que no cometa ninguna injusticia respecto de ninguno de ellos

“6.6 Las autoridades deberían prestar consideración adecuada a las recomendaciones del personal de enseñanza relativas al tipo de enseñanza que mejor convenga a cada uno de los alumnos, así como a la orientación futura de sus estudios

“6 7 En interés de los alumnos deberían realizarse todos los esfuerzos para favorecer la cooperación entre los padres y el personal de enseñanza, pero los educadores deberían estar protegidos contra toda injerencia injustificada de los padres en materias que son esencialmente de la competencia profesional de los educadores

“6 8 1) Los padres de familia que desearan presentar quejas sobre una institución escolar o sobre un educador, deberían tener la facultad de discutir las primero con el director de la institución y con el educador interesado. Toda queja que se presentara ulteriormente a las autoridades superiores debería formularse por escrito y su texto debería comunicarse al educador interesado

2) El estudio de las quejas debería hacerse en forma que el personal docente interesado tenga plena posibilidad de defenderse sin que se dé publicidad alguna al asunto”

Para concluir, y como estamos en vísperas de la conmemoración del Trigésimo Primer Aniversario de la muerte del Padre de la Autonomía Universitaria, el Dr. Mariano Fiallos Gil, quiero concluir esta exposición citando algunos pensamientos del esclarecido Rector sobre la libertad en la Universidad

“La Universidad es, por definición, universal, y en ella caben todas las tendencias y modos de ser. Es por eso humanista por excelencia, y si combinamos el concepto que da su vocablo con el de libertad, tendremos una suma preciosa, ya que la libertad que busca la Universidad es la del espíritu” Estas ideas se plasmaron en el lema universitario “A la libertad por la Universidad”, que le era tan caro y que fue el distintivo de su gestión rectoral. A quienes recibieron con suspicacia el nuevo lema, el Rec-



tor Fiallos les hizo ver su profundo sentido filosófico la libertad del espíritu es la que produce la lucha contra la ignorancia “El hombre libre es el que interpreta el mundo por sí mismo, por su propia razón, sin encargarse a otro, por miedo o pereza, de este placentero y angustioso oficio” Deduce, entonces, que el principio de la educación universitaria debe ser la libertad “¿De qué otra manera podríamos comenzar, sino intentando la liberación de la mente, precursora de toda otra liberación?” Siendo la libertad “el único clima propicio para lograr la formación de una juventud capaz de enfrentarse a las dificultades de la ciencia y de la sociedad en que vivimos, de resolver sus problemas y de sentirse incorporada y responsable al destino del pueblo nicaragüense”, es natural que uno de los empeños más notables del Rector Fiallos se dirigiera a conquistar tal condición para la Universidad –pues no otra cosa significa la Autonomía universitaria– que, gracias a sus gestiones, alcanzó la Universidad en virtud del Decreto Ejecutivo del 25 de marzo de 1958 “Hay que hablar, discutir y discurrir sobre todas las ideas, sobre todas las doctrinas y sobre todas las ideologías, porque la Universidad es libertad de pensamiento y tal libertad es la única garantía del desarrollo de la cultura y de las cosas del espíritu” La libertad de cátedra e investigación hace referencia al método propio de la enseñanza universitaria En el pensamiento del Rector Fiallos está claro que la docencia universitaria no puede basarse en métodos metafísicos ni tampoco en las exageraciones del método pragmático “Debe fundarse en un orden moral racionalista antes que el autoritario o impositivo, porque se ha comprobado que éste de nada sirve en la orientación de la

conducta” Definitivamente opuesto al método escolástico, atribuye a éste la poca participación de Hispanoamérica en el desenvolvimiento de la ciencia Para “dejar de ser mentalmente subdesarrollados”, el Maestro aconseja seguir el método científico “Es necesario acicatear a la juventud y a sus maestros para que abracen los métodos de la investigación científica, para lo cual todo hay que comprobarlo, volverlo a comprobar, dudarlo y no creerlo definitivo El trabajo universitario debe ser metódico y real Nada de escolasticismo, que eso nos ha costado demasiado caro Nada de pereza mental ni del sentarse a descansar hispánico, es necesario vivir inquietos, acosados por la búsqueda de la verdad, que es misión de la Universidad El día en que la Universidad diga Esto es definitivo, entonces estará liquidada Significaría la paralización del conocimiento, la congelación del río heraclitiano”

# La declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: una lectura desde América Latina y el Caribe

## I. INTRODUCCIÓN

Con la participación de más de cuatro mil representantes de 183 países, culminó con gran éxito el 9 de octubre pasado en París, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, convocada por la UNESCO. En la misma estuvieron presentes más de 100 Ministros y Vice Ministros de Educación y los Rectores, o sus representantes, de cerca de 400 universidades del mundo. También participaron más de cuatrocientos representantes estudiantiles, más de un centenar de representantes de organizaciones gubernamentales, más de cuatrocientos representantes de organismos no gubernamentales, así como centenares de profesores y especialistas en educación superior, invitados a título personal. De esta suerte, la Conferencia fue, sin duda, el más grande evento de fin de siglo en el campo de la educación superior.

El éxito de la Conferencia se debió, en buena medida, al largo proceso de su preparación, que tomó casi una década, y por el hecho de que estuvo precedida de toda una serie de conferencias preparatorias, que se llevaron a cabo

en las diferentes regiones del mundo. Quizás convenga reseñar, aunque sea muy brevemente, ese proceso

En todas las regiones del mundo la educación superior se encuentra inmersa en amplios procesos de cambio. “La enseñanza superior, escribió en una oportunidad el Director General de la UNESCO, Profesor Federico Mayor, “en virtud de los nuevos desafíos a que debe hacer frente, tiene que replantearse su cometido y su misión, definir y establecer nuevas prioridades para el futuro”. El convencimiento acerca de la necesidad de emprender esa tarea a nivel mundial, llevó al Director General, a los pocos meses de iniciado su primer mandato, en el mes de julio de 1988 y en ocasión de una reunión del Consejo Directivo de la Universidad de las Naciones Unidas, a declarar que había llegado el momento de hacer una reflexión profunda sobre las funciones y misiones de las instituciones de educación superior con respecto a la sociedad contemporánea. “Dicha reflexión, señaló, debería tomar como punto de partida la idea original que presidió la creación de las universidades y su evolución histórica, hasta llegar al análisis del papel que hoy día tienen que desempeñar, en el contexto de un mundo sujeto a constantes y rápidos cambios”

Este llamamiento del Director General dio lugar a un amplio proceso de consultas en todos los continentes y a una serie de reuniones con Organizaciones no Gubernamentales interesadas en la educación superior, cuyos resultados se reflejaron en el Plan a Plazo Medio de la UNESCO (1990-1995). Posteriormente, y en respuesta a la invitación que la Vigésima Séptima reunión

de la Conferencia General (1993) hiciera al Director General, en el sentido de preparar una política general de la Organización que cubriera todo el ámbito de la enseñanza superior, se elaboró, sobre la base de la consulta antes aludida, el "*Documento de Políticas para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*", que sirvió de base para las conferencias regionales preparatorias, convocadas poco después

En el prefacio al aludido Documento, el Director General de la UNESCO explicaba que el mismo constituía una síntesis de lo que la UNESCO consideraba las tendencias principales de la educación superior y era, a la vez, un intento de formular la perspectiva de la Organización sobre los problemas esenciales de política en este ámbito "En el documento, escribió el Director General, se examinan varios problemas que nos han sido señalados por los Estados Miembros y las comunidades universitarias. Teniendo todo ello en cuenta, se formulan los principios en los que podría basarse y llevarse a cabo el proceso de cambio y desarrollo de la enseñanza superior. Ahora bien, en modo alguno se intenta imponer modelos o formular recetas rígidas, en el mejor de los casos, este documento puede constituir una "*brújula intelectual*" para los Estados Miembros y para cuantos se encargan de la educación superior a la hora de concebir sus propias políticas"

Según este Documento de la UNESCO, tres son los desarrollos claves en la Educación Superior durante el último cuarto de siglo: a) la expansión cuantitativa; b) la diferenciación de las estructuras institucionales, de los

programas y formas de estudio, y c) las restricciones financieras. Estas últimas se han vuelto perjudiciales para el funcionamiento general de la Educación Superior, afectando su calidad y dificultando las tareas de investigación, principalmente en los países en desarrollo.

Según la UNESCO, hay tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la Educación Superior en la sociedad contemporánea y su funcionamiento interno. Ellos son: pertinencia, calidad e internacionalización.

En la Vigésima Octava reunión de la Conferencia General de la UNESCO (1995) se aprobó una resolución orientando al Director General para que diera los pasos necesarios para llevar a cabo una Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Es interesante subrayar que, desde un principio, la celebración de dicha Conferencia no fue vista simplemente como un gran evento académico, sino como la culminación de un proceso destinado a revivir, a nivel mundial, el interés público por la educación superior y destacar su papel estratégico como factor clave del desarrollo humano sostenible y del proceso de transmisión y generación del conocimiento. Se trataba, en otras palabras, de poner nuevamente a la educación superior en un lugar prioritario en la agenda del debate nacional e internacional y de provocar una acción de movilización, a través del involucramiento de las propias instituciones de educación superior, de los gobiernos, de las diferentes agencias del Sistema de las Naciones Unidas que tienen que ver con la educación superior, incluyendo el Banco Mundial y los bancos regionales, las ONG's que trabajan en este campo, el mundo académico y científico, los

estudiantes, los Parlamentos, los representantes del mundo del trabajo, empresarios y trabajadores, organismos juveniles, los sindicatos y demás organizaciones del personal docente. Esta movilización mundial debería contribuir a definir los principios de una Declaración y las prioridades del Plan de Acción que se esperaba surgieran de la totalidad del esfuerzo, de tal manera que se posibilitara identificar las medidas necesarias para reforzar la contribución de la educación superior al desarrollo económico y social.

La Conferencia aspiraría a identificar algunos principios fundamentales que, a escala mundial, pudieran servir de base para promover profundas reformas de los sistemas de educación superior y subrayar su contribución a la construcción de una cultura de paz, basada en un desarrollo con equidad, justicia, respeto a los derechos humanos, solidaridad y democracia, todo lo cual demanda instituciones de educación superior dotadas de autonomía responsable y libertad académica.

Las orientaciones del Director General de la UNESCO señalaban que los trabajos preparatorios de la Conferencia debían inspirarse en la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* (1948), así como en la *Convención sobre la lucha contra la discriminación en los campos de la enseñanza* de 1960. Sería así preciso tener muy presente el principio de igualdad de acceso a la educación superior, basado en el mérito, que estos documentos consagran como elementos esenciales de toda propuesta de transformación y desarrollo. También debían tenerse muy presentes las recomendaciones del Informe de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo*

**XXI**, que presidió el señor Jacques Delors, especialmente en lo que respecta al papel que en dicho Informe se asigna a la educación superior. Cabe recordar que el Informe Delors sostiene que las Universidades son instituciones de fundamental importancia en toda sociedad y deben ser fortalecidas aún en los países más pobres por cuatro razones claves

- a) como centros de conocimiento puro y aplicado, y como lugar por excelencia para preparar a los profesores de todos los niveles,
- b) como proveedoras de personal calificado del más alto nivel,
- c) como lugar ideal para llevar a cabo la Educación Permanente accesible a los adultos y
- d) como el vehículo por excelencia para que cada Nación pueda actuar como interlocutora con las comunidades académicas y científicas internacionales

Una serie de Conferencias regionales precedieron a la Conferencia Mundial, según el calendario siguiente: **América Latina y el Caribe** -La Habana (Cuba), noviembre de 1996, **Africa** -Dakar (Senegal), abril de 1997, **Asia y Pacífico** -Tokio (Japón), julio de 1997, **Europa** -Paleirno (Italia), septiembre de 1997 y Bucarest (Rumania), mayo de 1998, **Estados árabes** -Beirut (Líbano) marzo de 1998

En cuanto a los temas abordados en las Conferencias regionales preparatorias, es interesante destacar la preocupación común por la pertinencia, la calidad, el financiamiento y la gestión de la educación superior

La Conferencia Mundial se desarrolló entre el 5 y el 9



de octubre mediante sesiones plenarias, cuatro comisiones de trabajo y diez mesas redondas temáticas. Como fruto de sus deliberaciones aprobó, por consenso, pero de manera unánime, una *“Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción”* y un *“Marco de acción prioritario para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”*

## **II PREPARACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN LA CONFERENCIA MUNDIAL**

En América Latina y el Caribe, el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) asumió la conducción del proceso de preparación y tuvo a su cargo la organización de la Conferencia regional que fue, a su vez, precedida por una serie de 36 reuniones a escala nacional y subregional, en las cuales se analizaron los temas principales incluidos en la agenda de la Conferencia Mundial. Más de cuatro mil académicos del continente participaron en este gran debate previo, que permitió profundizar el estudio de la situación actual y perspectivas de la educación superior. Además, el proceso generó un considerable número de importantes publicaciones, que en la actualidad animan la discusión sobre el papel de la educación superior en la sociedad contemporánea y son un referente obligado en los proyectos de reforma que se están llevando a cabo en varios países de la región.

Para analizar los resultados de la Conferencia Mundial, desde una perspectiva latinoamericana, conviene reseñar

el contexto en el cual tiene lugar la educación superior de la región. Tras más de una década de estancamiento, la región muestra signos de una modesta recuperación económica. Pese a que pueden señalarse algunos logros en el aspecto macroeconómico, América Latina es la región del mundo que ostenta, en palabras del Banco Mundial, “la más extrema polarización distributiva del mundo”, a lo que han contribuido la rígida aplicación de planes de ajuste estructural, sin correctivos sociales, y las políticas económicas de clara inspiración neoliberal. La región destina el 53 por ciento del valor de sus exportaciones al servicio de la agobiante deuda externa. Como consecuencia, la mitad de la población, estimada en 500 millones de personas, vive por debajo de la línea de pobreza y cien millones están sumidas en la extrema miseria. Cerca del 40 por ciento de la población activa trabaja en el sector informal de la economía. Los procesos de integración económica subregional y regional han dado pasos importantes, constituyéndose en un horizonte promisorio para el desarrollo de la región. Sin embargo, como lo señala el reciente informe del PNUD sobre la pobreza en América Latina, el crecimiento económico registrado en la región en los años 90 no fue acompañado de una disminución de la pobreza.

La educación superior de la región, al igual que en otras partes del mundo, muestra las características siguientes:

- a) **Una considerable expansión cuantitativa de las matrículas.** El número de inscritos pasó de 270 000, en 1950, a cerca de ocho millones en 1994, con lo cual la tasa bruta regional de escolarización terciaria llegó a casi el 18 por ciento en 1994. El 68,5 por ciento de la matrícula

corresponde a universidades y el 31.5 por ciento a otras instituciones de educación superior. La matrícula en universidades y otras instituciones de educación superior pública representa el 62 por ciento del total. En la región funcionan algunas de las universidades más grandes del mundo (Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Buenos Aires), si bien el 87 por ciento de la matrícula asiste a instituciones de menos de cinco mil estudiantes. La distribución de las inscripciones por áreas de conocimiento muestra un alto predominio de las Ciencias Sociales, incluyendo las Jurídicas, de la Comunicación y del Comportamiento (29.2%), seguidas de las Ingenierías, Tecnologías y Ciencias Físicas (19.1%), Economía y Administración (12.1%), Humanidades (11.5%) y Ciencias Médicas y de la Salud (11.3%). Los porcentajes menores corresponden a las Ciencias Naturales y Matemáticas (5.2%), Ciencias Agrícolas, Veterinarias y Pesquería (3.6%). Más de la mitad de los estudiantes se concentra en carreras vinculadas al sector de servicios. En la composición de la población estudiantil aparecen nuevos grupos de edades, nuevas demandas educativas y la matrícula femenina se ha incrementado notablemente, superando a la masculina en varias disciplinas y en la matrícula total de varios países.

**b) Multiplicación y diversificación de las instituciones.**

El número de instituciones de educación superior pasó de 75 (la mayoría universidades) en 1950 a más de cinco mil en 1994, de las cuales 800 son universidades. Del total de instituciones, el 60% pertenece al sector privado. En las últimas décadas se ha producido una mayor diferenciación institucional: al lado de las universidades aparecen los colegios universitarios, los institutos tecnológicos superiores, las escuelas politécnicas y otras

instituciones de educación superior no universitaria. Las mismas universidades tienden a diferenciarse en universidades nacionales, regionales, comunitarias, completas, especializadas (agrarias, pedagógicas, de ingenierías), etc. No siempre existe la debida coordinación y articulación entre todas estas instituciones, por lo que difícilmente podría decirse que forman parte de un verdadero subsistema de educación superior. En la subregión del Caribe anglófono la educación superior se caracteriza también por la existencia de un grupo heterogéneo de instituciones unidisciplinarias o multidisciplinarias, en diferentes estadios de desarrollo, que ofrecen una gran variedad de diplomas y certificados. Se advierte la necesidad de promover la unidad en la diversidad del subsistema para promover su calidad.

**c) Incremento del personal docente y de los graduados.**

El personal docente pasó de 25 mil en 1950 a cerca de un millón (1994), de los cuales el 72 por ciento labora en el sector público. La mayoría carece de formación pedagógica, el 70 por ciento de dicho personal sólo ostenta la licenciatura, el 20 por ciento tiene formación de postgrado y sólo un 10 por ciento, según los analistas, satisface los estándares internacionales para ser considerados como profesores/investigadores. La proporción de profesores de tiempo completo es mayor en el sector público y la de medio tiempo en el sector privado. La proporción de estudiantes por profesor es menor en la universidad pública que en la privada (Un profesor por nueve estudiantes), lo cual no siempre está asociado a una mejor calidad en la formación. Del sistema postsecundario de la región egresan anualmente cerca de 700 000 graduados, de los cuales el 75% egresa de instituciones universitarias.

**d) Ampliación de la participación del sector privado.**

La participación del sector privado en la educación superior tiende a incrementarse. La matrícula en dicho sector se acerca al 40 por ciento, como promedio regional. En un tercio de países de la región la matrícula privada supera el 40 por ciento. La proliferación de instituciones privadas y sucursales de instituciones extrarregionales, también ocurre en la subregión del Caribe anglófono, pero se mantiene el predominio del sector público. Los países con mayor proporción de matrícula privada son Brasil, Colombia y Chile. En cambio, en México, Venezuela y Argentina el sector público registra la proporción mayor. Las instituciones privadas pueden clasificarse en católicas, seculares de élite y de “absorción de matrícula”. El porcentaje de lo privado en las instituciones universitarias es de 27% y de 47% en el sector superior no universitario. Como observan los analistas, gran parte de las instituciones del sector privado se ha orientado a crear carreras de poco riesgo económico –derecho, ciencias sociales, administración, educación– dejando las carreras costosas –medicina, odontología, ingenierías, ciencias naturales y las tareas complejas de investigación y postgrado–, para el sector público. Sin embargo, en varios países, existen instituciones privadas de sólido prestigio, que también asumen tareas complejas. Puede decirse que tanto en el sector público como en el privado hay instituciones de educación superior de alto nivel académico.

**e) Restricciones en el gasto público.** Como consecuencia de las dificultades económicas y de la difusión de ciertos criterios que cuestionaron la rentabilidad y eficacia del gasto público destinado al nivel terciario, América Latina y el Caribe llegó a ser la región del mundo que invirtió menos como promedio por alumno matriculado en la

educación superior. En general, descendieron las inversiones públicas en educación superior, investigación y desarrollo. La inversión de la región en Educación Superior representa, como promedio, el 20.4 por ciento del presupuesto dedicado al sector educativo, el 2.7 por ciento del presupuesto nacional y el 0.8 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB). El costo unitario promedio es aproximadamente un mil dólares, con grandes diferencias entre los países. La inversión en Investigación y Desarrollo, como porcentaje del PIB se sitúa en cerca del 0.5 por ciento como promedio regional, con algunos países que superan ese promedio.

- f) **Internacionalización:** En las últimas décadas se ha acentuado en la región el fenómeno de la internacionalización de la educación superior y de la investigación científica, con un claro predominio de orientación del Sur hacia el Norte. De esta suerte, en vez de contribuir a fortalecer las comunidades académicas de la región, ha estimulado la emigración de profesionales, científicos y técnicos hacia los países industrializados. La comunidad científica regional, estimada en cien mil personas, de las cuales el 80 por ciento se encuentra en las universidades, contribuye con un 3% de los artículos científicos que se publican en las revistas internacionales acreditadas.

En el contexto antes señalado, los **puntos críticos** que se presentan en la educación superior de la región, los podríamos enunciar de la manera siguiente:

- a) Pese al extraordinario crecimiento cuantitativo de la matrícula, no se ha dado una auténtica democratización en cuanto a las oportunidades de acceso, permanencia y posibilidades de éxito para todos los sectores sociales,

en un pie de igualdad y en función de los méritos respectivos, tal como lo proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La tasa regional de escolaridad en este nivel se sitúa en cerca del 18 por ciento, como antes vimos. Cuando los jóvenes acuden al nivel terciario, un drástico proceso de selección ha tenido lugar en los niveles precedentes y no precisamente por motivos académicos sino por razones económicas y sociales. Además, el derecho humano a la educación superior no se satisface con el acceso a instituciones de baja calidad, que predeterminan situaciones de exclusión laboral. El sistema latinoamericano de educación superior se ha tornado así cada vez más adscriptivo, estableciendo claras diferencias entre sus egresados en cuanto al acceso al mundo del trabajo y el otorgamiento de *status* social,

- b) El financiamiento de la educación superior se ha visto restringido como consecuencia de los ajustes económicos, de las dificultades fiscales y del cuestionamiento a la eficacia, pertinencia, calidad y rentabilidad de la educación superior, especialmente la pública. En una región donde el Estado es la fuente principal del financiamiento de la educación superior pública, y de una parte de la privada, las restricciones en el aporte fiscal han creado una situación de *crisis* en el subsistema terciario, ya que se ha dado una considerable expansión de la matrícula en condiciones de decrecimiento general de la economía y del gasto público. Las restricciones económicas afectan sensiblemente el desempeño cualitativo de las instituciones de educación superior, obligándolas a gastar más del 90% de sus presupuestos en el pago de salarios y a reducir sensiblemente las inversiones que más se ciñen a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, tales

restricciones conducen a priorizar la labor docente, con desmedro de las tareas de investigación, extensión y difusión,

- c) Existe una preocupación generalizada en la región sobre la pertinencia, equidad y calidad de la educación superior. La falta de pertinencia y deterioro de la calidad es denunciada tanto por el sector estudiantil, que percibe la formación que se le ofrece como alejada de sus necesidades y expectativas, como por las autoridades gubernamentales, la sociedad civil y el sector productivo, que con frecuencia expresan insatisfacción sobre la pertinencia y calidad de la formación de las nuevas generaciones de egresados. La preocupación por la calidad adquiere singular relevancia en función del papel central del conocimiento en la sociedad contemporánea y de los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional. La crisis que enfrenta la educación superior de la región es así percibido, en buena parte, como una *crisis de calidad*.

En un contexto general, en el cual coexisten características positivas y negativas, aún los análisis más rigurosos reconocen a la educación superior de la región, principalmente pública, su papel en la promoción de los principios democráticos y del pensamiento crítico, su aporte a la modernización política y al desarrollo sostenible, a la movilidad social y a la difusión y enriquecimiento de la cultura e identidad nacionales. Gran parte de la excelencia académica de la región, de su Ciencia y su Tecnología, se ha generado en las universidades públicas, sin que eso signifique desconocer el aporte de las universidades privadas más prestigiosas. Pese a los cuestionamientos que se le hacen, existe el convencimiento



de que la educación superior es un *bien social* y un instrumento clave para la transformación y modernización de la sociedad

Frente a esta problemática, tan brevemente resumida, los gobiernos, las instituciones de educación superior –en particular las universidades– el sector privado y la sociedad civil en general, han ido generando distintos tipos de *respuestas*, que han conducido a transformaciones significativas en el panorama actual de la educación superior en América Latina y el Caribe. Algunos gobiernos han impulsado reformas parciales, sobre la base en un cambio de la concepción que se tenía sobre el papel del Estado y de los sectores público y privado en relación con la educación superior. En algunos países se han impulsado reformas legislativas mediante las cuales se han instrumentado:

I) nuevas modalidades de coordinación de los subsistemas de educación superior,

II) formas de control de las instituciones privadas,

III) modelos de evaluación y acreditación de las instituciones y programas, y

IV) cambios en los mecanismos para la asignación de los recursos públicos. Numerosas universidades, por su parte, han procurado adaptarse a los cambios desarrollando nuevas políticas y estrategias, entre las cuales se destacan

I) la búsqueda y consolidación de nuevas formas de diálogo con las instancias gubernamentales y la sociedad civil,

II) la intensificación de los vínculos con el mundo del trabajo y el sector productivo, público y privado,

III) la introducción de una “*cultura de evaluación*”

mediante la aceptación de la necesidad de establecer procedimientos de evaluación institucional y acreditación, orientados al mejoramiento de la calidad académica y el perfeccionamiento continuo de la gestión y administración,

- IV) la adopción de la planificación estratégica,
- V) la introducción de la "*cultura informática*" y de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, así como diversas modalidades de educación a distancia,
- VI) la diversificación de las fuentes de financiamiento, a través de la suscripción de contratos de servicios con entes públicos y empresas privadas, la realización de proyectos de Investigación y Desarrollo bajo el sistema de riesgos compartidos, la creación de fundaciones y empresas universitarias, y la instalación de parques tecnológicos e incubadoras de empresas,
- VII) el impulso a la investigación sobre la propia educación superior y su problemática, y
- VIII) la reorientación de la cooperación regional e internacional, privilegiando la formación de redes académicas y la integración regional y subregional de los sistemas de educación superior, a fin de fortalecer los programas de postgrado y de investigación, consolidar la masa crítica de recursos de alto nivel y ampliar los espacios académicos

En América Latina existe una tradición universitaria de más de cuatro siglos, que se remonta al año 1538, cuando se funda la primera universidad en el Nuevo Mundo. En la subregión del Caribe anglófono la educación superior, salvo en el campo teológico y de formación de maestros, es un fenómeno del presente siglo. América Latina es también una región donde, a principios del presente

siglo, se produjo un movimiento de reforma universitaria, iniciado por los estudiantes, la llamada Reforma de Córdoba de 1918, que se propuso dar un perfil propio a las universidades de la región, fortalecer su autonomía, abrir sus puertas a las clases sociales emergentes y promover vínculos más amplios y sólidos entre el quehacer universitario y los requerimientos de la sociedad. La Conferencia Regional Latinoamericana, por cierto, estimó conveniente subrayar que sus propuestas de transformación debían considerarse como la continuación de aquel esfuerzo histórico, a la luz de las nuevas circunstancias y necesidades.

Con estos antecedentes, podemos afirmar que la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe fue convocada por la UNESCO en un momento propicio para incidir en el debate sobre las políticas y estrategias para la transformación de la educación superior de la región. Por su diseño, como reunión propositiva con vocación hacia la acción, es válido, entonces, esperar que sus resultados influirán en el rumbo futuro de la educación superior de esta parte del mundo. La Conferencia, como señalamos antes, tuvo también el carácter de reunión preparatoria de la Conferencia Mundial. Como fruto de sus deliberaciones, aprobó un Informe Final, una Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe y una Guía para la elaboración de un Plan de Acción. Es a la luz de los resultados de este gran debate continental, que fue la Conferencia Regional, que nos proponemos examinar la Declaración Mundial aprobada en París.

### III LA DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: UNA LECTURA DESDE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

El proyecto de Declaración fue elaborado tomando muy en cuenta los resultados de todas las consultas regionales y, de manera muy especial, los principios incluidos en las Declaraciones aprobadas en dichas consultas. La primera versión del proyecto fue enviada a todos los Estados Miembros de la UNESCO y a numerosas organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales. Con las observaciones y propuestas que se recibieron, la UNESCO preparó una segunda versión que también fue remitida a los Estados Miembros antes de la celebración de la Conferencia Mundial, de manera que pudieran formular, con tiempo suficiente, sus observaciones y sugerencias. Finalmente, durante la Conferencia Mundial, un Grupo de redacción representativo de todas las regiones del mundo, y abierto a cualquier país que quisiera intervenir, elaboró la versión final que se presentó en la sesión plenaria del día 9 de octubre, teniendo presente las más de cuarenta propuestas de reforma formuladas y los aportes de las cuatro comisiones de trabajo y las diez mesas redondas temáticas de la Conferencia.

La Declaración está compuesta de un Preámbulo y tres secciones, intituladas

- I) Misiones y funciones de la educación superior,
- II) Forjar una nueva visión de la educación superior, y
- III) De la visión a la acción

En el *Preámbulo*, la Declaración parte del

reconocimiento de la importancia estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea. Así, dice “En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales”

La Declaración, siguiendo los lineamientos de la UNESCO, adopta el criterio de que la educación superior comprende “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior”

Luego reconoce que “la educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los programas, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional”

También señala que siendo el conocimiento la materia prima esencial del nuevo paradigma productivo, la educación superior y la investigación forman hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones “Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas”

Sin embargo, pese a la extraordinaria expansión que ha experimentado en las últimas décadas la educación superior, “se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, **los países en desarrollo y en particular los países pobres** en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen”

Enseguida, y siempre en su preámbulo, la Declaración alude al derecho a la educación que consagra la Declaración Universal de Derechos Humanos, particularmente su Art 26 l en que se declara que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”, y *hace suyos* los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), en virtud de cuyo

Artículo 4 los Estados Partes se comprometen a “hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”

También acoge la Declaración Mundial el concepto de educación permanente, considerado como la llave para el ingreso en el siglo XXI por el Informe Delors. En consecuencia, la Declaración subraya la necesidad de “colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene”

También suscribe la Declaración, los valores e ideales que inspiran el paradigma de una cultura de paz y propone a la educación superior del mundo, un compromiso militante con esos valores e ideales

Si examinamos la Declaración Latinoamericana, podemos ver grandes coincidencias con la Declaración Mundial en cuanto a los conceptos antes aludidos. En efecto, la Declaración Latinoamericana, ante el hecho real de que subsiste entre nosotros un marcado elitismo en el acceso a la educación superior, juzgó también conveniente ratificar el principio consagrado en el artículo 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que garantiza el acceso igual al nivel superior, con la única condición del mérito respectivo. Mas, en América Latina sabemos que no basta con garantizar el acceso, “la igualdad de oportunidades debe hacerse extensiva a las posibilidades de permanencia y éxito en la educación superior. Luego, el quid del asunto es cómo lograr que la *equidad* inspire

las políticas de acceso a la educación superior y de permanencia en ella, a fin de propiciar realmente “el tránsito de la élite al mérito”

También, desde el punto de vista latinoamericano, se asume, como guía del quehacer de las universidades, el concepto del desarrollo humano sostenible, tal como ha sido proclamado por las Naciones Unidas. Esto implica también propiciar un desarrollo fundado en la justicia, la equidad, la solidaridad y la democracia, que haga posible el florecimiento de una Cultura de Paz.

El papel estratégico que hoy en día está llamado a cumplir una educación superior de calidad también fue reconocido por la consulta latinoamericana. En tal sentido, la Declaración regional señaló que ante la emergencia de un nuevo paradigma productivo, basado en el poder del conocimiento y el manejo adecuado de la información, la educación superior está llamada a desempeñar un rol estratégico, tanto en los países industrializados como en los menos avanzados. “Sin instituciones de educación superior y de investigación adecuadas, los países en desarrollo no pueden esperar apropiarse y aplicar los descubrimientos más recientes y, menos todavía, aportar sus propias contribuciones al desarrollo y a la reducción de la brecha que separa a estos países de los países industrializados”

Cuando la Declaración Mundial suscribe el paradigma de la educación permanente para todos y durante toda la vida, no hace más que interpretar lo expresado en todas las Declaraciones regionales. Por lo que hace a América Latina, en la Conferencia Regional de La Habana se abogó,



como filosofía educativa, por una formación integral, general y especializada de los graduados, que propicie su desarrollo como persona, como ciudadano y como profesional, en la perspectiva de una educación para todos, permanente y sin fronteras. Las instituciones de educación superior, dijo la Conferencia, tienen que transformarse en “centros aptos para facilitar la actualización, el reentrenamiento y la reconversión de profesionales, y ofrecer sólida formación en las disciplinas fundamentales junto con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas. Asimismo, deben procurar que las tareas de extensión y difusión sean parte importante de su quehacer académico” “ La educación permanente debe hacer posible, además, que cualquier persona, en cualquier etapa de su vida, pueda regresar a las aulas encontrando siempre en ellas la oportunidad de reincorporarse a la vida académica y alcanzar nuevos niveles de formación profesional, dado que, más allá del credencialismo, la competencia adquirida posee un valor en sí misma” “ La educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que *aprendan a aprender y a emprender*, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a abatir el flagelo del desempleo. Es necesario promover el espíritu de indagación, de manera que el estudiante esté dotado de las herramientas que le permitan la búsqueda sistemática y permanente del conocimiento, lo cual implica la revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del

conocimiento hacia el proceso de su generación. De este modo los alumnos adquirirán los instrumentos para aprender a aprender, a conocer, a convivir y a ser” El cumplimiento cabal de la misión asignada a las instituciones de educación superior exige que una parte de su personal docente contribuya, mediante la investigación, al adelanto del conocimiento

## 1. MISIONES Y FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En la *primera sección* se adoptan los principios claves referidos a la misión de educar, formar y realizar investigaciones, así como los que guardan relación con la misión ética de la educación superior, su autonomía, responsabilidad y función prospectiva

En apretada síntesis, la Declaración Mundial afirma que la misión clave de la educación superior es contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad mediante

- a) la formación de diplomados altamente calificados que sean, a la vez, ciudadanos participativos, críticos y responsables,
- b) la constitución de un espacio abierto para la formación superior, que propicie al aprendizaje permanente,
- c) la promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación científica y tecnológica, a la par de la que se lleve a cabo en las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas,
- d) la contribución que la educación terciaria puede dar a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales, internacionales

- e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural,
- e) la protección y consolidación de los valores de la sociedad, “velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y el fortalecimiento de los enfoques humanistas”, y
  - f) el aporte al desarrollo y mejoramiento de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente

En cuanto a la función ética, la autonomía y la función prospectiva, la Declaración Mundial aboga por “preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual” La Declaración reconoce que las universidades tienen “una especie de autoridad intelectual”, que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar. Tal autoridad deben ejercerla de manera autónoma y responsable, para lo cual deben reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención, y, utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO

Ninguna dificultad tienen para nosotros estos postulados de la Declaración Mundial desde luego que forman parte del discurso universitario de la región. Cabe,

sin embargo señalar, que desde el punto de vista de nuestra región, conviene subrayar la función prospectiva y crítica que deben cumplir nuestras universidades y demás instituciones de educación superior. A tal respecto, en nuestro debate se enfatiza sobre el papel protagónico que a ellas corresponde en el estudio crítico de los múltiples cambios que se están dando en la sociedad contemporánea y “en el esfuerzo prospectivo de predicción e incluso de conducción de dichos cambios, mediante la creación y transmisión de conocimiento pertinente, y que, para ello, la educación superior debe, prioritariamente, encarar su propia transformación, proceso en el cual se requiere la participación de toda la sociedad, además de la del propio sector educativo” “La educación superior debe fortalecer su capacidad de análisis crítico de anticipación y de visión prospectiva, para elaborar propuestas alternativas de desarrollo y para enfrentar, con un horizonte de largo plazo, las problemáticas emergentes de una realidad en continua y rápida transformación” De ahí que entre nosotros, se estima como un principio básico en el diseño de las políticas de educación superior el reconocimiento de que, en la sociedad actual, la educación superior asume funciones cada vez más complejas, susceptibles de dar nuevas dimensiones a su cometido esencial de búsqueda de la verdad. No sólo en lo que concierne al adelanto, transmisión y difusión del saber, sino también como *centro de pensamiento crítico*. Esta *función crítica o cívica* debe ser ejercida, por cierto, con rigor científico, responsabilidad intelectual, imparcialidad y apego a principios éticos. La dimensión ética de la educación superior es otro principio, ya que ella, en palabras del Di-

rector General de la UNESCO, Profesor Federico Mayor, “cobra especial relieve ahora, en los albores de un nuevo siglo, en esta época de rápidas transformaciones que afectan casi todos los órdenes de la vida individual y colectiva, y que amenazan con borrar los puntos de referencia, con deshacer los asideros morales que permitirían a las nuevas generaciones construir el porvenir”

Volcadas al futuro, pero sin olvidar el pasado ni el legado de las generaciones precedentes. Entre nosotros, desde la Reforma de Córdoba de 1918, se reconoce la *misión cultural* que las instituciones de educación superior tienen también que cumplir. Esta misión adquiere hoy día singular importancia ante el fenómeno de la globalización, que amenaza con imponernos una empobrecedora homogeneidad cultural si los pueblos no fortalecen su propia identidad y valores. El cultivo y difusión de estos valores culturales son también parte esencial de las tareas de la educación superior, que debe vincularse estrechamente con su comunidad local, regional y nacional para, desde ese arraigamiento, abrirse al mundo y, con una visión universal, forjar “*ciudadanos del mundo*” capaces de comprometerse con la problemática global, de apreciar y valorar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento del patrimonio de la humanidad.

## 2 FORJAR UNA NUEVA VISIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La nueva visión de la educación superior que nos propone la Declaración Mundial, se basa en los principios siguientes

- a) la igualdad de acceso,
- b) el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres,
- c) la promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados,
- d) la orientación a largo plazo de la pertinencia,
- e) el reforzamiento de la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad,
- f) la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades,
- g) la introducción de métodos educativos innovadores pensamiento crítico y creatividad, y
- h) el personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior

La nueva visión parte del reconocimiento de la educación superior como un derecho humano. No debe admitirse ninguna discriminación fundada en la raza, sexo, idioma, religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas. La equidad en el acceso, según la Declaración, tiene sus raíces en una mayor vinculación de la educación superior con los demás niveles de enseñanza. Es importante lo que la

Declaración dice sobre la enseñanza secundaria, generalmente vista y diseñada como simple antesala de la educación superior “La enseñanza secundaria, dice la Declaración, no debería limitarse a formar candidatos calificados para acceder a la educación superior fomentando la capacidad de aprender en general, sino también prepararlos para la vida activa brindando formación para una amplia gama de profesiones” Este criterio, se corresponde con una preocupación generalizada en América Latina acerca de la necesidad de reformar y mejorar, substancialmente, la enseñanza secundaria, en la cual, sin debilitar sus contenidos de formación general, se incorpore una cierta iniciación laboral y se mejoren los métodos activos de aprendizaje

La Declaración aboga por un mayor acceso de las mujeres a la educación superior. A este respecto, la Declaración afirma que “se requiere en más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones”

En una lectura desde América Latina es también muy importante lo que la Declaración Mundial dice acerca de la necesidad de facilitar, activamente, el acceso a la educación superior de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, los miembros de las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos y pe-

sonas que sufren discapacidades En América Latina y el Caribe este es un reto que no ha sido debidamente enfrentado

La Declaración rechaza el concepto del conocimiento como mercancía y sostiene que “los derechos intelectuales y culturales derivados de las conclusiones de la investigación deberían utilizarse en provecho de la humanidad y protegerse para evitar su uso indebido”

La Declaración suscribe el concepto de pertinencia social y señala que deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales La pertinencia social es rica en consecuencias para la educación superior

A veces existe la tendencia a reducir el concepto de pertinencia a la respuesta que ésta debe dar a las demandas de la economía o del sector laboral Una lectura latinoamericana nos dice que, sin duda, la educación superior tiene la obligación de atender adecuadamente estas demandas, pero su pertinencia las trasciende y debe analizarse desde una perspectiva más amplia, que tenga en cuenta los desafíos, los retos y demandas que al sistema de educación superior, y a cada una de las instituciones que lo integran, impone la sociedad en su conjunto, y particularmente, los sectores más desfavorecidos Para nuestras universidades, la llamada *función social* es tan importante como el resto de funciones atribuidas tradicionalmente a la educación superior

La pertinencia de la educación superior debe, entonces,



evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen “La educación superior, proclama la Declaración, debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planeamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados” Sin duda, no todas las universidades en el mundo se han sentido hasta ahora comprometidas con estos temas. La Declaración ojalá tenga el efecto de despertar la conciencia a aquellas instituciones sumergidas en un academicismo aislado de la realidad que las circunda.

Tal como lo reveló en su informe la Relatora General de la Conferencia, la rectora de la Universidad de París III, la Declaración incorpora un bello párrafo, propuesto por la delegación de la India y acogido por aclamación, y que dice así “En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría”

La relación con el mundo del trabajo, hoy en día se haya signada por la naturaleza cambiante de los empleos y su dimensión internacional, que demandan conocimientos, dominio de idiomas extranjeros y destrezas en constante renovación y evolución. La educación superior deberá afinar los instrumentos que permitan analizar la evolución

del mundo del trabajo, a fin de tomarla en cuenta en la revisión de sus programas, adelantándose en la determinación de las nuevas competencias y calificaciones que los cambios en los perfiles laborales demandarán. La diversidad y movilidad de las demandas del sector laboral y de la economía, sólo puede ser atendida, adecuadamente, por un sistema, debidamente integrado, de educación postsecundaria, que ofrezca una amplia oferta educativa a demandantes de cualquier edad.

Los sistemas de educación superior deben diversificarse, pero conservando su coherencia y coordinación entre las distintas modalidades. Los nuevos modelos de educación superior deberían estar centrados en el estudiante y en su aprendizaje activo. Según la Declaración, el personal docente y los estudiantes son los protagonistas principales de la educación superior. Esto apunta al restablecimiento, en nuestras comunidades académicas, del prestigio de la pedagogía universitaria, tan descuidada entre nosotros. “Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los problemas que se planteen a la sociedad, y asumir responsabilidades sociales.” “Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberían estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad”

La Declaración reconoce la legitimidad de la participación estudiantil en las cuestiones relativas a la enseñanza, a la evaluación, a la renovación de los métodos pedagógicos y de los programas, en el diseño de las políticas y en la gestión de los establecimientos

### 3 DE LA VISIÓN A LA ACCIÓN

En lo que concierne al paso de la visión a la acción, la Declaración menciona la importancia de los procesos de evaluación institucional, internos y externos, inspirados en el mejoramiento de la calidad, la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información “No hay que olvidar, advierte la Declaración, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente, que transforma la información en conocimiento y comprensión, pasa a ser fundamental”

Tras examinar los conceptos de autonomía responsable, rendición social de cuentas y la necesidad de mejorar la gestión de las instituciones de educación superior, la Declaración también recomienda la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento, *pero sin que el Estado decline su función esencial en el financiamiento de la educación superior*. También aboga por una cooperación internacional fundada en la solidaridad, el respeto y el apoyo mutuos, y en una asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados

Es de suma importancia tener presente que la Declaración aboga por la transformación de las instituciones de educación superior en instituciones de educación permanente, en la perspectiva de una educación para todos, y a lo largo de toda la vida. Incorporar la educación permanente en el quehacer de las universidades conlleva la necesidad de introducir una gran flexibilidad en las prácticas académicas actuales de nuestras instituciones de educación superior.

En la Conferencia latinoamericana se adoptó, en líneas generales, la nueva visión que propugna la Declaración Mundial. Sin embargo, convendría reproducir aquí algunas precisiones o matices que aporta el debate en nuestra región.

En relación a las restricciones que enfrenta el financiamiento de la educación superior, la Conferencia regional de América Latina y el Caribe fue muy clara en advertir que “la solución de los problemas financieros de la educación superior en América Latina y el Caribe no consiste en redistribuir los escasos recursos existentes entre los distintos niveles del sector, sino en transferir recursos de otros sectores menos prioritarios, mejorar la distribución del ingreso y diversificar las fuentes de financiamiento, todo lo cual debe ser el resultado de una búsqueda emprendida con la participación del Estado, la sociedad civil, las comunidades profesionales y empresariales para responder de esta manera, en forma conjunta y equitativa, a las necesidades de los diferentes componentes de la sociedad”.

Ante las corrientes de pensamiento que en nuestra

región cuestionan el papel estratégico de la educación superior, el debate latinoamericano ha reiterado que “la educación general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información. La educación superior constituye, al mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz” Asimismo, la Conferencia regional consideró oportuno advertir que el conocimiento *es un bien social*, que no puede ser considerado como simple mercancía, sujeta únicamente a las reglas del mercado

En la región, desde la Reforma de Córdoba, existe una larga tradición de lucha por la autonomía de las instituciones de educación superior, como requisito indispensable para el auténtico ejercicio del quehacer universitario y garantía de la libertad de cátedra. Pero también se reconoce hoy en día, que el disfrute de la autonomía implica la responsabilidad de rendir cuentas a la sociedad, no simplemente en el sentido contable, sino en el más amplio de mostrar los resultados obtenidos en el cumplimiento de su misión propia. La Conferencia regional declaró que, “como bien social, el conocimiento sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado,

en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad, a la que deben rendir cuentas como condición necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía”

Los nuevos cometidos que deben asumir las instituciones de educación superior demandan cambios sustanciales en las estructuras académicas predominantes, que entre nosotros generalmente responden a un sobreénfasis profesionalista y a una concepción unidisciplinar del conocimiento. La Conferencia regional de América Latina y el Caribe coincidiendo en esto con la Declaración Mundial, recomendó que “las instituciones de educación superior deben adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que les confieran un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto”

Convencida de que la calidad del nivel terciario está fuertemente influida por la calidad del desempeño de los niveles precedentes, la Conferencia regional demandó de las Universidades que asuman “el desafío de participar decididamente en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema educativo”, y señaló que sus aportes más concretos pueden darse a través de la formación de docentes, la transformación de los alumnos en agentes activos de su propia formación, la promoción de la

investigación socio-educativa respecto a problemas tales como la deserción temprana y la repetición, y su contribución a la elaboración de políticas de Estado en el campo educativo “Toda política de educación superior debe ser comprehensiva, abordando y considerando todos los componentes del sistema educativo”

Un reto particular tienen las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe. Ellas deben generar en sus graduados la conciencia de pertenecer a la comunidad de naciones de América Latina y el Caribe, promoviendo los procesos que conduzcan a la integración subregional y regional, reconociendo en la integración cultural y educativa la auténtica base de la integración política y económica

Por lo mismo que la educación superior es, a la vez, un bien social y un derecho humano, del debate latinoamericano se desprende que existe un convencimiento acerca de la indeclinable obligación que tiene el Estado de financiarla adecuadamente. Así lo reconoció la Conferencia regional, cuando dijo que el apoyo público a la educación superior sigue siendo indispensable “Los desafíos que enfrenta la educación superior constituyen retos para toda la sociedad, incluyendo a los gobiernos, el sector productivo, el mundo del trabajo, la sociedad civil organizada, las asociaciones académicas, lo mismo que a las organizaciones regionales e internacionales responsables de programas de formación, investigación, desarrollo o financiamiento. Por lo antes dicho, todos los actores sociales deben sumar sus esfuerzos y movilizarse para impulsar el proceso de

profundas transformaciones de la educación superior, apoyándose en el establecimiento de un nuevo “*consenso social*”, que coloque a las instituciones de educación superior en una mejor posición para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sostenible”

Sobre la *Calidad* de la educación superior, existe hoy en día un amplio acuerdo en nuestra región sobre la necesidad de promover una “*Cultura de Calidad y evaluación*”, asumida como instrumento para mejorar la educación superior, sin menoscabo de su autonomía. Para la evaluación interna deben diseñarse parámetros, criterios e indicadores propios, respetando la identidad institucional, para la evaluación externa convendría establecer parámetros comunes, de aceptación internacional, principalmente cuando se trate de programas de postgrado. En la evaluación interna la participación de la comunidad académica es indispensable. La acreditación deberían asumirla instancias académicas independientes.

El tema de la reorientación de la cooperación internacional fue planteado en el marco del esfuerzo de transformación que vienen impulsando las universidades e instituciones de educación superior de la región. Al subrayar la importancia que hoy día tiene la cooperación internacional en el mundo académico, dada la naturaleza misma del conocimiento cuyos horizontes trascienden las fronteras, la Conferencia regional se pronunció por la superación de los esquemas tradicionales y abogó por un nuevo estilo de cooperación que, sobre la base de una política de mutuo respeto, solidaridad y confianza, supere



las asimetrías y redefina los marcos de colaboración, de manera particular con las agencias internacionales de financiamiento y cooperación técnica. La cooperación horizontal mereció particular atención, como instrumento para potenciar las condiciones endógenas del desarrollo.

La Conferencia regional adoptó, con el rico caudal de propuestas que emergió de los debates de sus comisiones de trabajo, una *“Guía para la elaboración de un Plan de Acción”*. La Conferencia encomendó al Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) que, previas las consultas del caso, transformara dicha Guía en un *Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Además, y a fin de garantizar la ejecución de dicho Plan, la Conferencia regional decidió proponer a la Conferencia General de la UNESCO la reestructuración del CRESALC en un *Instituto Internacional de Educación Superior de América Latina y el Caribe* (IESALC). La Conferencia General de la UNESCO, en su Vigésima novena reunión, acogió la propuesta y decidió crear el Instituto, actualmente en proceso de organización. El CRESALC cumplió el encargo que le hizo la Conferencia regional, y tras un proceso de consulta y concertación, mediante talleres en los que participaron responsables gubernamentales de políticas de educación superior, especialistas y representantes de las organizaciones no gubernamentales de la región, en abril del presente año dio a conocer el *“Plan de acción para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”*, llamado a servir de “brújula

intelectual” en los esfuerzos de reforma de la educación superior en la región. El plan tiene como objetivo general “lograr una transformación profunda de la educación superior en América Latina y el Caribe. El plan provee un marco de referencia para acciones de diverso tipo y apunta al logro de objetivos comunes a la región. Se compone de cinco grandes programas, definidos a partir de los temas principales examinados en la Conferencia Regional de Educación Superior. A partir de cada programa, se identifican objetivos generales y específicos y se sugieren las líneas principales de acción que permitan el desarrollo de proyectos puntuales por parte de las instituciones de educación superior, las organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales y de los gobiernos. De ellos –actores claves del proceso de transformación– dependerá llevar estas propuestas a un nivel más específico y operacional. Los objetivos y lineamientos estratégicos contenidos en el plan se insertarán, por cierto, en las tareas de seguimiento de la Conferencia Mundial. Además, se espera que el Plan de Acción pueda ayudar a orientar la acción de los organismos internacionales de cooperación y financiamiento, a fin de fortalecer la capacidad regional para comprender y superar los principales problemas de la educación superior en la región.

Los objetivos específicos del plan son los siguientes.

a) Generar las bases y condiciones para que, en estos tiempos de cambios, de carácter cultural, económico, político y social, la educación superior de la región asuma un papel protagónico en el análisis crítico de esos cambios y en el esfuerzo prospectivo de previsión e incluso de

conducción, mediante la creación y transmisión de conocimiento pertinente, encarando prioritariamente, para ello, su propia transformación y desarrollo,

b) Contribuir a transformar y mejorar, a nivel institucional, nacional, subregional y regional, en todas las funciones y áreas de actividad de la educación superior, las concepciones, metodología y prácticas referentes a

I) la pertinencia social de la educación superior,

II) la calidad, evaluación y acreditación,

III) la gestión y el financiamiento,

IV) el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, y,

V) la cooperación internacional”

### **III MARCO DE ACCIÓN PRIORITARIA PARA EL CAMBIO Y EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior, aprobó también un *“Marco de Acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior”*

El Marco de Acción comprende las recomendaciones dirigidas a los gobiernos, parlamentos y otras autoridades de los Estados Miembros de la UNESCO, para acciones prioritarias a emprenderse en el plano nacional, las dirigidas a las instituciones y sistemas de educación superior; y las que deberían emprender la UNESCO y otros organismos en el plano internacional. En apretada síntesis, el Marco comprende las recomendaciones siguientes

***A los Estados Miembros se les pide, entre otras acciones, las siguientes***

- a) crear cuando proceda, el marco legislativo, político y financiero para reformar y desarrollar la educación superior de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos, según la cual la educación superior debe ser accesible a todos en función del mérito,
- b) considerar que la educación superior es un catalizador para todo el sistema de enseñanza y utilizarla como tal,
- c) ampliar las instituciones de educación superior para que adopten los planteamientos de la educación permanente, proporcionando a los estudiantes una gama óptima de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, y redefinir su cometido en consecuencia, lo que implica la instauración de un espacio abierto permanente de aprendizaje,
- d) cumplir sus obligaciones con la educación superior y los compromisos contraídos, con su acuerdo, en diversas reuniones, sobre todo en el último decenio, en relación con los recursos humanos, materiales y financieros, el desarrollo humano y la educación en general, y con la educación superior en particular,
- e) reconocer que los estudiantes son el centro de atención de la educación superior y unos de sus principales interesados. Se los deberá hacer participar, mediante las estructuras institucionales apropiadas, en la renovación de su nivel de educación (comprendidos los planes de estudio y la reforma pedagógica) y en la adopción de decisiones de carácter político, en el marco de las instituciones vigentes,
- f) crear y garantizar las condiciones necesarias para el

ejercicio de la libertad académica y la autonomía institucional

***A las instituciones y a los Sistemas de Educación Superior*** se les pide llevar a cabo prioritariamente, acciones en los campos siguientes. Cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad, consciente de que la educación superior es esencial para que todo país o región alcancen el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida por un conocimiento y una comprensión mejores del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo

A la hora de determinar las prioridades en sus programas y estructuras, los establecimientos de educación superior deberían

- a) tener en cuenta el respeto de la ética, del rigor científico e intelectual y el enfoque multidisciplinario y transdisciplinario,
- b) hacer uso de su autonomía y su gran competencia para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad y a resolver los problemas más importantes a que ha de hacer frente la sociedad del futuro. Deberán desarrollar su capacidad de predicción mediante el análisis de las tendencias sociales, económicas y políticas que vayan surgiendo, abordadas con un enfoque multidisciplinario y transdisciplinario,

- c) adoptar todas las medidas necesarias para reforzar el servicio que prestan a la comunidad, en particular sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre y las enfermedades, por medio de un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario aplicado al análisis de los desafíos, los problemas y los diversos temas,
- d) afianzar sus relaciones con el mundo del trabajo en una base nueva, que implique una asociación efectiva con todos los agentes sociales de que se trata, empezando por una armonización recíproca de las actividades y de la búsqueda de soluciones para los problemas urgentes de la humanidad, todo ello en el marco de una autonomía responsable y de las libertades académicas,
- e) como norma, tener la obligación de rendir cuentas y de efectuar evaluaciones tanto internas como externas, respetando la autonomía y la libertad académica, considerando que son inherentes a su funcionamiento

En lo que respecta a la *cooperación internacional*, el Marco de Acción propone que ésta se conciba “como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior. Las organizaciones intergubernamentales, los organismos donantes y las organizaciones no gubernamentales deberán ampliar su acción para desarrollar proyectos de cooperación interuniversitaria mediante el hermanamiento de instituciones basados en la solidaridad y la asociación, con objeto de acortar la distancia que separa a países ricos y países pobres en los ámbitos cruciales de la producción y aplicación de los conocimientos” “ La UNESCO, junto con todos

los interlocutores interesados de la sociedad, también deberá tomar medidas para paliar los efectos negativos del éxodo de competencias y sustituirlo por un proceso dinámico de recuperación de las mismas. En todas las regiones del mundo se necesita un análisis global de las causas y consecuencias del éxodo de competencias”

Estas son, quizás, las más importantes acciones incluidas en el Marco aprobado por la Conferencia Mundial celebrada a comienzo de este mes en París. Están llamadas a llevar al terreno de la realidad los principios incluidos en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*. La UNESCO asumirá un papel de primer orden en el seguimiento de estas acciones, destinadas a desencadenar el Cambio y el desarrollo de la educación superior en el mundo, de cara al próximo siglo y al nuevo milenio.

## Bibliografía

- 1 Carmen García Guadilla *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*, Ediciones CRESALC-UNESCO, Caracas, 1996
- 2 UNESCO-CRESALC *Hacia una nueva educación superior*, Caracas, 1997
- 3 UNESCO-CRESALC *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*, Tomos I y II, Caracas, 1997

4. Carlos Tünnermann Bernheim *La Educación Superior en el umbral del siglo XXI*, Ediciones CRESALC-UNESCO, Segunda edición, Caracas, 1998
- 5 Carlos Tünnermann Bernheim *En el umbral del siglo XXI Desafíos para los educadores y la educación superior*, UNESCO, Panamá, 1998



# La educación permanente y su impacto en la Educación Superior

## 1. DESLINDE CONCEPTUAL

*La revalorización* del concepto de educación permanente es quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación de la segunda mitad del presente siglo

Decimos *revalorización*, por cuanto la idea de la continuidad del proceso educativo no es *nueva*, aunque ha sido en estas últimas décadas que los teóricos de la educación han señalado, con mayor precisión, las fecundas consecuencias que para el porvenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene la adopción de la perspectiva de la educación permanente

En las obras de autores representativos de diversas culturas y en distintas etapas históricas, encontramos claramente expuesta la idea de *que la educación es un Proceso sin limitaciones en el tiempo y en el espacio*. Lo mismo podemos afirmar de los grandes pedagogos, entre los cuales Comenio sostuvo que *cada edad está destinada al aprendizaje, de suerte que no hay otro fin de aprendizaje para el hombre que la vida misma*. El célebre “Rapport” presentado por Condorcet a la Asamblea

Legislativa francesa el 21 de abril de 1792, contiene en germen el concepto de educación permanente “Continuando la instrucción durante toda la vida se impediría que se borren de la memoria los conocimientos adquiridos en las escuelas” “También se le podría mostrar al pueblo el arte de instruirse por sí mismo”

Los autores reconocen que el concepto de educación permanente debe mucho a la educación de adultos “En verdad, estoy seguro, afirma Malcolm S Adiseshiah, de que el concepto de educación permanente no se habría formulado jamás como un planteamiento original si no hubiera sido por la tremenda expansión de la educación de adultos que ha ocurrido en el curso de las últimas décadas en algunos de los países más desarrollados” “Lo que hay de nuevo en este redescubrimiento de la educación permanente es el encuentro que ahora se ha producido entre la vida y la educación”<sup>1</sup>

Es interesante anotar que la primera vez que la idea de la permanencia del proceso educativo se incorpora en un texto oficial, es precisamente a propósito de la educación de adultos un informe del Comité de Educación de Adultos del Reino Unido describió, en 1919, la educación de adultos como “una necesidad permanente, un aspecto imprescindible de la ciudadanía y, por tanto, debe ser general y durar toda la vida”.

1 Cita tomada del discurso pronunciado por el Dr Malcolm S Adiseshiah, Director General Adjunto de la UNESCO, en la Conferencia Anual de la Asociación de escuelas de las Naciones Unidas, Naciones Unidas, Nueva York, 21 de agosto de 1970

Pero la educación permanente no es sinónimo de educación de adultos, aunque ésta es su “punta de lanza”, según Paul Lengrand. Limitar la educación permanente a un grupo de edad es una contradicción en los términos. Además, las necesidades educativas que la sociedad contemporánea plantea no pueden ser satisfechas ni por la educación de adultos ni por la educación restringida a un período de la vida, por largo que éste sea. De ahí la conveniencia de llevar a cabo un deslinde conceptual que permita caracterizar a la educación permanente antes de examinar sus repercusiones en la educación superior contemporánea.

Las acuciantes necesidades educativas de la época presente no pueden ser satisfechas sino por un concepto revolucionario y novedoso como lo es el de educación permanente. Y es que un *nuevo concepto del hombre* y el progreso hacia una *sociedad auténticamente educadora* se encuentran en la raíz del desarrollo de la educación permanente.

Dos elementos llevan en su evolución el concepto de educación permanente. El primero de ellos es *la aceptación de la idea de que el hombre se educa durante toda su vida*. El segundo es *el reconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la vida en sociedad*. El primero de ellos rompe con el condicionamiento del tiempo y el mito de la “edad escolar”, el segundo implica aceptar que el proceso educativo rebasa los límites del aula, del “espacio escolar”.

*A la idea de la educación como preparación para la vida sucede la idea de la educación durante toda la vida*

A la idea de la educación como fenómeno escolar sucede la idea de que la educación impregna todas las actividades humanas. El trabajo, el ocio, los medios de comunicación de masas, la familia, las empresas, las bibliotecas, las salas de cine, etc., son agentes que de un modo u otro afectan el proceso educativo de las personas durante toda su vida. “Así, la educación permanente deviene la expresión de una relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo”<sup>2</sup>

La conceptualización del principio de la educación permanente es reciente y se debe, en gran parte, a los esfuerzos de la UNESCO y de la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa. Es, pues, un fruto de la cooperación internacional. Su consagración mundial se debió, en buena parte, a la enorme difusión que tuvo el Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, que presidió Edgar Faure, publicado bajo el título “*Aprender a Ser*” (1973). En el preámbulo de dicho Informe Faure sostiene que la Comisión puso todo el acento en dos nociones fundamentales: la educación permanente y la ciudad educativa, siendo la educación permanente “la llave de la bóveda de la ciudad educativa”.

Pero, el esfuerzo de conceptualización se inició desde la década de los años sesenta y las primeras publicaciones dedicadas a la elaboración de modelos de educación permanente circularon a principios de los años setenta. La

2 Edgar Faure y otros *Aprender a Ser*. Alianza Universidad-UNESCO, Madrid, 1973, p. 220

noción de educación permanente se introduce formalmente, por primera vez, en la Conferencia sobre la Retrospectiva Internacional de la Educación de Adultos, reunida en Montreal en 1960, bajo los auspicios de la UNESCO Posteriormente, fue fundamental para el proceso de esclarecimiento la “Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos” aprobada por la 19ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO (Nairobi, 26 de Noviembre de 1976). Conviene reproducir aquí varios párrafos de dicha Recomendación, por cuanto aluden a elementos esenciales del moderno concepto de educación permanente su globalidad y su capacidad de contribuir a la reestructuración e innovación de los sistemas educativos En efecto, la Recomendación parte del criterio de que “el pleno desenvolvimiento de la personalidad humana, sobre todo frente a la rapidez de las mutaciones científicas, técnicas, económicas y sociales, exige que la educación sea considerada globalmente y como proceso permanente” En atención a esa realidad, la Recomendación ofrece las siguientes definiciones

- la educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente,
- la expresión “Educación permanente” designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo,
- en ese proyecto, el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión,

- la educación permanente lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad,
- los procesos educativos que siguen a lo largo de la vida de los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo”

Sobre la base de este concepto, Miguel Escotet visualiza ocho principios en la educación permanente

- “1 La educación es un proceso continuo La capacidad de educar permanentemente y, por tanto, el perfeccionamiento educativo es un proceso continuo a lo largo de la vida
- 2 Todo grupo social es educativo La educación permanente reconoce como organismo educativo a toda institución social o grupo de convivencia humana, en el mismo nivel de importancia
- 3 Universalidad del espacio educativo La educación permanente reconoce que en cualquier lugar puede darse la situación o encuentro del aprendizaje
- 4 La educación permanente es integral La educación permanente se define a sí misma desde la persona, localizada en un tiempo y en un lugar específico—en una sociedad o trabajo determinado— y se interesa profundamente por el desarrollo y crecimiento de la persona en todas sus posibilidades y capacidades
- 5 La educación es un proceso dinámico Las acciones educativas se conciben en procesos dinámicos y necesariamente flexibles en sus modalidades, estructuras,

contenidos y métodos por que, de manera imprescindible, deben partir de un contexto social específico, al servicio de grupos sociales determinados y para determinados fines dentro del trabajo y ocio creativo

- 6 La educación es un proceso ordenado del pensamiento. La educación debe tener por objetivo que la persona logre, en primer término, un ordenamiento de los múltiples conocimientos acumulados de manera tal, que pueda comprender su sentido, dirección y utilidad. Igualmente, que pueda jerarquizar su propio pensamiento ante la vida y que le dé sentido profundo a su propia existencia en el trabajo y en el uso del tiempo libre.
- 7 El sistema educativo tiene carácter integrador. Un sistema educativo o microsistema, debe estar coordinado con los restantes sistemas que conforman el macrosistema social.
- 8 La educación es un proceso innovador. Se trata de buscar nuevas formas que satisfagan eficaz, adecuada y económicamente las necesidades educativas que se generan en el presente y, especialmente, en el futuro inmediato. Los principios de la educación permanente exigen innovaciones reales y profundas en el campo de las acciones educativas”<sup>3</sup>

A su vez, Charles Hummel, de manera clara y concisa hace la distinción entre educación permanente, educación de adultos y educación continuada en los términos siguientes. “Conviene, sin embargo, no confundir la

3 Miguel Escotet. *Aprender para el futuro*. Publicaciones de la Fundación Ciencia, Democracia y Sociedad, Madrid, 1991, p. 118 y siguientes.

educación permanente con la educación continuada, como sucede con frecuencia, al querer monopolizar el término para sus propios fines. La educación de adultos no es más que una parte, aunque importante, de un sistema de educación permanente. En cuanto a la noción de educación continuada, es también restrictiva en el sentido de que concierne exclusivamente al aspecto profesional de la educación, mientras que en el concepto de educación permanente, el término “educación” se toma en su significado más amplio”<sup>4</sup>

Tampoco debe confundirse la educación permanente únicamente con la *educación recurrente* o *iteractiva*, es decir, el despliegue de los periodos de escolaridad en el conjunto de la vida, ni con el *reciclaje* o *perfeccionamiento profesional*. Es eso y mucho más. Es la integración de todos los recursos docentes de que dispone la sociedad para la formación plena del hombre durante toda su vida. Siendo así, la educación permanente tiene una raíz antológica y es, como se ha dicho, “una respuesta a la condición humana y a eso que llamamos los signos de los tiempos”. Es una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea, donde el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares y hay que lograr la reintegración del aprendizaje y la vida. Es, también, una *filosofía educativa* y no una simple

4 Charles Hummel *La educación hoy frente al mundo del mañana* Voluntad\ UNESCO, Bogotá, 1978, p 37



metodología Como filosofía es inspiradora, iluminadora y orientadora de la acción

## 2 LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y SUS REPERCUSIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA

Concebida la educación permanente como un marco *globalizador* constituido por el aprendizaje formal, no formal e informal, que aspira a la adquisición de conocimiento para alcanzar el máximo desarrollo de la personalidad y de las destrezas profesionales en las diferentes etapas de la vida, veamos ahora como repercute la educación permanente en la educación superior contemporánea

La educación superior, y la Universidad como parte de ella, debe ser capaz, como lo ha señalado Henri Janne, de llevar a cabo la permanencia de la educación a su nivel Y advierte “La necesidad es tan urgente que si la Universidad fallara en esta nueva misión surgirían sustitutos funcionales para hacer lo que ella no habría sido capaz” <sup>5</sup>

La masificación por un lado, y la introducción del concepto de educación permanente, representan los dos acontecimientos llamados a modificar la imagen de la educación superior en lo que falta del siglo XX Hoy, como lo ha hecho ver la Asociación Internacional de

5 Henri Janne “*La Universidad europea en la sociedad*”, en PERSPECTIVAS, Vol III, No 4, 1973, Santillana UNESCO, p 545 a 556

Universidades, es imposible toda discusión sobre las innovaciones en la educación superior sin tener en cuenta la educación permanente

En los países avanzados comienzan a estudiarse con todo detenimiento y cuidado las consecuencias que para la educación superior tiene la aceptación del concepto de educación permanente. Se examinan así sus recuperaciones en términos del cambio que experimentara la población de las universidades, con un creciente porcentaje de gente madura en sus aulas. Las modificaciones estructurales académicas y administrativas que supondrá el diseño de nuevos currículos compatibles con el uso cada vez mayor de sistemas basados en el autoaprendizaje, sus efectos en el trabajo del personal docente en los calendarios académicos y en las labores de investigación; sus consecuencias para las facilidades docentes de las universidades (uso de las bibliotecas, salas de conferencias, etc.) y para la planta física en general, etc.

Se repite con frecuencia, que las universidades nada podrían frente a estas nuevas responsabilidades si no echan mano de la moderna tecnología educativa, de modo especial de los métodos de la educación a distancia. Pero también se argumenta que no es conveniente que toda la educación permanente sea "a distancia". La presencia en la universidad de esta población adulta y madura, con toda su experiencia vital, puede ser un valioso ingrediente enriquecedor de la vida universitaria que no debe desaprovecharse.

Los programas de educación permanente en las universidades son cada vez más realidad, sobre todo en los

países industrializados. Todo hace suponer, por las razones a las cuales deben su existencia, que se generalizan incluso en los países en desarrollo, por lo mismo que representan una respuesta a necesidades sociales evidentes. Las instituciones de educación superior no podrán eludir su participación en esta nueva dimensión de la educación contemporánea.

Incluso, se argumenta que la educación permanente juega, al nivel superior, el rol de “instrumento igualitario”, en el sentido de que permite ofrecer una segunda oportunidad a las personas que por razones económicas, o por cualquier otro motivo, no pudieron tener acceso en el sentido de que permite ofrecer una “segunda oportunidad” a las personas que por razones económicas, o por cualquier otro motivo, no pudieron tener acceso en la edad normal a la educación superior. Esto como señala Malcom S. Adiseshiah en el discurso antes citado “exigirá la remoción de las actuales barreras educativas para la transición normal de una experiencia de aprendizaje a otra. *No puede haber en lo sucesivo desertores en el sistema, como tampoco puede haberlos en la vida. Una segunda o tercera oportunidad de asistir a la escuela o a la universidad será normal y no será llamada erróneamente repetición.*”

Philip Combs describe así el impacto de la educación superior: “Un diploma universitario, no importa a qué nivel, es esencialmente la certificación de que un individuo ha sido preparado para que siga aprendiendo en el futuro. No es ciertamente una certificación de que el graduado ha adquirido todos los conocimientos requeridos para el resto

de su vida” “Pareciera que, más que nunca, la educación va a tener que ser un proceso verdaderamente permanente para todos los individuos, lo que quiere decir que debe ser algo más que la educación formal como la conocemos actualmente, porque debe continuar mucho después de que la gente haya finalizado su preparación formal a tiempo completo. Los institutos y universidades, junto con muchas otras instituciones dedicadas a la educación adulta, junto con muchas otras instituciones dedicadas a la educación adulta, van a tener que desempeñar un gran papel en el suministro de oportunidades para que la gente pueda continuar su educación, no simplemente en los salones convencionales de clase, sino en sus lugares de trabajo y por medio de una amplia variedad de formas de educación a distancia. Me aventuro a pronosticar que, de aquí a veinte años, la mitad de los alumnos inscritos en la mayoría de los institutos y universidades estarán muy por encima de la edad promedio de los estudiantes universitarios “regulares” a tiempo completo. En otras palabras, el *centro de gravedad de la educación superior en términos de edad va a aumentar drásticamente*. Esto ya ha ocurrido en Estados Unidos y está ocurriendo en Europa Occidental”<sup>6</sup>

La educación superior tiene que evolucionar de la idea de una educación terminal a la incorporación en su seno del concepto de educación permanente. Esta evolución es una consecuencia de los cambios que se dan en la sociedad.

6 Philip Coombs “*Universidad e investigación*”, en ASTERISCO CULTURAL, Madrid, No 4, p 54, 1991

contemporánea así como de la reconocida obsolescencia del conocimiento, que se deprecia rápidamente en virtud de su propio dinamismo. Todo esto repercute en el quehacer de las instituciones de educación superior y las obliga a modificar sus métodos docentes y centrarlos en los procesos de aprendizaje más que en los de enseñanza y en una amplia formación general más que en la demasiado especializada.

Según Escotet, los argumentos que sirven para fundamentar la tesis de la educación permanente en el contexto de la educación superior, son los siguientes:

- “1 Los conocimientos científicos y tecnológicos no pueden ser incorporados a los planes de estudio de la universidad al mismo ritmo en que se producen. Esto trae como consecuencia que los conocimientos que se imparten en las instituciones de educación superior se refieran más al pasado que al presente, más a la historia que al futuro,
- “2 Los cambios científicos y tecnológicos no han sido solamente cuantitativos sino cualitativos, es decir, no sólo se ha producido mayor número de conocimientos y de técnicas, sino que los nuevos conocimientos han conducido a una nueva visión del hombre y del universo.
- “3 Hasta hace poco tiempo, el conocimiento del hombre y su mundo se pretendía lograr parcelándolos en segmentos cada vez más pequeños, más especializados, cuyo dominio se acercaba a la verdad científica, objetiva y universal. Pero el conocimiento cada vez más profundo de la materia y sus manifestaciones nos conduce a una concepción unificadora del universo, y se han ido rompiendo las fronteras artificiales que se habían establecido entre las diversas ciencias particulares.

- “4 La aplicación del método científico, en su más amplia concepción, identifica cada vez más las ciencias con las humanidades, acercándonos a un humanismo científico-técnico, en donde la razón pura tiene que estar en equilibrio con el sentido de la estética y trascendencia del hombre
- “5 La búsqueda permanente de nuevos conocimientos y de nuevas técnicas dentro de una concepción unificadora del mundo plantea la necesidad de revisar los esquemas tradicionales de la educación superior, su misión, su metodología y en general, toda la estructura del sistema educativo
- “6 Frente al carácter fragmentado, analítico y enciclopédico de la educación convencional, en donde el papel del profesor se centra en la instrucción, la educación permanente tiene esencialmente carácter integrado del conocimiento, síntesis ordenadora de la actividad humana, y el papel del profesor se centra en el sujeto que aprende
- “7 Educación permanente quiere decir que no hay una etapa para estudiar y otra para actuar. Que aprender y actuar forman parte de un proceso existencial que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte del individuo. Educación permanente quiere decir, no sólo poseer los conocimientos y las técnicas que nos permitan desempeñarnos eficientemente en el mundo en que vivimos, sino fundamentalmente, estar capacitados para aprender, reaprender y desaprender permanentemente.”<sup>7</sup>

El análisis del impacto de la educación permanente en la educación superior contemporánea, está ligado con otro

<sup>7</sup> Miguel Escotet *Op Cit* P 54

tema importante en el debate sobre las tensiones o dilemas de la educación superior, como lo es el referente a la educación general versus especialización

La sociedad contemporánea, cada vez más compleja, requiere que en el universitario se conjuguen una alta especialización y capacidad técnica con una amplia formación general que le permita encarar, con mayores posibilidades de éxito, el cambiante mundo que le rodea

El equilibrio entre la formación general y la especializada es uno de los objetivos de la educación superior que en diversos países se trata de alcanzar mediante el reconocimiento de la educación general como tarea universitaria. Si la educación superior, ante lo complejo de las demandas que le plantea la sociedad contemporánea, reconoce que su formación no se agota en la simple preparación de profesionales, sino que su misión consiste fundamentalmente en formar hombres cultos, adiestrados científica y técnicamente en una determinada rama del conocimiento, capaces de continuar su propio proceso de formación al egresar de las aulas universitarias, es evidente que dará la educación general un papel de mucha importancia en la organización de sus estudios. La educación general se ubica. Dentro de los propósitos más altos de la institución formar al hombre y difundir la cultura

Los argumentos en favor de la formación general pueden incluso extenderse al aspecto meramente económico en un mundo que se transforma rápidamente, los conocimientos técnicos tienen una clara propensión a hacerse obsoletos rápidamente; en estas circunstancias es más fácil y más barato "reciclar" a un profesional que

gracias a su formación general posee un horizonte intelectual abierto, que a un profesional demasiado especializado

Por otra parte, en la educación superior contemporánea el trabajo interdisciplinario se impone cada día más, tanto en las tareas docentes como en las de investigación. Una formación general facilita la labor interdisciplinaria. Ante el crecimiento espectacular de las ciencias en los últimos años, el educador brasileño Anísio Teixeira se pregunta “¿Cómo lograr que el especialista, actuando tantas veces en un campo que no conoce, no se convierta en fuerza de desquicio sino de integración?” A lo cual el propio Teixeira responde “Este problema, a mi modo de ver, es el gran problema de los próximos años: cómo especializar el conocimiento y dar simultáneamente al especialista una noción de los campos aliados que su saber va a modificar. No se trata solamente de establecer las conexiones entre departamentos y entre disciplinas, extremadamente necesarias, por cierto. El problema consiste también en dar al especialista un conocimiento básico de las demás áreas. Esta será la tarea de un nuevo maestro, el ‘generalizador’ de los conocimientos en cada campo. Esta nueva profesión será en el futuro tan importante como la del especialista. No es un filósofo sino alguien que en su propia esfera haya adquirido una especialidad tan grande y tan extensa, que se halle en condiciones de formular la parte esencial de los conocimientos que ha adquirido y aplicado en todos los demás campos. Ese generalizador especializado será uno de los hombres claves de la universidad del mañana, tendrá por base el saber especial, pero se empeñará en introducirlo en las demás áreas del



saber especializado y en el campo común del uso de dicho saber <sup>8</sup>

“El problema de una educación general o “humanista” frente a una educación especializada seguirá en pie, aseguira Torsten Husén, y no se solucionará con cursos generales de diversas asignaturas, sino gracias al estilo de aprendizaje, que se adopte en cada campo de especialización. Se trata de que el aprendizaje vaya más allá de los conocimientos enciclopédicos en un campo determinado y se centre en las capacidades intelectuales y los valores universitarios” <sup>9</sup>

La educación superior contemporánea, al asumir la realidad del vertiginoso desarrollo de las ciencias y las tecnologías, deberá enfatizar sobre la formación básica y general así como también en los procesos de aprendizaje, de suerte que el futuro graduado o egresado esté dotado de los recursos intelectuales como para seguir educándose por sí mismo. Esto significa que la educación que se le brinde deberá estimular su creatividad e imaginación de modo que sepa encontrar, por sí mismo, la respuesta a los retos que le plantearán un mundo y una ciencia en proceso constante de mutación, así como los rápidos cambios que

8 Anisio Teixeira “*La Universidad Americana en su perspectiva histórica*”, en *Revista Educación*, No 9, Puerto Rico, 1963, p 97

9 Torsten Husén “*El concepto de Universidad nuevas funciones la crisis actual y los retos del futuro*”, en *Perspectivas* No 78, Vol XXI, No 2, 1991, UNESCO, p 202

experimenta el mercado del empleo. El egresado del futuro deberá estar debidamente formado como para desarrollar por sí mismo nuevas destrezas que le permitan resolver los nuevos problemas. El desarrollo integral de su personalidad, uno de los objetivos esenciales de la Educación, deberá traducirse en el estímulo a su capacidad creativa, de manera que sea capaz de asimilar nuevos conocimientos y tecnologías, reformular hipótesis científicas, adaptar sus conocimientos a las nuevas condiciones, etc. En última instancia, dicen los analistas, debería ser capaz de generar su propia plaza de empleo.

La educación debe, pues, para ser realmente contemporánea, estimular el espíritu analítico, crítico e innovador, única manera de formar para el nuevo siglo a los niños y jóvenes que ya están en las aulas escolares, pero que aplicarán sus conocimientos en el próximo siglo. Lo más importante, entonces, será proporcionarles la educación general o básica y el dominio del método científico, que les permita actuar en esa nueva sociedad. Algunos autores estiman que en la mayoría de los empleos de alta calificación lo aprendido en la etapa de formación profesional tiene hoy una vida útil de entre 5 y 10 años. La educación permanente y las modalidades de educación continua deberán así incorporarse a los sistemas educativos para permitir la actualización de los conocimientos.

El reto actual es cómo articular la adquisición de conocimientos con la inmensa masa de información disponible. Lo importante no es la mera acumulación de conocimientos sino saber qué tipo de información es necesaria, dónde encontrarla y cómo usarla. El interrogante

que subsiste es cómo traducir la información disponible en materias o contenidos curriculares y en métodos adecuados de enseñanza

Al respecto, Henri Janne formula el siguiente pronóstico *“El esquema tradicional de la vida humana según el cual el individuo pasa por tres fases sucesivas la función sin ninguna práctica de responsabilidades hasta los dieciséis años por lo menos y los veinticinco y veintiséis como máximo, la actividad profesional hasta los sesenta y cinco años como término medio y, por último, la jubilación con un ocio total, irá progresivamente cediendo el puesto a un ‘modelo’ según el cual, desde la edad de la razón hasta la edad en que las fuerzas físicas e intelectuales declinan gravemente, el ser humano pasará su vida conjugando las tres dimensiones el trabajo responsable, el estudio y el ocio”* <sup>10</sup>

De esta suerte, atender los requerimientos de la educación permanente se ha vuelto una nueva responsabilidad para la educación superior. Para hacerle frente necesitará flexibilizar sus estructuras y métodos de trabajo. Pero, más importante aún, necesitará evolucionar hacia la configuración de los sistemas nacionales de educación postsecundaria. Sólo así podrá estar en capacidad de atender los múltiples requerimientos de la educación permanente, que se desprenden de la evolución constante del conocimiento y de la estructura de las profesiones, así como de la necesidad de ofrecer una

10 Henri Janne Artículo citado en nota (5)

amplísima gama de aprendizajes, más allá de los que han constituido su tarea tradicional

Esta amplia concepción, ligada a su necesaria apertura, es condición indispensable para que pueda satisfacer la amplia gama de requerimientos que le plantea la sociedad contemporánea. Perteneció así a la problemática de la transformación de la educación superior elitista a una educación superior de masas. El paso gradual de una a otra ha forzado la ampliación del concepto de educación superior, primero identificado exclusivamente con la educación universitaria, luego extendido a otras formas no universitarias de educación de tercer nivel y ahora enriquecido con la introducción del término de educación postsecundaria. Para que sea realmente un sistema, se requiere que sea un todo coherente, que articule racionalmente sus diferentes niveles y modalidades. Deberán preverse las necesarias articulaciones horizontales y verticales entre los distintos niveles y modalidades para facilitar las transferencias, las posibles salidas al mundo del trabajo y las reincorporaciones al sistema educativo.

La adopción de la perspectiva de la educación permanente obliga a los sistemas formales de educación superior a proceder con mayor flexibilidad en cuanto al reconocimiento académico del saber y de las destrezas adquiridas fuera de las aulas. Dichas experiencias suelen ser tan valiosas que incluso convendría traer a las aulas universitarias a quienes han triunfado en su propio campo de actividad, aún sin poseer título profesional, desde luego que tales experiencias vitales contribuyen a enriquecer la

enseñanza académica Pero, si las instituciones de educación superior se empeñan en conservar sus esquemas tradicionales, ellas no serán aprovechadas Es, pues, imperativo superar los arquetipos rígidos sustituyéndolos por estructuras y usos académicos dotados de una máxima flexibilidad

Todo esto implica que la educación superior asuma un papel central en la sociedad contemporánea y se establezca un diálogo permanente, una comunicación de doble vía entre ella y su contexto social “El ideal no es que la universidad sea educadora de la comunidad, ni siquiera en la comunidad, sino que la comunidad sea educadora con la universidad” <sup>11</sup>

La educación permanente demanda también de las instituciones de educación superior, y particularmente de las universidades, el reconocimiento de que es posible adquirir conocimientos y destrezas superiores en instituciones que no necesariamente han sido antes reconocidas como entidades educativas, como por ejemplo las empresas y, en general, en el mundo del trabajo La acreditación académica dependerá del logro de los objetivos educativos más que de las formalidades ligadas a la duración de los estudios, requisitos previos, etc

Igualmente se requerirá flexibilizar el ingreso a los estudios superiores, haciéndolo depender de las aptitudes y de la madurez más que de la posesión de un diploma de

<sup>11</sup> Augusto Salazar Bondy “Dominación y extensión universitaria” en la revista UNIVERSIDADES, UDUAL, México, No 51, 1973, p p 11 a 17

conclusión de estudios medios. La mayoría de edad (21 años) podría ser suficiente en algunos casos para el ingreso, si se ha cursado y aprobado la educación primaria.

Todo esto significa reconocer que la escuela no es la única depositaria del saber ni el único agente educativo en la sociedad contemporánea.

Si la educación superior se aferra a esquemas tradicionales, pretendiendo ignorar el hecho de que el tiempo promedio de formación de un profesional de nivel superior, la estructura de las profesiones y el mercado de trabajo cambian y se diversifican en apenas cinco años, la consecuencia será la ampliación del fenómeno perverso del desempleo de los graduados. Miguel Soler advierte que la solución no está en atiborrar los programas con las últimas novedades ni en prolongar los años de estudio. Esto no haría más que aumentar el desconcierto y el costo de la educación. “Entre un hombre que sabe mucho y otro que sabe cómo aprender lo que necesitará de aquí en adelante, la balanza se inclina cada vez más a favor del segundo”<sup>12</sup>

La inserción de la educación permanente en el quehacer de la educación superior, puede lograrse a través de programas como los siguientes:

1. Creación de estructuras de educación permanente y continua con fines coordinadores de las áreas académicas de la universidad, optimizando las facilidades físicas y humanas.

12 Miguel Soler. “*La Educación Permanente y sus perspectivas en América Latina*” en Boletín de Educación de Adultos, UNESCO, No 7

- “2 Ofrecimiento de programas de “actualización profesional permanente” a los egresados y otros profesionales
- “3 Programas de educación liberal para la reflexión y juicio estético como ampliación para los profesionales de esta área o como nueva dimensión para profesionales de otras disciplinas que requieren la noción de dominio universal a través del conocimiento de las obras de arte, la imaginación, literatura y pensamiento
- “4 Programas de diferentes niveles para adultos que no han tenido oportunidad de formación universitaria
- “5. Programas de contenido social y económico, destinados a la interpretación justa de los acontecimientos nacionales e internacionales
- “6 Fortalecimiento de la cultura del ocio, orientando a éste hacia la creatividad, el goce de la naturaleza y el crecimiento como persona individual y colectiva”<sup>13</sup>

A su vez el Rector J. Capelle, Presidente de la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa, ofrece la siguiente tipología de acciones de educación recurrente que pueden ofrecer las instituciones de educación superior

- “- *la actualización* es la operación que permite al que ejerce una responsabilidad profesional, mantenerse al día, de modo que domine las obligaciones que resultan de la evolución de su función
- *el recyclage* es una operación que se asemeja a la anterior pero que constituye una imagen un poco marginal y patológica de la misma, en efecto, a pesar de que esta

13 Miguel Escotei *Op Cit* P 123

palabra se utilice frecuentemente en el sentido de actualización, tiene más bien el significado de una “puesta a punto”, se aplica a una persona que, por razones diversas, ha perdido el contacto con sus conocimientos y que necesita aprender de nuevo a dominarlos. Se puede decir que el reciclaje es curativo mientras que la actualización es preventiva,

- *la reconversión* va más allá de la actualización, consiste en adquirir una nueva capacidad profesional, este caso se presenta, sobre todo, cuando las posibilidades de empleo son demasiado estrechas, en la rama que se domina y se decide entonces orientarse hacia otra actividad de naturaleza diferente,
- *la promoción* corresponde a la ambición del que quiera adquirir la competencia deseada para acceder a una responsabilidad de nivel superior a la que ejerce. El trabajo necesario a nivel postsecundario comprende la ampliación de la cultura científica, al mismo tiempo que la adquisición de conocimientos técnicos profundos,
- *La cultura general*, en lo que tiene de desinteresado, no se puede mantener apartada de la gama de acciones de educación recurrente, la satisfacción que procura la valoración personal por la cultura para la vida familiar, la vida social y los tiempos de ocio, merece sostenerse. Pues la búsqueda de la rentabilidad no debe ser el único motor del desarrollo de la educación continuada. Este punto de vista no deja por otra parte de tener recompensa, pues ocurre muy frecuentemente que el desarrollo de la cultura general más desinteresada tiene efectos indirectos, pero muy positivos, en la misión social y las relaciones humanas de los dirigentes y, de forma general, de toda persona que tiene una responsabilidad social o económica”



El Rector Capelle agrega a la tipología transcrita el comentario siguiente “A medida que la educación permanente se desarrolle, la institución universitaria cambiará, sin duda, de naturaleza. La intervención muy creciente de los media, el lugar creciente concedido a la responsabilidad de los estudiantes, el mantenimiento de relaciones permanentes entre el mundo de la enseñanza superior y de la investigación y entre los responsables de la vida activa, son otros tantos factores que harán desaparecer los tabiques actuales, eliminarán los prejuicios y llevarán a establecer una nueva escala de valores, ésta asociará más íntimamente los *trabajadores contemplativos*, que son los estudiantes de dedicación plena y los *trabajadores comprometidos*, que son los estudiantes de formación continua”<sup>14</sup>

¿Quiénes pueden beneficiarse de la incorporación de la educación permanente a la educación superior contemporánea? El Profesor Alfonso Borrero responde de la manera siguiente “Por la educación permanente se amplían a la vida total de todos los hombres los objetivos de la educación. También de la universidad que, por ser el nivel superior es selectiva pero no necesaria ni justificadamente excluyente. Así, hoy se aceptan muchos modos de ser universitario. Lo es el neo-bachiller que

14 J. Capelle “Tendencias y perspectivas de la reforma de las enseñanzas superiores con vistas a la educación permanente” *Information Bulletin*, No. 3, 1972 (Traducción al español publicada en *Revista de Educación*, Año XXI, No. 227-228, Mayo-Octubre, 1973 pp. 20 a 53). Las citas están tomadas de la versión en español.

registra matrícula normal con el fin de obtener uno de los títulos universitarios en oferta y preferencia, previos los requisitos académicos que debe cumplir en períodos convencionales. También quienes, concluidos los estudios bajo condiciones prescritas, deben y anhelan retornar a la universidad periódicamente, para complemento y suplemento de sus saberes y aptitudes profesionales. Y, de manera menos formal, los que aún no han llegado a la universidad, y quienes nunca arribaron ni arribarán a ella, tienen también forma propia de ser universitarios. Los del modo tradicional, vienen a la universidad, quienes conforman el segundo grupo a ella retornan, o la universidad se llega para buscarlos en donde estén. En cuanto al tercer grupo, aunque no basta que a la universidad vengan mediante procesos de educación no formal, la institución establece sistemas para alcanzarlos y como vivan, reposen, trabajen.

“La educación permanente es ruptura y superación de las convenciones de tiempo –la edad– y espacio –la institución– que han ceñido la educación formal, para hacer adecuada, efectiva y proporcionada a las circunstancias la igualdad de oportunidades educativas. Es para todos y para todas las edades, subentendido el proceso perdurable de la educación por las inclinaciones naturales hacia el hallazgo y la investigación-aprendizaje que deben ser estimulados con toda suerte de recursos y alicientes.

“Se ha entendido que la educación permanente se distancia de los condicionamientos de lugar –la institución– en los sistemas tradicionales. La sociedad es toda una textura de empresas humanas diversificadas por sus objetivos y funciones sociales. De todas puede decirse

que son educativas, porque algo aportan a la elevación del hombre. Concretamente, existe hoy el positivo empeño de tender puentes entre las empresas e instituciones donde el hombre trabaja y las de orden educativo superior, para que mediante procesos alternados, interactivos o recurrentes, ambas formas de institución sean cogestoras de la formación, atendidas las tres modalidades de ser universitario que en su momento fueron indicadas. Todo lo dicho obliga el uso de las técnicas modernas de comunicación para ponerlas al servicio de la gestión educativa. La educación programada, la tecnología educativa, los sistemas de educación a distancia, son recursos metodológicos que enriquecen y hacen factibles los anhelos justos que se depositan hoy en la educación permanente, continua y perdurable”<sup>15</sup>

Estos recursos metodológicos de la educación permanente, que el Profesor Borrero menciona, están presentes, solos o combinados, en una serie de experiencias que se dan en diversas partes del mundo y que adoptan para la educación superior la perspectiva de la educación permanente. Tal es el caso de la *Open University* de Inglaterra, que impartió sus primeros cursos en 1971. Y cuyo propósito fundamental puede resumirse así: ofrecer la oportunidad de obtener un título universitario –comparable a los concedidos por otras universidades

15 Alfonso Borrero Cabal, S. J., en el Prólogo al libro *La Educación Superior de Colombia* de Augusto Franco Arbeláez y Carlos Tünneimann Bernheim. Fundación para la Educación Superior (FES). Tercer Mundo Bogotá, 1978, p. 25

británicas— a personas adultas (usualmente de 21 ó más años), que por cualquier razón no pudieron o no quisieron aprovechar las limitadas facilidades existentes para entrar en una institución de educación superior inmediatamente después, o poco tiempo después, de haber terminado sus estudios secundarios. También persigue el propósito de proporcionar educación superior continua a lo largo de toda la edad adulta. El costo de la matrícula y de la enseñanza es moderado, en comparación con las otras instituciones de educación superior. No se requiere haber cursado estudio formal alguno como prerrequisito de admisión. El único requisito es haber cumplido 21 años. Por excepción se aceptan, en determinados casos, alumnos entre 18 y 21 años. Es, pues, una universidad realmente abierta a todas las personas de 21 ó más años que sepan leer y escribir. Por eso su Vice Canciller, Sir Walter Perry, afirma “La almendra oculta en el experimento es la apertura. La Open University quiere facilitar la educación superior a quien la desee, sin segregaciones, sin el requisito de calificaciones formales para su ingreso, pero al mismo tiempo sin disminución de calidad. De aquí su nombre de Universidad Abierta”

A la *Open University* británica sería preciso agregar las otras experiencias de instituciones de educación superior a distancia que se han establecido en diferentes partes del mundo, todas las cuales responden a los principios de la educación permanente: la Fernuniversität (Universidad a distancia) de Alemania, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España (que permite el acceso a estudios universitarios a los mayores de veinticinco años que superen las pruebas reglamentarias

aunque carezcan de diploma de bachiller), la “Extend University of California”, “The University Without Walls”, basada en el aprendizaje individual y programado, la Universidad Nacional Abierta de Venezuela, etc .

En 1984, UNESCO publicó una monografía sobre la *Evolución reciente de La educación permanente de ingenieros*, elaborada por Niels Krebs Ovesen (No 6 de la serie de Estudios sobre la enseñanza de la ingeniería) Esta monografía ofrece ejemplos concretos de educación permanente de ingenieros en Brasil, Dinamarca, la India, República Popular China, Estados Unidos, Jamaica, Trinidad y Tobago, Barbados e Iraq Las experiencias descritas incluyen cursillos intensivos, cursos no académicos, seminarios y talleres de perfeccionamiento, cursos por correspondencia, cursos autodidácticos, cursos académicos para titulación, cursos de postgrado, etc La monografía llega, entre otras, a las conclusiones siguientes

- “1 En el futuro, el requisito básico en materia de práctica profesional será la adaptabilidad, esto es, la capacidad de amoldarse a los cambios El mundo de la ingeniería está evolucionando tan de prisa que las facultades de ingeniería no pueden preparar a sus alumnos para unos puestos de trabajo que sean perfectamente conocidos
- “2 La adaptabilidad presupone la autonomía cuando se forma parte de un equipo de trabajo, o sea tener autonomía en el empleo de los conocimientos y su adquisición, en lo tocante a determinar lo que está ocurriendo y a decidir lo que conviene hacer al respecto, teniendo en cuenta las acciones y determinaciones de los demás
- “3 Para los ingenieros, la capacidad de adaptación significa entender cómo se adquieren los conocimientos, cómo se

desarrollan y cómo se aprovechan. Significa ser capaz de detectar, identificar y evaluar un problema, así como decidir si el problema puede resolverse y cómo

- “4 Para poder desarrollar esa habilidad en los adultos, habrá que empezar a actuar en tal sentido cuando sean todavía jóvenes. Aprendemos a hacer algo gracias a la práctica y, en el mismo sentido, la educación debe proporcionar una oportunidad similar de hacer cosas
- “5 La actividad creadora (esto es, decidir lo que hay que hacer, analizar una situación determinada, organizarla, sintetizar las soluciones y evaluarlas), llevada en una forma autónoma, es crucial para el desarrollo de unos adultos capaces de adaptarse a nuevas situaciones”

Para cerrar esta sección, conviene tener presente que la Conferencia Internacional de Educación, en 1989, recomendó que la diversificación de la enseñanza postsecundaria debía inspirarse en los principios generales y en los conceptos siguientes

- “-aumentar la aportación de la enseñanza postsecundaria, y sobre todo de la universidad, en el esfuerzo y extensión de la educación permanente,
- “-aumentar la contribución de la enseñanza postsecundaria en el desarrollo de otros niveles y formas de educación en la perspectiva de una educación permanente y especialmente de su contribución a las acciones de formación y de búsqueda de cara, a la reducción masiva del índice de analfabetismo,
- “-animar a las universidades y demás centros de enseñanza superior a realizar también funciones de enseñanza individual y a distancia en una perspectiva de educación permanente”

(Extractos de la Recomendación núm 76 a los Ministerios de Educación)

No es el propósito de este trabajo describir en detalle experiencias de educación permanente al nivel de educación superior. Sin embargo, quizás sea conveniente citar aquí algunas obras que describen experiencias interesantes de educación continuada, dentro del contexto general de la educación permanente,

Tal es el caso del libro editado por la Fundación Kellogg "*Continuing, Education in Action*", que describe en detalle la experiencia de los "Residential Centers for Lifelong Learning", creados con la ayuda de dicha Fundación en la década de los años cincuenta y sesenta en varias universidades de los Estados Unidos (Michigan State University, Notre Dame University, Georgia State University, Chicago University, Nebraska State University, etc )<sup>16</sup>

### 3 LA EDUCACIÓN DE CARA AL SIGLO XXI

Nacidas en los albores del presente milenio, las universidades, y en general la educación superior, se aprestan a ingresar en un nuevo milenio bajo el signo de la crisis y el contexto de un mundo, y de una ciencia, sujetos a profundas transformaciones

En el caso de las instituciones de educación superior, la crisis es signo de vida y de necesidad ineludible de

16 Harold J Alford *Continuing Education in Action-Residential Centers for Lifelong Learning* John Wiley and Sons, Inc New York, 1968

cambios, a fin de ajustar su cometido a los nuevos requerimientos. Sin embargo es preciso reconocer, con Henri Jane, que “la Universidad es una de las instituciones más ancladas en el pasado y más resistentes al cambio”. Los analistas sostienen que una innovación suele tardar quince años, como promedio, para encontrar su lugar en el quehacer educativo y, a veces, períodos mayores de treinta y hasta cuarenta años, mientras en el sector industrial lo hace en tres o cinco años.

La crisis de la educación superior podemos convenir que es una crisis de cambio, de revisión a fondo de su relación con la sociedad contemporánea, de sus objetivos, de sus misiones, de su organización y métodos de trabajo. De ahí que el Director General de la UNESCO, Dr. Federico Mayor, abogue por “Una Universidad adaptada al ritmo de la vida de hoy, a las especialidades de cada región y de cada país”.

La educación superior ocupa un lugar central en la sociedad contemporánea, caracterizada como “learning society” por los analistas, es decir, como sociedad del aprendizaje continuo, como sociedad del conocimiento, la educación y la información. La educación superior no puede ser ajena a la problemática de la humanidad. De esta suerte, una reflexión sobre la educación superior para el siglo XXI necesariamente tiene que partir de una *concepción global* de los problemas humanos y de sus soluciones, así como de una *visión holística del mundo*.<sup>17</sup>

17 “Estamos viviendo un largo y doloroso proceso histórico abocado a



Dicho lo anterior, corresponde exponer aquí el concepto maestro, la idea clave que nos permitiría asumir la visión prospectiva de la educación superior para el siglo XXI

La idea fundamental es que las instituciones de educación superior deberán transformarse en verdaderos *centros de educación permanente*. Asumir este reto implicará para ellas toda una serie de transformaciones en su organización y métodos de trabajo. Pero, al actuar como *centros de formación y actualización permanente del saber*, la educación superior habrá colocado a la persona humana como núcleo de sus preocupaciones y justificación de su quehacer, lo que equivale a decir que un nuevo humanismo encontrará su albergue en la antigua academia.

Ciertamente un humanismo científico y postindustrial, si se quiere, pero en esencia el mismo que condujo a la aparición de las primeras universidades en la Baja Edad Media Europea.

Por otra parte, la educación superior para el siglo XXI debe asumir el *cambio* y el *futuro* como consubstanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma.

la aparición de un tipo u otro de sociedad mundial, cuya estructura probable no podemos todavía imaginar. En este proceso, la universalización del pensamiento holístico es esencial y probablemente inevitable, si queremos que aparezca una nueva geografía armonizada” Alexander King, en “La vía holística hacia una sociedad mundial” En revista Internacional de Ciencias Sociales No. 131, de Marzo, 1992 UNESCO, p. 45 a 56

constante de sus estructuras y métodos de trabajo, a fin de dejarse conducir por ellos. Esto implica asumir la flexibilidad como norma de trabajo, en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables.

La predisposición a la flexibilidad es rica en consecuencias académicas, como veremos después. A su vez, la instalación en el *futuro* y la reincorporación de la visión *prospectiva* en su labor, hará que la educación superior contribuya a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la superación de las desigualdades y en el respeto al ambiente. La Declaración de Halifax (11 de diciembre de 1991) dice que “las universidades tienen la gran responsabilidad de ayudar a las sociedades a definir sus políticas y acciones de desarrollo presentes y futuras dentro de formas sostenibles y equitativas para un mundo ambientalmente seguro y civilizado”.

“La tarea de la Universidad es la creación del futuro”, escribió Alfred North Whitehead. De ahí que su misión sea formar “hombres que tengan el futuro en los huesos”, como pedía C. P. Snow.

En resumen, de cara al siglo XXI, la educación superior tendrá que ser *dinámica*, desde luego que el dinamismo es lo contrario a la inmovilidad e implica, por definición, *vida, transformación, movimiento, cambio y reforma*.

La educación superior demostrará su propensión al cambio si acepta los principios de la *diversificación* y la *flexibilidad* como ejes de su transformación.

La transformación impuesta por las nuevas y crecientes

necesidades deviene en un imperativo existencial para la educación superior contemporánea, hasta el punto que es válido para ella el “me transformo, luego existo” Philip Coombs llega a sostener que las universidades no tienen otra opción real sino atender estas necesidades sociales urgentes, porque, “si dejan de hacerlo, se hallarán otras maneras de atender a estas demandas y las universidades que funcionen mal y no respondan estas pretensiones terminarán, como los dinosaurios, siendo piezas de museo” ¿Cuál es, entonces, la Universidad que necesitamos y, por extensión, la educación superior que requerimos de cara al siglo XXI? El Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza nos proporciona una lúcida respuesta, que compartimos plenamente “Lo que necesitamos es una universidad que sea un centro de educación permanente para la actualización y el reentrenamiento, una universidad con sólidas disciplinas fundamentales, pero también con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas, de suerte que nadie se sienta atrapado y frustrado por sus escogencias previas El propósito deberá ser que los estudiantes salgan de la universidad portando no sólo sus diplomas de graduación, sino también conocimiento, conocimiento relevante para vivir en sociedad, junto con las destrezas para aplicarlo y adaptarlo a un mundo en constante cambio”

La respuesta del Director General de la UNESCO es una excelente síntesis de lo que se espera de la educación superior en los umbrales del siglo XXI, y de la plena

incorporación a su quehacer de la perspectiva de la educación permanente

Veamos, ahora, brevemente, los cambios que implica esa perspectiva para cada uno de los aspectos claves de la organización de la educación superior. La adopción de esos cambios requerirán *procesos participativos* de ancha base, de manera que sean, al final, el resultado de *consensos nacionales* en torno a las innovaciones que los nuevos contextos sociales e internacionales demandan. Por esta vía la educación superior podrá superar la encrucijada en que se encuentra y el dilema entre la tradición y el cambio.

#### EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR-DIVERSIFICACIÓN DE LA DEMANDA- DIVERSIFICACIÓN DE LOS APRENDICES

El tema del acceso de la educación superior tiene que ver con el principio de la igualdad de oportunidades.

Las investigaciones del Instituto Internacional para el Planeamiento de la Educación (IPE) revelan que pese a la masificación de la matrícula estudiantil, en muchos países todos los sectores sociales no están adecuadamente representados en la educación superior, en particular los hijos de los trabajadores industriales y agrícolas.<sup>18</sup>

¿Debe la educación superior abrir libremente sus puertas a todos los graduados de la enseñanza media e incluso a personas que carecen de esta calificación, o debe

18 International Institute for Educational Planning *Planning the development for universities* Edited by Victor G. Onnshkin, Tomos I, II y III, París, 1971

establecerse una política de *numerus clausus*, que reserve los puestos en la educación superior a los mejor dotados o a quienes realmente demuestran capacidad para seguir estudios superiores? Quienes abogan por resguardar la calidad de la educación superior se pronuncian decididamente en contra de la libre admisión, la que incluso consideran como una amenaza para la existencia misma de la educación de tercer grado. En cambio, quienes ven en el libre ingreso un prerequisite de la democratización de la educación superior, consideran que hay formas de mantener, y aún de mejorar la calidad, sin necesidad de establecer cortapisas al acceso abierto. Los sustentadores de esta posición esgrimen, entre otros, los argumentos siguientes

- a) Frente a la afirmación de que "*more means worse*" (Más no significa peor), que frecuentemente hacen los partidarios, Sir Eric Ashby responde: "más no significa 'peor', pero indudablemente 'más' significa 'diferente'. Educación de masas, como producción de masas, es algo diferente de educación o producción hecha a mano"

Luego, lo que cabe es diversificar la oferta de educación superior y no limitarla a la enseñanza universitaria. La masificación no debe enfrentarse exclusivamente en términos de la respuesta de las universidades, sino de la rica gama de respuestas que puede ofrecer todo el subsistema de educación postsecundaria. Sólo así, quizás, será posible satisfacer la gran variedad de demandas individuales de educación superior.

- b) Indudablemente, las estructuras y métodos tradicionales de la educación superior no están en condiciones de hacer frente a la educación superior masiva. Pero su capacidad

se incrementaría con un *cambio fundamental de organización y procedimiento*

c) Finalmente, los *nuevos recursos de la tecnología educativa* abren nuevas posibilidades al cometido de la educación superior:

Cabe, sin embargo, observar que el simple incremento de las matrículas no es signo inequívoco de democratización ni de aumento de oportunidades para los menos privilegiados. La “igualdad de oportunidades” de acceso a la educación superior es a menudo un mito, pues la democratización depende más de medidas que se adopten en los niveles primario y medio.

La mesa redonda sobre la Naturaleza y Funciones de la Enseñanza Superior en la Sociedad Contemporánea, convocada por la UNESCO (París), septiembre de 1968), examinó el tema de la democratización del acceso a la enseñanza superior, llegando a la conclusión de que no sólo se debe democratizar el ingreso, sino facilitar la *permanencia* en la educación superior de los estudiantes que podrían verse obligados a desertar por motivos socioeconómicos y no académicos. La democratización implica así no solamente la igualdad y la posibilidad de acceso a la educación superior, sino también la de poder *continuar* la hasta niveles satisfactorios para el individuo y la sociedad. A esto sería preciso añadir igualdad de oportunidades para incorporarse al mundo del trabajo, el cual muchas veces está regido por relaciones particularistas, principalmente en los países subdesarrollados. Por otra parte, tampoco la masificación asegura por sí misma la movilidad social, por cuanto puede

ir acompañada del fenómeno de la “desvalorización” de los títulos universitarios, echando por tierra las aspiraciones de ascenso de las clases medias

A la educación en general, y a la de nivel superior en particular, suele considerársela como el mecanismo por excelencia para suavizar la rigidez de las estructuras sociales y promover el ascenso de las capas inferiores. Algunos ven una relación estrecha entre educación y estratificación social, hasta el punto que consideran que la sociedad es más o menos democrática según el grado de movilidad social que su sistema educativo sea capaz de generar

Tras una época de consenso casi general sobre estas virtudes atribuidas a la educación, hoy existen serias dudas acerca de su eficacia como factor de movilidad social. Siempre será posible señalar casos particulares de personas que gracias a su educación lograron elevarse desde los más bajos niveles hasta la cúspide de la pirámide social. Pero, al decir de los estudiosos del fenómeno, esto no siempre se da en forma global para los grupos sociales. “La mayoría de los mecanismos sociales selectivos no educacionales –señala Jorge Graciarena– están siendo penetrados crecientemente por criterios meritocráticos que ponen un acento considerable en la ‘*performance educacional*’ para la evaluación y colocación social de los individuos”

Se configura así cada vez más la llamada “sociedad meritocrática”, en la cual el grado universitario no sólo es necesario para progresar sino para mantener el *status*. El diploma por el diploma mismo se transforma en una

necesidad De esta manera, las instituciones de educación postsecundaria se convierten en las grandes agencias de la “certificación”, que naturalmente actúa más como elemento de desigualdad que como factor de igualitarismo

De cara al siglo XXI, las instituciones de educación superior que adopten la perspectiva de la educación permanente deberán flexibilizar sus requisitos de ingreso y los criterios para la acreditación del conocimiento, las destrezas y experiencias adquiridas fuera de los sistemas formales de enseñanza En tal sentido, ya varios países aceptan el ingreso a la educación de tercer nivel a candidatos que carecen del título de bachiller, exigiendo únicamente una determinada edad o la aprobación de un test de aptitud

La flexibilidad deberá también aplicarse al reconocimiento académico de competencias y conocimientos adquiridos en la vida, de suerte que se incorpore al expediente del alumno y le sirvan para graduarse Igualmente es válida tal flexibilidad para las posibles transferencias de una modalidad a otra dentro de los sistemas formales, y de la educación no formal a la formal

La perspectiva de la educación permanente implica también el acceso a la educación superior de un nuevo segmento de la población la que se encuentra en la llamada “tercera edad” para la cual las instituciones tendrán que ofrecer toda una gama de oportunidades educativas, que van desde el ingreso a las carreras (la llamada “segunda oportunidad), hasta cursos libres, cursos de actualización, reciclaje, postgrados, etc “La Universidad, escribe



Georges Tohmé, tiene como objetivo permitir el acceso a los estudios superiores al mayor número posible de ciudadanos. Este es el verdadero sentido de la “democratización de la enseñanza” que no es sólo la igualdad en las posibilidades de triunfar, es decir, de proseguir los estudios. La tendencia actual refleja, en la mayoría de países, la voluntad de ampliar el acceso a la Universidad de la élite a las masas”

Para cerrar esta sección, es oportuno recordar aquí lo dicho por René Maheu, en discurso pronunciado en 1967 con motivo del centenario de la Universidad Americana de Beirut. “Si el derecho a la educación, que proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos, contiene la promesa de un mínimo de educación para todos, ese derecho implica también que las élites que hasta hace poco surgían de grupos sociales limitados, deben formarse en adelante cada vez más a partir del conjunto de la nación y, de este modo, merecer verdaderamente el nombre de élite, que significa excelencia y no privilegio”

## LA DIVERSIFICACIÓN DE LA OFERTA

En la educación superior para el siglo XXI debe darse, correlativamente, una gran diversificación de la oferta de oportunidades educativas superiores. Cada vez más triunfa el criterio de concebir la formación postsecundaria como un todo, sistemáticamente organizado, de suerte que se contemplen interrelaciones entre las distintas modalidades y vinculaciones muy claras con el mundo del trabajo, así

como posibles salidas laterales, acreditadas con título o diplomas intermedios. El sistema de educación postsecundaria de un país debería comprender, entonces, las universidades y todas las demás instituciones de rango superior o no universitario, articuladas entre sí, de suerte que se ofrezca a los jóvenes y adultos una rica y variada gama de oportunidades educativas, todas las cuales deberían permitir la incorporación temprana al mundo laboral y, a la vez, la posible continuación de los estudios hasta los más altos niveles de formación académica.

Esta tendencia se funda en el criterio, según quedó dicho, de que la única manera de hacer frente, en forma racional, a la masificación de la educación superior y a las cambiantes necesidades de la sociedad contemporánea, es adoptando una visión global e integral de la educación postsecundaria considerándola como un subsistema dentro del sistema educativo nacional. El moderno, y cada vez más difundido concepto de educación postsecundaria, va más allá de lo que tradicionalmente se ha entendido como educación superior, pues comprende tanto la que en algunos países se denomina como educación media superior o intermedia profesional, como la superior no universitaria y la universitaria, sean del ciclo corto o largo, así se ofrezcan a través del sistema educativo o de las modalidades no escolarizadas o abiertas.

Es importante subrayar la extensión del concepto, pues su adecuado planeamiento y articulación sólo podrán lograrse dentro de una visión global que asegure, a la vez, la unidad y diversidad de todo el subsistema postsecundario.

Generalmente, este aparece integrado por dos grandes ramas: la rama propiamente universitaria, de una parte, y la que integran todas las otras formas de educación superior (institutos politécnicos, institutos tecnológicos, colegios universitarios con programas de dos o tres años, etc.) En algunos países ambas ramas coexisten sin interrelacionarse, dando lugar así a lo que en Inglaterra, por ejemplo, se llama “sistema binario”. Sin embargo, aún en este país se buscan actualmente canales de comunicación entre ambas ramas (*transbinary mechanisms*). En otros países, las mismas universidades ofrecen los otros tipos de educación superior no universitaria. La tendencia actual es integrar ambas ramas en un solo sistema.

Si bien la planificación del subsistema de educación postsecundaria puede asumir una perspectiva global, se discute mucho aún la cuestión de las relaciones entre las universidades y los otros sectores de la educación superior y la conveniencia o no de mezclar los distintos tipos de adiestramiento postsecundario. La tradición y las concepciones que cada país tiene sobre la educación superior, dan lugar a diversas formas de organización: la que mantiene separadas las instituciones universitarias y las no universitarias, las que las coordina mediante cuerpos consultivos mixtos, la que trata de asociar en el marco de una sola institución las distintas modalidades de educación superior, como es el caso de las *Gesamthochschule* de la República Federal de Alemania, la que distingue tres líneas distintas (sistema trinario), la universidad propiamente tal, la superior no universitaria y la superior no formal, es decir la impartida por medios a distancia o abiertos.

Cualquiera que sea la forma de organización que se adopte, lo importante es que su planteamiento asegure las adecuadas articulaciones entre las distintas modalidades, evitando los callejones sin salida y más bien facilitando el desplazamiento de una modalidad a otra. No es por cierto tarea fácil eliminar o reducir el sistema de castas que a veces parecen separar los diferentes tipos de enseñanza superior, hasta el grado de hacer muy difícil, el paso de una a otra y que suele “marcar a sus graduados con un estigma vitalicio de gloria o mediocridad”. Pero la tendencia es muy clara hacia la coordinación e integración de todo el subsistema de educación postsecundaria, de modo que se planifique como una totalidad.

Ligado con este tema se halla el de las carreras cortas de nivel superior no-universitario. La problemática de estas carreras incluye, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) La necesidad de aumentar su prestigio social y profesional, de manera que no se las considere como carrera de segunda fase.
- b) La conveniencia de robustecer la identidad y respetabilidad académica de estas carreras, haciendo que a través de ellas sea posible también alcanzar la excelencia en un determinado campo del saber. A este respecto, es preciso insistir, como se ha dicho, que el ciclo corto no es “un ciclo largo decapitado” o recortado.
- c) El papel importante que este tipo de carreras puede desempeñar para la democratización de la educación superior y la reducción de las altas tasas de deserción que se dan en las de ciclo largo durante los dos primeros años.
- d) El diseño de adecuadas articulaciones y verticales entre

estas carreras y las de ciclo largo, así como con las ofrecidas mediante sistemas abiertos

- e) Mayor apertura de estas carreras a personas adultas que carecen del título de bachiller, desde luego que a través de este tipo de carreras esas personas pueden encontrar una vía más adecuada de acceso a la educación superior

Finalmente, la diversificación de la oferta se amplía mediante los procesos de "*apertura de la educación superior*", lo cual significa apertura en diversas direcciones: apertura a cualquier persona adulta en cualquier lugar donde se encuentre y en el momento en que ésta desee o pueda aprender. La educación superior abierta implica, pues, la apertura a sectores sociales que por distintas razones no tienen acceso a la educación formal de tiempo completo. También supone un cambio de métodos de enseñanza, de currículos, de sistemas de evaluación, etc. Una de sus formas es la educación a distancia, que rompe con dos de los condicionantes más importantes de la educación tradicional: el espacio y el tiempo. En efecto, la educación a distancia, apoyada en la moderna tecnología educativa pero sin excluir los medios tradicionales, organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una relación profesor-alumno no presencial sino mediata, y cualitativamente distinta a la exigida por los sistemas tradicionales. De esta suerte, la educación superior es accesible a amplios sectores que no pueden someterse a condiciones rígidas de espacio y tiempo. Auxiliados por los sistemas a distancia, organizan su propio proceso de aprendizaje donde y cuando su trabajo o sus otras responsabilidades se lo permiten. Numerosas experiencias

de sistemas abiertos se llevan a cabo actualmente en el mundo al nivel de educación superior

La diversidad en la oferta necesita un soporte estructural que la facilite. Esto debería conducir a la flexibilización de las estructuras académicas y administrativas. A nivel mundial, se observa, principalmente en las dos últimas décadas, una búsqueda constante de nuevas formas de organización académica que permitan a la educación superior una mejor respuesta a los requerimientos de la sociedad y una mejor adaptación de su quehacer a la naturaleza de la ciencia contemporánea.

Cierto, que no existe un modelo estructural perfecto en sí mismo, capaz de servir de soporte ideal a todas las complejas funciones que corresponden a la universidad de nuestros días. Pero es evidente que los esquemas académicos tradicionales, basados en los elementos estructurales de las cátedras, las facultades, las escuelas, los departamentos y los institutos, están cediendo el paso a nuevos esquemas, más flexibles y más susceptibles de lograr la reintegración del conocimiento y la recuperación de la concepción integral de la universidad, frecuentemente fraccionada o atomizada en un sinnúmero de compartimientos estancos, sin nexos entre sí o sin núcleo aglutinador.

Como bien lo ha hecho ver el Profesor Alfonso Borrero “constante histórica ha sido –desde la Edad Media– la estructuración de las universidades en base a la clasificación de las ciencias y de las profesiones”

La estructura puramente profesionalista, en la que cada facultad o escuela correspondía a una determinada carrera, fue superada en buena parte cuando se introdujo el

concepto de departamento, de origen norteamericano, que reunió en un mismo sitio los cursos, los profesores y los equipos pertenecientes a una misma disciplina, antes dispersos entre las diferentes facultades o escuelas. La departamentalización significó así un avance, desde luego que permitió el cultivo de las disciplinas fundamentales por sí mismas, independientemente de sus aplicaciones profesionales, facilitó la ampliación de las áreas del conocimiento atendidas por las universidades, sin necesidad de crear nuevas facultades o escuelas, y propició una más estrecha relación entre las actividades docentes, investigativas y de extensión.

La departamentalización corresponde a un período de gran demanda de nuevos conocimientos, generado en las sociedades avanzadas por un acelerado proceso de industrialización. En su país de origen, los Estados Unidos, ese período se remonta más de cien años atrás, y sin duda, la departamentalización le proporcionó el personal especializado que urgentemente requería. La demanda de especialistas de muy variada formación, hizo necesaria la creación de las subdivisiones organizativas llamadas departamentos, que se multiplicaron rápidamente. Además, se creó dentro de cada uno de ellos un fuerte espíritu de cuerpo, producto del trabajo en equipo y se establecieron lazos entre el personal de los departamentos y la sociedad, asegurando la posibilidad ocupacional de los especialistas formados en ellos. Pronto se advirtieron los riesgos que implica la departamentalización, susceptible de convertirse en rígida compartamentalización, que acentúa la fragmentación de conocimiento en pequeñas comunidades de científicos inclinados a la superespecialización y la

autosuficiencia. Se hizo ver también que un sistema departamental rígido puede menoscabar la efectiva vinculación de la universidad con su realidad, pues ésta, evidentemente, exige un tratamiento pluridisciplinario. También se critica la posibilidad de que la departamentalización conduzca al manejo comercial de la producción de conocimiento en las universidades.

Lo anterior ha llevado, principalmente en los últimos años, a la búsqueda de nuevos elementos estructurales para la organización académica de las instituciones de educación superior. En algunos países (Brasil, por ejemplo) las cátedras han sido abolidas por precepto legal, en otros lugares se procura reunir los departamentos en unidades más amplias (Centros o Divisiones) que responden a las grandes áreas del conocimiento (Humanidades, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Biológicas, Ciencias de la Tierra, Ciencias del Hombre, etc.), en otras experiencias se suprimen las cátedras, los departamentos y las facultades, reemplazándolos por “Escuelas de Estudios” (caso de la Universidad de Sussex en Inglaterra).

El convencimiento de que no es posible resolver los complejos problemas de la sociedad contemporánea sin una perspectiva interdisciplinaria, hace que el meollo de las reformas académicas de nuestros días radique en cómo combinar los elementos estructurales de la universidad de manera que su organización promueva y facilite esa interdisciplinaria, que es la forma contemporánea de ejercer el oficio universitario.

Pero es en el currículo donde las tendencias



innovadoras deben encontrar su mejor expresión. Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece. Del tradicional concepto que identifica el currículo con una simple lista de materias y que desafortunadamente aún prevalece en muchas instituciones, se ha evolucionado a la noción que lo considera como el componente clave del proceso educativo y su elemento cualitativo por excelencia.

Un currículo tradicional implica métodos de enseñanza destinados a la simple transmisión del conocimiento con predominio de cátedras puramente expositivas que estimulan la actitud pasiva del alumno, preponderancia de docentes de dedicación parcial, ausencia de investigación, énfasis en el conocimiento teórico, etc. De ahí que toda auténtica reforma tiene, en última instancia, que traducirse en una modificación profunda del currículo, único medio de lograr el cambio cualitativo del quehacer de una institución.

De otra suerte predomina hoy una concepción amplia del currículo, como el conjunto global de experiencias de aprendizaje que se ofrecen al alumno. Este concepto incluye todas las actividades formativas, aun las que antes solían considerarse como "extracurriculares". Al mismo tiempo, se ha ido pasando, paulatinamente, de los currículos rígidos y comunes para todos los estudiantes, a currículos sumamente flexibles que permiten tener en cuenta las características particulares de los alumnos. La tendencia apunta hacia una creciente individualización del currículo.

frente a la tecnología educativa pueden asumirse, como

ya se ha señalado, dos puntos de vista, ambos equivocados por representar posturas extremas: la visión utópica, que la considera una máquina con poderes mágicos para la solución inmediata de los problemas educativos, y la visión catastrófica, que también la ve como una máquina, pero maligna para la educación, pues atosiga al estudiante de información, sin oportunidad para el diálogo, empobrece su capacidad de juicio y limita el vuelo de su imaginación, sin contar con las perspectivas de desempleo que crea para los maestros. Ambas visiones proceden de criterios estrechos o perspectivas unilaterales de la tecnología, por lo que sólo pueden ser superadas mediante una amplia concepción de las tecnologías educativas y considerándolas como un apoyo del profesor y nunca como un sustituto.

La diversificación aplicada a las estructuras académicas deberá ir acompañada de la diversificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los métodos, formas y tiempos de enseñanza, y de las acreditaciones, diplomas y títulos.

Pero la *diversidad* no debe contraponerse a la *unidad*. Como lo ha hecho ver un estudio de la OECD "El principal deseo del sistema de educación superior en masa puede resumirse bajo la doble noción de unidad y diversidad: la *unidad*, sobreentendiendo esencialmente las corrientes fáciles (de nivel de estudiantes, profesores y recursos financieros) de un campo y nivel de estudio a otro, así como también entre una institución individual y, en general, una coordinación efectiva entre las diversas instituciones existentes, como asimismo, un mínimo de planeamientos integrados, la *diversidad*, significa una variedad creciente de instituciones y oportunidades de estudio" "El

principio de unidad y diversidad de la educación superior postula un sistema integrado en el cual las jerarquías institucionales desaparezcan o, al menos, están bastantes atenuadas”<sup>19</sup>

La diversidad en la formación a su vez se refiere a la necesidad de incorporar a la educación superior contemporánea la formación que puede adquirirse en la industria, el sector empresarial, el de servicios, etc. Esto se traduce en una mayor y mejor relación con el sector productivo del país y con las instituciones del Estado. En los países en desarrollo la promoción de una mayor interrelación educación superior-sector productivo debe aún vencer muchas resistencias de ambos lados. Pero es una necesidad impuesta por las circunstancias. De ahí que en los más recientes foros celebrados en varias regiones del Tercer Mundo se abogue por la búsqueda de nuevos espacios de concertación e innovación entre los sistemas educativos y el espectro de sectores sociales en los campos de las ciencias y las tecnologías, los sectores productivos y el sector gubernamental.

Finalmente, el criterio de diversidad deberá también aplicarse a la diversificación de las formas de financiación de la educación superior, procurando una creciente participación del sector privado en el financiamiento global de la educación superior, sea ésta pública o privada. Philip G. Altbach nos dice al respecto lo siguiente: “En casi todos los países se ha procurado incrementar el papel

19 OECD *Hacia nuevas estructuras de la educación postsecundaria*  
París, 1971

del sector privado en la enseñanza superior. Una de las manifestaciones más directa de esta tendencia son las crecientes funciones de ese sector en el financiamiento y, a menudo, la orientación de las investigaciones universitarias. En muchos países se ha registrado un aumento de las instituciones privadas. Además, se ha hecho hincapié en que los estudiantes paguen una parte importante de los costos de educación, con frecuencia gracias a un sistema de préstamos. Los gobiernos han tratado de reducir los gastos destinados a la enseñanza superior, sin dejar de reconocer por ello la importancia de la universidad. Para lograrlo se ha recurrido a la privatización. Esta tendencia tiene, por supuesto, consecuencias importantes. Las decisiones relativas al futuro de la enseñanza superior pueden pasar cada vez más al sector privado, quien puede descuidar los objetivos generales de la colectividad. No está claro si los intereses privados respaldarán las funciones tradicionales de la universidad, como la libertad de enseñanza, la investigación básica y mecanismos de dirección que dejen el control en manos del personal docente”<sup>20</sup>

En esta mayor relación con el sector productivo y el Estado, los analistas coinciden en señalar que lo importante en el futuro es lograr que la investigación fundamental siga siendo la principal función de la universidad contemporánea.

El incremento del financiamiento privado no debe disminuir la autonomía de las instituciones de educación superior ni la libertad académica en su más amplio sentido.

20 Philip G. Altbach “Los modos de desarrollo de la enseñanza superior hacia el año 2000”, en PERSPECTIVAS, UNESCO, No. 78 Vol. XXI, No. 2, París, 1991, p. 216

Pero la concepción contemporánea de la autonomía se liga a lo que hoy suele designarse con el vocablo inglés "*accountability*", cuya traducción al español no refleja exactamente su sentido de responsabilidad general de la institución frente a la sociedad que le da vida y le proporciona sus recursos. Escribe al respecto Orlando Albornoz "Los conceptos de autonomía y de *accountability* se hallan estrechamente relacionados. Más aún, parece que hay una relación adicional entre estos conceptos y otros colaterales, tales como desarrollo económico y social, así como libertad académica y el propio papel político de la universidad, tanto dentro como fuera de la misma" "El tema la *accountability* está íntimamente asociado al de autonomía, pero es mucho más operativo si se quiere. Se trata de un concepto relativamente nuevo en el mundo académico moderno. Pero, por supuesto, históricamente hablando, las instituciones universitarias han estado siempre sometidas a alguna forma de control. Por ello *accountability* es un concepto asociado a evaluación, a medición del rendimiento, a control de las funciones, de todo género, de una universidad. En estricto sentido técnico, *accountability* significa "rendición de cuentas", no solamente en un sentido contable de la palabra, como de la relación entre objetivos y medios, de acuerdo con las exigencias de la sociedad y de la universidad".<sup>21</sup>

21 Orlando Albornoz. "Autonomía y justificación de la eficiencia de la educación superior" en PERSPECTIVAS UNESCO, No 78 Vol XXI, No 2, París, 1991, p 221 a 230

## CONSIDERACIONES FINALES

En el mundo del próximo siglo, caracterizado por la existencia de grandes bloques o espacios económicos, los sistemas educativos, y por ende la educación superior, deberán contribuir a formar ciudadanos o personalidades internacionalmente *competitivas* pero conscientes de la dimensión planetaria, de los problemas que afectan a la humanidad. Esa dimensión planetaria, a su vez, se concreta en múltiples redes mundiales de carácter educativo, cultural y científico-tecnológico.

El conocimiento jugará un rol central en el paradigma productivo de la sociedad del tercer milenio. La educación, por ende, jugará un papel clave para promover la capacidad de innovación, la creatividad y la solidaridad.

La educación superior del futuro deberá también reconciliar su ser y quehacer con la naturaleza cambiante de la sociedad y del conocimiento contemporáneo. Un adecuado equilibrio entre la formación general y la especializada se hará indispensable, así como el énfasis en los procesos de aprendizaje. “Este desafío didáctico, afirma Miguel Escotet, para transformar las estrategias de aprendizaje constituye uno de los problemas centrales de toda educación a la que tiene que verse abocada la universidad de hoy y la del siglo XXI, formación de hombres y mujeres que sepan mucho de lo *suvo*, pero que sepan suficientemente de lo otro, de lo que no es su disciplina. Se necesita un nuevo *Renacimiento* de la cultura, una nueva filosofía política, social y económica que desarrolle nuevos

paradigmas que hagan más real la aproximación a la libertad, igualdad y solidaridad entre los hombres <sup>22</sup>

El hecho de que la universidad se encuentre en una encrucijada, no significa que ha llegado al final de su camino. Pero para superar toda encrucijada se requiere optar entre varias rutas. Lo que tenemos que decidir es hacia dónde queremos que vaya la universidad y, por ampliación la educación superior. Esta decisión, como toda opción suscita un problema ético. Es aquí donde entrarán en juego los grandes valores a los cuales sirve la educación superior.

La educación superior del siglo XXI deberá caracterizarse también por su apertura: ofrecerá posibilidades de aprendizaje a todos, desformalizándose en cuanto a requisitos académicos y de edad: enseñará en sus aulas, en sus laboratorios, en su campus, pero también en la fábrica, en la empresa, en las instituciones del Estado y en los propios hogares. Se universalizará y se extenderá a toda la sociedad.

¿Significa esto que la educación superior del siglo XXI, y por ende la universidad, será una “estación de servicios”? La universidad no es, no será un “taller de reparaciones o de mantenimiento”. Tampoco una especie de Cruz Roja educativa para atender todas las emergencias sociales. La educación superior debe hacer honor a su nivel superior. Por lo mismo jamás descuidará sus niveles académicos ni su misión esencial, que es la búsqueda desinteresada del saber y la verdad.

22 Miguel Escotet Op. cit., P. 56

# Desafíos del docente universitario en la educación del siglo XXI

## EN EL UMBRAL DEL SIGLO XXI

En Europa, algunos analistas saludaron la caída del muro de Berlín como el advenimiento del siglo XXI. Otros en cambio, con más apego a la precisión, sostienen que el año 2000 es el último año del siglo XX, por lo que el siglo XXI y el tercer milenio se iniciarían realmente hasta el primero de enero del año 2001.

Quizás sea más importante señalar que en realidad, los primeros años del próximo milenio no van a ser muy distintos de los últimos de esta década finisecular de los años noventa. En verdad, los principales paradigmas de la sociedad del siglo que se avecinan ya han sido proclamados por las grandes Conferencias internacionales convocadas por las Naciones Unidas: el desarrollo humano sustentable, la igualdad de géneros, el carácter central del desarrollo social en los esfuerzos a promover el avance de los pueblos, la Cultura de Paz que auspicia la UNESCO, etc.

Por lo demás, como bien nos dice Ernesto Sábato, quizás no todos los pueblos accederían al siglo XXI, "al



son de un silbato único” Algunos llegarán más tarde que otros Para el caso, cabe recordar que para ciertos historiadores el verdadero ingreso de América Latina en el siglo XX no tuvo lugar hasta que se produjo el ascenso político y social de las clases medias emergentes, siendo el llamado Movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 su signo más emblemático

Pero, como nos advierte el Director General de la UNESCO, don Federico Mayor, “debemos prepararnos para el siglo XXI” “pues INTERNET ya es el siglo XXI, la protección del genoma humano, ya es el siglo XXI, la expansión creciente de las “culturas híbridas”, la irrupción de las “culturas virtuales”, ya es el siglo XXI, la educación permanente, ya es el siglo XXI, y la revolución de la eficacia ecológica y energética, ya es el siglo XXI”

Y en el caso concreto de la UNESCO, el Director General ha señalado que “la UNESCO debe dirigirse resueltamente hacia los desafíos del siglo XXI, hacia el futuro, porque sus esferas de competencia—*la educación, la ciencia y la tecnología, la cultura, la comunicación y la información*—serán sin lugar a dudas las llaves maestras del desarrollo en el siglo XXI Porque la gran transformación en curso modifica rápidamente esas esferas de competencia, que tienden a multiplicar sus vínculos, incluso a convergir”

No es extraño que ante lo inminente del tránsito hacia un nuevo siglo y un nuevo milenio, la humanidad se pregunte cuál es el legado del presente siglo al siglo que se avecina

El siglo actual, como todos los del pasado, deja saldos

negativos y positivos. En la columna de los legados negativos tendríamos que apuntar, principalmente, las dos grandes guerras mundiales, que llevaron a la muerte a millones de seres humanos.

Por el lado positivo tendríamos que consignar las cinco revoluciones que se iniciaron y desarrollaron en el presente siglo y que afectaron profundamente la historia y el quehacer de la especie humana. Ellas son:

- a) *La revolución científica*, caracterizada por la explosión de los conocimientos y su acelerada diversificación, unidas a su rápida obsolescencia. La revolución científica ha transformado el planeta de un mundo finito de certidumbres en un mundo infinito de incertidumbres y cuestionamientos. Esta revolución ha hecho del conocimiento el factor fundamental del desarrollo y, desafortunadamente, tiende a transformarlo en simple mercancía, sujeto a las reglas del mercado y ajeno a consideraciones éticas.
- b) *La revolución económica*, consecuencia de la globalización de la economía y de la formación de grandes bloques económicos y comerciales regionales. En materia económica se advierte una evolución de un mundo bipolar hacia un mundo cada vez más interdependiente y multipolar y el predominio de la economía de libre mercado, con sus efectos positivos y negativos, figurando entre los negativos el fenómeno de la exclusión, el desempleo estructural y la pobreza.
- c) *La revolución política*, producto de la renovada fe de los pueblos en la libertad y la democracia, que dio lugar a los dramáticos cambios que siguieron al derrumbe del muro de Berlín que modificaron profundamente el contexto internacional. La democracia representativa y

participativa triunfó como la forma de gobierno preferida por la humanidad, sin menoscabo de los anhelos de democracia económica y social que aún alientan las utopías

d) *La cuenta revolución es la crisis del Estado-Nación*, que lleva a la revisión de conceptos como el de soberanía, piedra angular del sistema internacional del presente siglo, en aras de una mayor interdependencia y del fortalecimiento de la comunidad internacional. Mientras se debilita la noción tradicional del Estado soberano, hay una tendencia al fortalecimiento de las entidades locales (municipios y regiones) y de la sociedad civil organizada, de tal manera que el Estado no es más la fuente única y el destinatario exclusivo de la legitimidad, si bien es preciso “reinventarlo” para que cumpla más eficaz e intelectualmente su rol compensador y regulador

e) *La revolución de la información y de las comunicaciones*, que es la más promisoría de todas las revoluciones del siglo XX por su enorme potencial de innovación. Posiblemente la que tendrá mayor influencia en la *Revolución de los aprendizajes*, que ya se ha iniciado

El futuro aparece así pletórico de interrogantes, sólo comparable a la metáfora de Jorge Luis Borges en “*El jardín de los senderos que se bifurcan*”

Conviene reseñar, aunque sea de una manera muy sucinta, el escenario o contexto en que se dará la educación, al menos, en la primera década del siglo XXI

La humanidad, en las últimas décadas, ha entrado en un proceso acelerado de cambios, que es la fuerza mundial más relevante, y se manifiesta en todos los ámbitos del

acontecer político, social, científico y cultural, de suerte que puede afirmarse que estamos viviendo el inicio de una *nueva era civilizatoria*, donde la educación, el conocimiento y la información juegan un papel central. Hay quienes sostienen que no se trata de una época de cambios sino de un cambio de época. “Los fines de siglo, corrobora Fernando Ainsa, aparecen inevitablemente como la “bisagra” que anuncia un cambio de épocas” América Latina y el Caribe, como región, no escapan a esos procesos ni a los retos que surgen de ellos -

En su libro más reciente *“La creación de una nueva civilización”*, Alvin y Heidi Toffler sostienen que somos la generación final de una vieja civilización y la primera generación de otra nueva. Y agregan que gran parte de la confusión y angustia que se apodera de nosotros, tiene su origen en el conflicto que a lo interno de nosotros y en la sociedad política existe entre “la civilización de la segunda ola y la civilización naciente de la tercera ola, que pugna, tonante, por ocupar su puesto”

En obras anteriores, los Toffler han popularizado la metáfora de la historia como “olas” dinámicas de cambio. La civilización de la primera ola fue un producto de la tierra y de la revolución agrícola. Hay sociedades que aún en nuestros días siguen perteneciendo a esta primera ola: son eminentemente agrarias y premodernas. Su símbolo es la azada. La civilización industrial es el producto de la segunda gran ola y se originó en las costas septentrionales de la cuenca atlántica. Su símbolo es la cadena de montaje. La civilización de la tercera ola está basada en la información y el conocimiento. Su símbolo es el ordenador o

computadora Las naciones de esta tercera ola venden al mundo información, conocimiento, innovación, programas informáticos, tecnología de punta

Nos encontramos, pues, a escala planetaria, en un proceso de transición de la “sociedad industrial” a la “sociedad de la información” Sin embargo, esto no excluye el hecho de que coexistan sociedades o naciones que se encuentran en la segunda o la primera ola civilizatoria

La sociedad que está emergiendo algunos la denominan “*learning society*” o “*sociedad del conocimiento*”, por el papel central que éste juega en el proceso productivo, otros prefieren llamarla “*sociedad de la información*”, y aseguran que estamos entrando en la “*Era de la Informática*” El tránsito, según Toffler, ha sido de la “*geopolítica*” a la “*geoeconomía*” y ahora a la “*geoinformación*” Finalmente, hay quienes afirman que es más apropiado llamarla “*sociedad del aprendizaje*”, por el papel clave, que el aprendizaje permanente está llamado a desempeñar en la sociedad del próximo siglo, hasta el punto que, dicen algunos autores, la habilidad más competitiva en el futuro será la de aprender y la inteligencia la materia prima por excelencia del próximo milenio

Uno de los fenómenos característicos de esta época finisecular es la aparición de la “globalización” o “mundialización”, que modifica el paradigma de las relaciones interestatales hasta ahora vigente En el nuevo esquema, los Estados pasan a constituir un eslabón de un sistema mayor *el sistema global o mundial*

El concepto de “globalización” no se limita al aspecto

puramente económico, en realidad, es un proceso multi-dimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, etc Sin embargo, el proceso de globalización no está generando un incremento uniforme de progreso y desarrollo en todas las regiones del mundo Más bien se está dando una *globalización fragmentada o segmentada*, que concentra las ventajas del desarrollo en un sector relativamente reducido de la población mundial y crea profundas brechas de desigualdad, en términos de calidad de vida y acceso a los bienes económicos y culturales, entre los distintos componentes de las sociedades nacionales, tanto en los países industrializados como en los países subdesarrollados

La polarización económica, a nivel planetario, se incrementa constantemente, según el PNUD Del Producto Interno Bruto Mundial casi el 80 por ciento corresponde a los países industrializados y sólo el 20 por ciento a los países en desarrollo, no obstante que en estos últimos vive el 80% de la población mundial Como nos advierte el Profesor Federico Mayor “la globalización implica globalizadores y globalizados Unos cuantos globalizadores y unos muchos globalizados Es un fenómeno que nos preocupa precisamente porque no es global, porque representa tan sólo a una capa de la sociedad y no a su conjunto” “Las asimetrías y las desigualdades han seguido agravándose, incluso en los países donde el crecimiento económico ha sido más enérgico El Informe sobre Desarrollo Humano que las Naciones Unidas publicaron

en 1996 confirma esta tendencia con abundancia de datos macro y microeconómicos. Por ejemplo, en Estados Unidos el 1 % de las personas más acaudaladas disponían en 1975 del 20% de la riqueza, en 1990, acumulaban el 36%. En 70 países de Asia, Africa y América Latina o el Este de Europa, los ingresos medios de la población son hoy inferiores a los de 1980. A mediados de 1996, había casi 800 millones de personas sin trabajo en el mundo. Mientras tanto, la fortuna de los 358 mayores multimillonarios supera al ingreso conjunto de 2,300 millones de personas.

Frente a los procesos de globalización y de conformación de los grandes bloques económicos, los Estados necesitan nuevos enfoques y políticas lúcidas para fortalecer su capacidad de negociación, fomentar su competitividad y, mejorar su inserción en la economía internacional. En el "*Consenso de Brasilia*", adoptado por más de un centenar de políticos e intelectuales de América Latina y el Caribe convocados por la UNESCO en julio del año pasado, se dice que "Sin ignorar la globalización, pero sin someterse a ella, nuestros pueblos tienen ante sí la tarea de gobernar la globalización. Gobernar la globalización es un cambio de responsabilidad compartida. Si estamos frente a problemas globales, se necesitan soluciones globales. Al término de la guerra fría es imprescindible un nuevo pacto de gobernabilidad global. Él debe incluir un nuevo contrato moral por la paz, y un nuevo arreglo que haga equitativos los flujos económicos internacionales, controle la especulación financiera y democratice las comunicaciones, para construir un orden de desarrollo compartido que libere a

la humanidad de las ruinas sociales de la pobreza y la desigualdad”

El Club de Roma llama “problemática mundial” a los problemas que actualmente enfrenta la humanidad, asumidos desde una perspectiva global “Cada vez es mayor, señala Ricardo Diez Hochleitner, Presidente del Club de Roma, el número de fenómenos y problemas existentes a corto y largo plazo, de alcance mundial o global, así como los estudios prospectivos que se llevan a cabo en búsqueda de soluciones eficaces de amenazas potenciales, hasta lograr para todos una vida más digna, más libre y con mayor bienestar”

Los límites de este artículo sólo nos permiten enumerar algunos de esos elementos de la “problemática mundial”, que constituyen verdaderos desafíos para la humanidad

- Crecimiento de la población, más acelerado en el llamado Tercer Mundo seremos más de 6 350 millones de seres humanos al doblar la esquina del siglo, presionando sobre las economías y los ecosistemas, más de 8 500 millones en el año 2025 y cerca de 12 mil millones en el año 2050 La mayor parte de este crecimiento tendrá lugar en el Tercer Mundo La población de la Tierra tardó un millón de años en llegar a 1 000 millones de habitantes Ahora se tardará sólo diez años en agregar otros mil millones a los 6 000 millones actuales
- Urbanización desenfrenada (en el año 2000 se estima que casi el 80% de la población mundial vivirá en ciudades) Al inicio del siglo XXI, cuatro de las doce aglomeraciones humanas más grandes (megápolis) de más de 13 millones de habitantes estarán en América Latina México D F, San Pablo, Río de Janeiro y Buenos Aires



- Disparidades económicas cada vez mayores entre el Norte y el Sur y al interior de los países
- Crecimiento increíble del número de seres humanos viviendo bajo la línea de la pobreza crítica. En América Latina llega al 40% de la población total
- Migraciones masivas hacia países con mayor bienestar material “Si las oportunidades no vuelan al Sur, la gente del Sur volará a donde estén las oportunidades”, ha escrito Mabul ul Haq
- Incremento de los refugiados por razones políticas, étnicas o religiosas
- Porcentaje en continuo aumento de la población anciana en los países del Norte y de la población joven en los del Sur
- Decadencia generalizada de la economía, salvo en algunos polos dinámicos
- Presión de la impagable deuda externa contraída por los países en desarrollo y su consecuencia, la imposición de planes de ajuste estructural que transforman a los Estados en simples administradores de la deuda externa y cercenan violentamente los programas sociales
- Progresivo deterioro de la biosfera y de la capa protectora de ozono. El ozono está disminuyendo un 5% cada diez años. Las futuras generaciones vivirán en un mundo más cálido. De aquí al año 2030 la temperatura promedio global, aumentará de 1.5 a 3° grados centígrados. Según las Naciones Unidas, el nivel del mar aumentó 15 centímetros en el último siglo y sufrirá una elevación adicional de 20 centímetros para el 2030 debido al cambio de clima de la Tierra
- Degradación general del medio ambiente, incremento de

la desertificación y deforestación La escasez de agua se tornará aguda en algunas regiones La cantidad anual de tierras convertidas en desierto es de unos 5 2 millones de hectáreas La superficie de tierras cultivables crecerá sólo en un 4% en el año 2000 Se estima que anualmente seis millones de toneladas de petróleo se vierten en los mares

- Tráfico y consumo de drogas, difusión del SIDA En el año 2000 cerca de 40 millones de personas tendrían el SIDA
- Virulencia de racismo, la xenofobia, el hipernacionalismo, la “limpieza étnica” y los fundamentalismos religiosos,
- Violaciones de los derechos humanos, intolerancia y violencia
- Predominio de mensajes violentos en los medios masivos de comunicación y difusión de contravalores que desvirtúan los paradigmas que tratan de promover los sistemas educativos, etc
- Debilitamiento del Estado y recurrencia de fenómenos de ingobernabilidad
- Pese a la finalización de la “guerra fría”, persisten altos gastos militares y suficientes artefactos nucleares almacenados, capaces de destruir el planeta
- Hacia el año 2000, cerca de 1 000 millones de personas estarán en capacidad de comunicarse entre sí de manera instantánea
- Hacia el año 2000 se prevé también que el 85% de la fuerza laboral estará trabajando en el sector servicios, por lo menos en los países desarrollados De este 85%, el 43% lo hará en la industria de la información y el 22% podrá desempeñar sus actividades laborales desde su casa

Al comentar la problemática mundial, el Director General de la UNESCO, Profesor Federico Mayor, dice lo siguiente. “Al mirarse en el espejo del siglo XXI, el hombre se ve a sí mismo como el mayor peligro pero también, gracias a los conocimientos adquiridos, gracias a este inmenso potencial creativo y de reacción que tiene la condición humana, se ve como la única esperanza. Sabe que puede llegar a dominar su destino si tiene la pasión o la compasión suficiente para abandonar su acolchado pedestal y reconocer que el mundo es sólo uno”

Sin embargo, preciso es tener en cuenta la dificultad que representa introducir cambios en los sistemas educativos, que de por sí suelen ser resistentes a las transformaciones. Los analistas sostienen que una innovación suele tardar quince años, como promedio, para encontrar su lugar en el quehacer educativo y, a veces, períodos mayores de treinta y hasta cuarenta años, mientras en el sector industrial lo hace en tres o cinco años.

## II El educador ante el nuevo siglo

¿Cuál es el papel de los educadores en los albores de un nuevo siglo y de un nuevo milenio, en un mundo en proceso de cambio y transformación? Al respecto, el Director General de la UNESCO don Federico Mayor nos recuerda un pensamiento de Albert Einstein: “En épocas de crisis, sólo la imaginación es más importante que el conocimiento”. “Quizás nunca antes, nos dice don Federico, estas palabras de Einstein hayan tenido un

sentido tan hondo como el que adquieren ahora, a la luz de los acontecimientos y las tendencias que preludian el siglo XXI”

Ante un mundo en proceso de cambio, la educación permanente aparece como la respuesta pedagógica estratégica que hace de la educación asunto de toda la vida y dota a los educandos de las herramientas intelectuales que les permitirán adaptarse a las incesantes transformaciones, a los cambiantes requerimientos del mundo laboral y a la obsolescencia del conocimiento, característica de la ciencia contemporánea que se renueva en períodos cada vez más cortos, a la vez que se incrementa a un ritmo cada vez más acelerado. Algunos estiman que el conocimiento tecnológico actual será sólo el 1 % del conocimiento del año 2050.

En Europa han llegado a la conclusión de que hoy día las personas tienen que estar preparadas para cambiar de empleo o carrera cinco o seis veces a lo largo de su vida laboral. Datos recopilados por el educador peruano Maestro León Trahtemberg, señalan que en los Estados Unidos se estima que para el siglo XXI todo empleado profesional requerirá aproximadamente treinta créditos de estudios superiores adicionales cada siete años, si quiere mantenerse vigente en el mercado laboral.

En la Declaración adoptada en la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en San Carlos de Bariloche (Argentina) en 1995, se acogen estos conceptos: “Las profundas transformaciones socio-económicas, tecnológicas y culturales ocurridas en el mundo en la última década, exigen sistemas educativos que

estén en condiciones de desarrollar las competencias requeridas para la comprensión de estos cambios, que estimulen la creatividad, así como una clara concepción sobre el futuro frente a los retos del próximo milenio”

No debe, entonces, extrañarnos que la revalorización del concepto de educación permanente sea quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación de la segunda mitad del presente siglo. Decimos revalorización, por cuanto la idea de la continuidad del proceso educativo no es nueva, aunque ha sido en estas últimas décadas que los teóricos de la educación han señalado, con mayor precisión, las fecundas consecuencias que para el porvenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene la adopción de la perspectiva de la educación permanente. Ya el francés Claparede había escrito: “La educación es vida y no preparación para la vida”

A la idea de la educación como preparación para la vida sucede, pues, la idea de la educación durante toda la vida. A la idea de la educación como fenómeno escolar sucede la idea de la educación que impregna todas las actividades humanas. El trabajo, el ocio, los medios de comunicación de masas, la familia, las empresas, las bibliotecas, las salas de cine, etc., son agentes que, de un modo u otro, afectan el proceso de las personas durante toda su vida.

Tampoco debe confundirse la educación permanente con la *educación recurrente*, es decir, el despliegue de los períodos de escolaridad en el conjunto de la vida, ni con el reciclaje o *perfeccionamiento profesional*. Es eso y mucho más. Es la integración de todos los recursos

docentes de que dispone la sociedad para la formación plena del hombre durante *toda su vida*. Siendo así, la educación permanente tiene *una raíz ontológica* y es, como se ha dicho, “una respuesta a la condición humana y a eso que llamamos los signos de los tiempos”. Es una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea, donde el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares y hay que lograr la reintegración del aprendizaje y la vida. Es, también, una *filosofía educativa* y no una simple metodología. Como filosofía es inspiradora, iluminadora y orientadora de la acción.

Esta nueva visión de la educación, que es la visión para el nuevo siglo, implica cambios en el quehacer de los docentes y en su formación inicial y continua. Ellos también necesitan ser formados en la perspectiva de la educación permanente. “El educador para el siglo XXI, escribe el profesor colombiano Alvaro Recio, será un pedagogo-investigador con una honda formación humana y social, de modo que se convierta en agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y de la comunidad circundante”. “La enseñanza se orientará, también, a que el alumno aprenda a trabajar, a investigar, a inventar, a crear y a no seguir memorizando teorías y hechos. Debe participar en el proceso educativo. Debe prepararse para la *auto-formación, auto-educación y auto-evaluación*. Lo cual significa que el estudiante debe adquirir la responsabilidad de orientarse a sí mismo y de manejar su propia formación. En una educación bajo esta concepción el educador debe ser un animador o estimulador y, además, debe trabajar en

equipo con sus alumnos para identificar y seleccionar los problemas, para que no memoricen sino que aprendan a utilizar todos los medios de información desde la biblioteca, la radio, el cine, la TV, el TV cable, y a cómo acceder a las bases de datos nacionales e internacionales. La pedagogía para la educación permanente debe ser renovadora, activa, liberadora, que fomente la iniciativa, la creatividad y el desarrollo de un proyecto de vida personal y social. Esta situación implica para el educador, primero que todo, el tener que encontrarse consigo mismo, y la necesidad de poseer herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas que le permitan conocer a profundidad el medio y a sus educandos. Debe además, dominar el campo del conocimiento específico para ejecutar su profesión como educador y tener elementos que le permitan profundizarlos, aplicarlos y estar en permanente actualización”

Los educadores para el próximo milenio, siguiendo al Maestro Piattemberg, necesitan formarse en un nuevo paradigma el paradigma del aprendizaje, en el cual los educadores son primordialmente diseñadores de métodos y ambientes de aprendizaje, que trabajan en equipo junto con los estudiantes, de suerte que en realidad devienen en co-aprendices. El educador a la vez que forma, se está formando, y a la vez que enseña, aprende. Dice Paulo Freire, en su libro *“Pedagogía de la autonomía”*, que “quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y reforma al ser formado”

En la educación para el siglo XXI, como ya lo dice la *“Declaración Mundial sobre la Educación para Todos”*

(Jomtien, 1990), lo importante son los aprendizajes realmente adquiridos por los educandos, que se traduzcan en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad, de suerte que adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores

Dice un informe del Club de Roma que “los valores son las enzimas del aprendizaje innovador” El aprendizaje innovador tiene como rasgos básicos la anticipación y la participación

*El “Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”*, que acompaña a la Declaración antes citada, afirma que “según los resultados que se deseen obtener, los educadores deben ser formados en consecuencia, permitiéndoles beneficiarse simultáneamente de los programas de capacitación durante el ejercicio de sus funciones y de otros incentivos relacionados con la consecución de esos resultados”

La preocupación por la naturaleza de la educación que demandará el nuevo siglo, tan próximo ya a nosotros, ha estado presente en el quehacer de la UNESCO de los últimos años. Como se sabe, a principios de 1993, el Dr. Federico Mayor Zaragoza, Director General de la UNESCO, designó una “*Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*”, integrada por 14 especialistas, presidida por el eminente intelectual y político francés Jacques Delors, por ese entonces Presidente del Consejo de Europa

De una manera muy general, el Informe considera que las necesidades de la educación para el próximo siglo deberían satisfacer los objetivos siguientes: aprender a vivir



juntos, aprender a lo largo de la vida, aprender a enfrentar una variedad de situaciones y que cada quien aprenda a entender su propia personalidad

El Informe sostiene que el fenómeno de la globalización es hoy día el más importante, el más dominante y el que, de un modo u otro, más influye en la vida diaria de las personas. La primera conclusión de la Comisión es que la educación debe enseñarnos a vivir juntos en la “aldea planetaria” y a *desear* esa convivencia, como parte de una *Cultura de Paz*. Teniendo esto en mente, la Comisión identificó algunas “opciones provocativas” para el siglo XXI, partiendo del concepto que sirve de base a todo el Informe: la educación permanente, considerada como “la llave para ingresar en el siglo XXI”. Mediante la *educación permanente* el ciudadano del siglo XXI deberá sentirse, a la vez, ciudadano del mundo y ciudadano de su propio país, conciliando lo universal con lo local.

Según la Comisión, otros de los grandes retos de la educación del próximo siglo será hacer realidad el paso de un paradigma de desarrollo económico a otro de desarrollo humano y sustentable, la revitalización de la democracia participativa y el respeto a los derechos humanos.

Desde el punto de vista pedagógico, será preciso introducir métodos de enseñanza que enfatizen sobre la adquisición de hábitos de estudio e investigación individual, así como de juicio crítico, de suerte de propiciar el aprendizaje de por vida. Las modernas tecnologías de la información deberán incorporarse plenamente al proceso educativo, en todos sus niveles y modalidades. El ser

humano deberá aprender durante toda su vida y aprender tanto a través de la educación formal como de la no formal y la informal

Los cuatro pilares de la educación, según el informe serán aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Y las tres dimensiones de la educación serían la dimensión ética y cultural, la dimensión científica y tecnológica y la dimensión social y económica

La comisión Deloitte estuvo muy consciente de que para llevar a la realidad esta visión, mucho dependerá del personal docente. “El aporte de maestros y profesores, afirma el Informe, es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable” “Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente” La Comisión estimó que el cometido fundamental del docente en la educación para el siglo XXI, se resume en “*transmitir la afición al estudio*” Es desde esta perspectiva que corresponde también diseñar su formación inicial y continua

Son los educadores quienes en el aula llevan a la realidad los objetivos que persiguen las reformas y transformaciones educativas. Sin su entusiasta concurso, no hay reforma ni cambio válido. Pero para que tales objetivos lleguen a las aulas es preciso que los maestros las hayan hecho suyas, las hayan interiorizado e incorporado a su experiencia vital. Escribe al respecto el

Ministro de Educación de Costa Rica, Dr Eduardo Doryan  
“La formación de los docentes que atenderán una educación pertinente a la era de la geoinformación debe favorecer las habilidades competitivas y las características que se han mencionado como imprescindibles en la formación de los ciudadanos del siglo XXI Conocimiento de las disciplinas, su estructura, su metodología; conocimiento del cliente, el estudiante, conocimiento de los fundamentos y elementos de la pedagogía, son aspectos esenciales de la formación del docente de las generaciones del siglo XXI Desarrollo de la autonomía moral e intelectual, fortalecimiento de la autonomía social y afectiva, desarrollo del criterio estético y la fluidez tecnológica, son habilidades y valores que deben estar presentes en la formación de los docentes Ética profesional que le permita dar cuentas por su labor y asumir las consecuencias de sus actos, es una condición imprescindible en la formación del docente El desarrollo de un sistema que valore la contribución del docente a la sociedad y reconozca la profesión como tal, es una necesidad para dar sostenibilidad a la implantación de cualquier reestructuración que se plantee para la pertinencia de la educación”

La educación en la era tecnológica, escribe Trahtemberg, habrá de sustentarse en valores como la flexibilidad, la creatividad, la autonomía, la innovación, la rapidez de adaptación al cambio, el estudio permanente y el trabajo cooperativo El hombre se verá constantemente enfrentado a los desafíos de la adaptación, el dominio de situaciones nuevas, la responsabilidad, la participación, el pluralismo y el cambio de valores, debiendo estar

preparado física, intelectual y afectivamente para lidiar con estas exigencias”

Y agrega “los trabajadores de la era post-industrial de alta tecnología requerirán nuevas habilidades para trabajar y aprender, más relacionadas con el análisis simbólico que incluyen las siguientes: abstracción, pensamiento sistémico, investigación experimental y colaboración”

En un trabajo del Ministro Dr Eduardo Doryan de Costa Rica, escrito en colaboración con las especialistas Eleonora Badilla y Soledad Chavarría, tras examinar los requerimientos de la sociedad de la información enumeran como características que requiere el educador del siglo XXI, las siguientes

- “capacidad para aprender continuamente,
- pensamiento abstracto y sistemático,
- visión integral de la sociedad y del mundo, una profunda formación humanista y de ética del desarrollo,
- compromiso en un esfuerzo continuo de superación,
- capacidad de actuar en la sociedad de que forman parte,
- capacidad para mejorar e innovar las condiciones de vida y de trabajo,
- con iniciativa para la experimentación y la auto y mutua reflexión,
- con valores de colaboración y responsabilidad cívica, productividad y calidad,
- capacidad de entender las trascendencias de los propios actos,
- competente para desempeñarse como profesional, como ciudadano y como persona,

- capacidad para convertirse en auténtico agente de cambio,
- conciencia del papel que cada uno desempeña como parte de una estructura productiva, de una familia y de una comunidad”

Un problema frecuentemente mencionado por los analistas, es que los programas de formación suelen estar alejados de los problemas que un educador debe enfrentar en su trabajo y de sus necesidades reales. Los programas de formación generalmente están desfasados, son muy academicistas y no estimulan la innovación y la creatividad del futuro educador. No se propicia el trabajo en equipo y se otorga prioridad a los aspectos cognitivos en detrimento de los afectivos.

Lo anterior subraya la enorme importancia que tiene, cuando se aborda la problemática del educador para el nuevo siglo, lo referente a la formación de los formadores, es decir de quienes tienen a su cargo el proceso formativo inicial o continuo de los educadores. Por lo tanto, como lo afirma la educadora ecuatoriana doctora Rosa María Torres, “la reforma de la formación del profesorado es una condición *sine qua non* para la reforma y viceversa”. Y agrega “Las políticas y reformas educativas modernas exigen un docente ideal que no existe en la realidad y cuya disponibilidad en las cantidades necesarias requerirá decenios, así como una importante transformación de los sistemas escolares y la profesión docente. Si bien en la formulación de las políticas se evoca al docente ideal, en la aplicación de esas políticas no se adoptan las medidas necesarias para crearlo. Se sigue percibiendo el cambio educativo como un esfuerzo rápido y de corta duración.

(coincidente generalmente con los períodos de gobierno o, más recientemente, con el final del decenio) y no como el proceso a largo plazo que requiere el cambio educativo -un cambio esencialmente cultural. En vísperas del siglo XXI, el abismo entre las aspiraciones y las disponibilidades es inmenso, y solamente la adopción urgente de medidas coherentes podría empezar a reducirlo -antes de que se aggrave”

Concluyo esta sección, citando una vez más al Director General de la UNESCO, Profesor Federico Mayor, quien al referirse a los caminos hacia el nuevo milenio nos advierte “En estas condiciones es por tanto urgente proclamar que los caminos hacia un nuevo milenio no se construirán y recorrerán solamente con medios financieros o con decisiones políticas, y menos con fórmulas prefabricadas, sólo podrán asegurarse mediante principios éticos compartidos, con valores que sirvan de asideros a las nuevas generaciones para forjar un mundo a la medida de sus ideales y de sus aspiraciones”

### III. DESAFÍOS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI.

Si la sociedad del siglo que se avecina se caracterizará por el papel central del conocimiento y de la información en el nuevo paradigma productivo, los sistemas educativos, a través de los cuales se forman los recursos humanos que tal sociedad requiere, tienen que tener muy presente esta singularidad al definir los currículos. A su vez, la necesaria

renovación curricular implica una transformación substancial en los métodos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en el quehacer de los docentes

La Comisión Europea, en su informe “*Agenda 2000*” nos lo dice claramente “la civilización basada en la producción de bienes físicos se ha terminado Europa será cada vez más una “sociedad del conocimiento”

“El conocimiento, afirma Toffler, es lo que ahora impulsa a la economía, y no ésta a aquél” “Las vías electrónicas constituyen la infraestructura esencial de la economía de la tercera ola”

Si el conocimiento, cuya base se amplía cada cinco años, es el insumo principal de la industria de futuro, el aprendizaje, a su vez, se transforma en la materia prima estratégica para el fortalecimiento de la economía de las naciones, y la educación en la gran ventaja competitiva. Las tecnologías de la información y de la comunicación pasarán a formar parte de la cultura general de toda persona en el siglo XXI y serán requisito indispensable para acceder a cualquier empleo, no sin advertir que también pueden generar una nueva forma de exclusión y desigualdad, entre los que tienen acceso a ellas y quienes no lo tienen.

Todo esto lleva a algunos analistas a decir que quizás sea más apropiado identificar a la sociedad del futuro como una “*sociedad del aprendizaje permanente*” más que una “*sociedad del conocimiento*”

El cambio incesante, que será una de las características más influyentes en la sociedad de futuro, obligará a educar para el cambio y para la incertidumbre. Las instituciones, incluyendo a la universidad, tendrán que asumir el cambio

como parte de su quehacer normal, convencidas de que si no cambian serán sustituidas por otras instituciones más dinámicas, dispuestas a asumir los nuevos retos. Y así como el paradigma educativo será el de la *educación permanente*, el paradigma institucional u organizacional podría ser el de la *"reingeniería permanente"*

Si el conocimiento deviene en el principal insumo del paradigma productivo, al extremo que se afirma que en el futuro las sociedades se diferenciarán más por sus posibilidades de acceso al conocimiento moderno que por su disponibilidad de recursos naturales, el desarrollo científico-tecnológico se transforma en un imperativo de los tiempos. En la sociedad contemporánea el desarrollo estará cada vez más estrechamente ligado a la posibilidad de hacer ciencia y generar tecnología.

Pero la ciencia no nace por generación espontánea. Sus raíces se hunden en la existencia de un sistema educativo de alta calidad, cuyos métodos didácticos activos estimulen la innovación, la creatividad y el espíritu de indagación en los educandos, de suerte que *"aprendan a aprender"*. Así serán capaces de asimilar nuevos conocimientos y tecnologías, reformular hipótesis científicas y adaptar lo que saben a las nuevas condiciones. En una palabra, serán capaces de seguirle la pista al conocimiento, cuyo dinamismo torna obsoleto, en períodos cada vez más cortos, lo aprendido en la etapa escolar. "El árbol del conocimiento, dice un autor, sólo puede florecer si está profundamente enraizado en el sistema educativo"

Para hacer ciencia y generar tecnologías necesitamos



disponer de recursos humanos de nivel superior o, como bien dice el Dr. Luis Enrique Orozco, se requiere “incrementar la inteligencia social, de lograr la formación de una “alta *inteligencia*” para la ciencia y la tecnología y de disponer de nuevos liderazgos que puedan orientar y ejercer protagonismos afianzados en el conocimiento y en una ética de la inteligencia”

Son las instituciones de Educación Superior las que tienen a su cargo, entre otros, el cometido de formar esa “alta *inteligencia*” para la ciencia y la tecnología y, como agrega el Dr. Orozco, de “aumentar la capacidad social y cultural de los pueblos para mantener un flujo adecuado entre los mecanismos de producción, de asimilación y consumo de los productos del conocimiento. Capacidad que exige, a su vez, una fuerte institucionalización de la ciencia y una adecuada disponibilidad de “sistemas de información” “La capacidad de aprendizaje individual y colectivo constituye uno de los factores esenciales para la adaptación activa y crítica de cualquier país a las condiciones nuevas de la evolución mundial” “Hacia adelante, lo que distinguirá a las sociedades como a las personas será su actitud y sus posibilidades de acceso al conocimiento. Los países necesitan a sus universidades y demás instituciones de Educación Superior para avanzar confiadas hacia un futuro menos incierto. Para ello estas últimas tendrían que re-inventarse o desaparecer”<sup>23</sup>

23 Luis Enrique Orozco “Inteligencia para la Ciencia y la Tecnología”, Santa Fe de Bogotá, Enero de 1998, (fotocopiado)

La responsabilidad es muy grande, desde luego que en nuestros países las Universidades son la columna vertebral de sistema científico-técnico, en ellas se lleva a cabo el 85% de la investigación que tiene lugar entre nosotros

¿Cuáles son, entonces, en el contexto que hemos reseñado, los retos del docente universitario del siglo XXI?

En primer lugar, tiene que estar convencido sobre el papel clave que le corresponde desempeñar en los tiempos actuales y sobre la importancia estratégica, para el futuro de su país, de la institución a la cual sirve. Deberá también estar familiarizado con el nuevo paradigma educativo. Su rol ya no es el del catedrático que simplemente dicta o imparte clases magistrales y luego *califica* los exámenes de sus alumnos. No es tampoco el del profesor que *enseña* y luego *evalúa* si sus alumnos son capaces de *repetir* lo que les ha enseñado, o de comprobar si asimilaron el conocimiento por él transmitido. Si hoy día lo importante es, como vimos antes, el *aprendizaje*, o mejor dicho los aprendizajes que los estudiantes realmente *incorporan a su experiencia vital*, de suerte que *aprendan a aprender* para que nunca dejen de seguir aprendiendo, entonces el profesor universitario es fundamentalmente un diseñador de métodos de aprendizaje, un suscitador de situaciones o ambientes de aprendizaje, capaz de trabajar en equipo con sus alumnos y con otros profesores. Más que un profesor será un “aprendedor” si se permite el neologismo, será un aprendiz con un poco más de experiencia que sus estudiantes, pero no por ello dejará de ser un coaprendiz, que participa con sus alumnos en la maravillosa aventura del espíritu que es descubrir y difundir el conocimiento.

En forma concomitante, la Universidad, en palabras del Director General de la UNESCO, Profesor Federico Mayor, tiene que “pasar desde la perspectiva de la enseñanza a la del aprendizaje, pasar de los estudios unidireccionales a los multidireccionales o diversificados, haciendo posibles múltiples tránsitos mediante las adecuadas pasarelas, acreditaciones intermedias, etc , pasar de una formación temporal (duración normal de una carrera) a la formación permanente (cursos avanzados de especialización, de formación intensiva y de actualización, etc )”

El docente universitario para el siglo XXI tiene que estar compenetrado de que la Universidad, como señala Philip G Aitbach, se encuentra en el centro de la “sociedad del conocimiento”, desde luego que es “la institución más importante dentro del complejo proceso de creación y distribución de conocimiento” Pero también tiene que conocer las tendencias que la globalización de la economía está imponiendo a dicho proceso. Un estudio reciente publicado por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) sobre la investigación en las Universidades Latinoamericanas en el umbral del siglo XXI, llega a la conclusión de que el desafío de la globalización a la investigación está produciendo la transformación del *ethos* académico. La globalización de la investigación, sostiene el estudio, es un eufemismo que encubre el proceso de corporativización del conocimiento generado por la investigación académica. Con la globalización se produce “un proceso de mayor control sobre los resultados y la orientación de la actividad investigativa que, desde luego,

no implica el fin de la investigación básica pero sí su progresiva privatización-mercantilización”

Advertido de los riesgos que implica la globalización, el docente universitario del siglo XXI tiene que estar abierto a la comunidad académica mundial e integrarse en las grandes redes telemáticas e informáticas. Como señala el Presidente del Club de Roma, Dr. Ricardo Diez Hochleitner, “actualmente se vive un período de mayor interdependencia y consecuente internacionalización del aprendizaje, de los intercambios académicos, y de la cooperación con agencias supranacionales, con lo que los profesores empiezan a actuar cada vez menos como ciudadanos del respectivo Estado para comportarse más bien como ciudadanos del mundo académico”

Pero, para ser “ciudadano del mundo académico”, tiene que ser primero ciudadano de su propio entorno académico y nacional, es decir, de su país y de las prioridades investigativas y de aprendizajes que esta demanda. Por algo se dice que sólo podemos ser universales si somos profundamente locales. “En el principio era la comarca, el mundo nos fue dado por añadidura”

Todo lo antes dicho lleva implícita la necesidad de una profunda renovación de las estructuras académicas, de la organización administrativa y de los métodos docentes. El cambio de los métodos docentes es una exigencia impuesta por la naturaleza misma del conocimiento contemporáneo, cuyo crecimiento exponencial, multidisciplinariedad e internacionalización, es concomitante de su rápida obsolescencia. Luego, no se trata de una simple innovación pedagógica, sino de algo

más profundo tiene que ver con la estructura misma del conocimiento. Dice el profesor colombiano Dr. Luis Bernardo Peña: “Un docente que entiende lo que significa esta revolución del conocimiento estará motivado y naturalmente dispuesto a experimentar con nuevas metodologías. Sin ello, los cursos de metodología de la enseñanza o actividades similares no pasarán de tener un carácter “cosmético” y unos efectos transitorios”<sup>24</sup>

En síntesis, y recurriendo a las palabras de la Dra. Inés Aguerrondo: “Un sistema educativo orientado hacia las necesidades del siglo XXI debe incorporar una definición de aprendizaje como el resultado de la construcción activa del sujeto sobre el objeto de aprendizaje. Supone un aprendiz activo, que diseña y prueba hipótesis propias acerca de cómo funciona el mundo, que deben ser puestas a prueba permanentemente. Supone la generación de operaciones mentales y procedimientos prácticos que permitan seguir aprendiendo sólo una vez que se egresó del sistema educativo formal. Supone también que el maestro y el alumno exploran y aprenden juntos, pero que esta exploración y aprendizaje mutuo puede revestir diferentes formas, desde las más presenciales hasta las más remotas”<sup>25</sup>

Y esto nos lleva a examinar el papel que jugarán en el próximo siglo las modernas tecnologías de la

24 Dr. Luis Bernardo Peña. “*La revolución del conocimiento y sus consecuencias en la Universidad*” (fotocopiado)

25 Inés Aguerrondo. *América Latina y el Desafío del tercer Milenio. Educación de Mejor Calidad con menores costos*, PREAL, enero de 1998

comunicación e información, aplicadas a la Educación Superior

Dos reflexiones previas nos merece este importante tema. En primer lugar, es preciso evitar que una sobreestimación de las potencialidades que ofrecen dichas tecnologías, produzca un detrimento en la apreciación del papel del docente. Estas tecnologías deben siempre ser vistas como *instrumentos*, como *medios* de apoyo al profesor y nunca como *sustitutos* del mismo.

La relación personal y *real* docente-discípulo es fundamental y no puede jamás ser reemplazada por la relación virtual máquina-usuario. En segundo lugar, recordar lo que señalábamos antes acerca de la necesidad de evitar que la introducción de estas tecnologías genere una nueva forma de exclusión o de diferenciación entre los "*infohaves*" y los "*havenots*", o como dicen otros, entre los "*cyberhaves*" y los "*havenots*".

Hechas estas advertencias, lo que no pueden de ninguna manera las instituciones de Educación Superior, y por ende sus docentes, es negarse o resistirse a la utilización de tales tecnologías, que bien usadas amplían considerablemente sus posibilidades de acceso a la información y al intercambio académico enriquecedor, como su radio de acción docente. Tenemos que aprovechar el potencial educativo de las nuevas tecnologías. Piénsese en lo que ellas significan para renovar y hacer más eficaz la educación superior a distancia. Como afirma el profesor venezolano, Dr. Miguel Casas Armengol. "El envolvente espacio virtual no deja ninguna opción en esta materia, y es la contrapartida comunicacional de la globalización

económica <sup>26</sup> No hacerlo sería automarginarse de la llamada “ola informatizada”

Estimo oportuno reproducir aquí algunos conceptos muy interesantes del Dr. Casas Armengol sobre la urgencia de transformar las universidades ante el reto que les plantean los cambios que se están dando en la sociedad contemporánea. “A pocos años de finalizar este Siglo y un Milenio, la fuerza mundial más importante en las últimas décadas ha sido un cambio incensante, acelerado, a veces inesperado y con frecuencia traumático. Este cambio penetra casi todos los sectores sociales, políticos, científicos y tecnológicos, haciendo irrelevantes y obsoletos, conceptos que durante muchos años se consideraron como indiscutibles. En esta situación, la universidad tradicional, que durante años ha tenido evoluciones generalmente lentas, se ve ahora forzada a emprender rápidamente una reestructuración integral de sus instituciones y sistemas, para dar respuesta a nuevas demandas. De no hacerlo, tenderá a ser sustituida por nuevas instituciones, formas y mecanismos de enseñanza, información y entretenimiento, de mayor eficiencia para utilizar productivamente el potencial educativo de las nuevas tecnologías informativas”

“Una sociedad informatizada exige, agrega Casas Armengol, que sus universidades investiguen las aplicaciones de este cambio tan radical y modifiquen

26 Miguel Casas Armengol *Imposible transformar la Universidad venezolana*, Caracas, octubre de 1996 (fotocopiado)

sustancialmente sus estructuras y los enfoques curriculares para formar a los intelectuales, profesionales y líderes que deberán dirigir y actuar en esta sociedad tan diferente”

“Lo que resulta más destacado en estas nuevas organizaciones (las redes académicas) es que ellas están construidas sobre la premisa de que la información y el conocimiento de cualquier tipo imaginable puede ser enviado, recibido, almacenado y posteriormente recuperado, sin ninguna limitación geográfica, gracias a las telecomunicaciones, la computadora y otras tecnologías complementarias. Por consiguiente, esto significa el “fin de la torre de marfil”, y de la “universidad aislada y autocontenida”, exaltando al mismo tiempo la necesidad institucional de una gran capacidad “Relacional”, que le permita interactuar continua y efectivamente con los contextos institucional, nacional e internacional. El radio de acción de cada universidad ya no quedará limitado a un “campus universitario” y algunas extensiones o centros locales. Por otra parte, los académicos de la universidad ya no serán exclusivamente los ubicados en los edificios de la institución, lo cual permitirá el uso óptimo de esos recursos. Sin duda, frente a estas nuevas condiciones, resultará necesario reconsiderar profundamente, los procesos y modelos de enseñanza y aprendizaje y las redes cooperativas nacionales e internacionales”.

“Implementando el desarrollo tecnológico educativo, aparecen ahora con gran fuerza, tres elementos que representan grandes cambios en la estructura y funcionamiento de la universidad contemporánea. Ellos son.



a) La nueva “*Super autopista de Información*” se refiere a un conjunto de modernas tecnologías que permiten la distribución electrónica de texto, video, datos y voz, a través de numerosas y gigantescas redes de telecomunicaciones Internet, Bitnet, Hipertexto, Hipermedios, World Wide Web, Correo Electrónico, Foros, etc. Son sólo algunas de las enormes posibilidades de este totalmente nuevo mundo, donde fronteras y distancias ya no representan limitaciones para la información, la comunicación, la cultura, el entretenimiento y especialmente, para la educación. Estas nuevas posibilidades que ya están implantadas en casi todos los países del mundo, rompen dramáticamente con el aislamiento característico de los tradicionales “campus universitarios” y cambian la naturaleza fundamental de la educación superior.”

“James W Hall (1996), un educador norteamericano, hace la observación de que las universidades tradicionales son instituciones de “*Convocación*”, es decir, para unos pocos seleccionados que pueden usarlas, juntando en un solo sitio los recursos de académicos, estudiantes, libros y facilidades, como tales, (estudiantes y profesores), ellos son los poseedores y beneficiarios de esos recursos, que generalmente resultan poco accesibles para las personas externas al campus respectivo. Por contraste, dice el mismo autor, las universidades actuales de la era del computador y de la información, son instituciones de “*Convergencia*”, caracterizadas por un amplio acceso, multiplicidad y replicabilidad de sus diversos recursos

b) La “*Clase Global*” Teles (1993), argumenta que las nuevas tecnologías pueden ser usadas para preparar mejor

a la gente para la era de la información, a través del desarrollo de un currículum que no solamente se refiere a aspectos que surgen de la sociedad informatizada, sino que también se pueden emplear esas tecnologías de tal manera que los usuarios desarrollen y obtengan las destrezas necesarias dentro de esta nueva sociedad. De esta forma, los cursos pueden ser contruidos usando diferentes especialistas y materiales, provenientes de todo el país, la región o el mundo, pudiendo utilizar los para informaciones, discusiones y cuestionamientos. Por su parte, también los alumnos podrán provenir de amplias áreas geográficas, todo lo cual ratifica lo dicho anteriormente en relación a la globalización del conocimiento y de la educación.

- c) La “*universidad virtual*” Las nuevas tecnologías hacen innecesario que la instrucción sólo ocurra en un recinto determinado (salón de clases o campus) y permiten que un alumno, usando los medios tecnocomunicacionales, pueda individualizar su aprendizaje, lograr un alto grado de interacción y superar las dimensiones y rigideces de tiempo y espacio, todo lo cual representa una “realidad virtual”, que está transformando de raíz la educación universitaria. La universidad virtual es una realidad inmediata que no requiere esperar al Siglo XXI.

Finalmente, Casas Armengol nos dice que “conviene señalar algunos de los elementos y consideraciones que representan factores importantes, en lo relativo a la necesidad de nuevas formas para el aprendizaje y la enseñanza. Ellos son los siguientes:

En primer lugar, suponer que un futuro profesional pueda aprender al principio de sus estudios y en el nivel de Licenciatura, todo lo que él va a necesitar en su vida activa,

es ignorar totalmente al mundo actual con su extraordinaria movilidad y complejidad, las cuales afectan casi todos los campos del saber. En muchas disciplinas, el conocimiento pertinente se modifica substancialmente en menos de una década y esta tendencia continuará progresivamente. Algunas sociedades tienen planteada la necesidad de que la licencia para ejercer profesionalmente, sea concedida sólo por algunos años y que ella deberá ser renovada mediante exámenes y nuevos conocimientos. Por consiguiente, los Planes de Estudio deberán ser rediseñados y contemplar procesos continuos y de por vida para todas las carreras universitarias. (León Trahtemberg nos proporciona el dato siguiente: “para el siglo XXI se estima que todo empleado profesional requerirá aproximadamente 30 créditos de estudios superiores adicionales cada 7 años, para mantenerse vigente en el mercado laboral. La OCDE estima que los europeos deben prepararse para cambiar de empleo o carrera profesional cinco o seis veces a lo largo de su vida laboral).

“En segundo lugar resulta cada vez más evidente que en el proceso instruccional, es más importante aprender que enseñar. Esta afirmación no pretende desestimar la validez de la enseñanza y de sus métodos, pero considerándola ahora como un apoyo que gira alrededor del aprendizaje. Por consiguiente, las Teorías de Aprendizaje, Aprender a Aprender (sustituyendo a los Métodos de Estudios), Solución de Problemas, Comunicaciones, Creatividad, Tecnologías Informativas, Autoevaluación, etc., adquieren una señalada y creciente importancia.

“En tercer lugar, se ha constatado experimentalmente que no existe una sólo “inteligencia” sino “Múltiples Inteligencias” (musical, kinésica-corporal, matemática-lógica, lingüística, espacial, interpersonal, e intrapersonal) y ello tiene consecuencias en las diversas formas de aprender y de allí la importancia de las teorías sobre individualización del aprendizaje

“En cuarto lugar, el aprendizaje activo intenta lograr un “aprendizaje profundo” en vez de un “aprendizaje superficial” característico de la enseñanza convencional, basado en la simple memorización de la información, enfoque todavía predominante en muchos estudios universitarios profesionales

“En quinto lugar, la introducción de los procesos de interactividad, en sus diversas formas y posibilidades, facilita un aprendizaje dinámico y relevante que permite también una mayor individualización”

Deseo concluir esta exposición sobre los retos del docente universitario ante el próximo siglo, con una cita de Mijail Gorbachov, tomada de una intervención del ex líder soviético en un seminario convocado por las Naciones Unidas en 1992. Dice así “El siglo XXI debería ser el siglo de la civilización del hombre, concebida como una forma de existencia cuyo principal criterio de desarrollo va a ser el hombre mismo y su autorrealización. Este es el futuro de la vida civilizada, el que, por otra parte, no puede ser sino planetario. Es lo que deberían reflejar los procesos de globalización que se están desarrollando en toda la humanidad. Ello no significa una imposición de uniformidad al modo de pensar de los hombres. La

naturaleza es contraria a ello. La civilización futura ha de ser aquella en que se pueda ayudar en mayor grado a los hombres a desarrollarse exitosamente, conservando las diferencias y permitiendo la identidad de las distintas culturas”

Esta primera edición de  
*Desafíos del Docente Universitario ante el Siglo XXI*  
de *Carlos Tünnermann Bernheim*  
se terminó de imprimir en los talleres gráficos de  
Editora Búho C x A  
en el mes de junio del 2000,  
Santo Domingo, República Dominicana

Quizás sea más importante señalar que en realidad, los primeros años del próximo milenio no van a ser muy distintos de los últimos de esta década finisecular de los años noventa. En verdad, los principales paradigmas de la sociedad del siglo que se avecinan ya han sido proclamados por las grandes Conferencias internacionales convocadas por las Naciones Unidas: el desarrollo humano sustentable, la igualdad de géneros; el carácter central del desarrollo social en los esfuerzos a promover el avance de los pueblos, la Cultura de Paz que auspicia la UNESCO, etc .

Por lo demás, como bien nos dice Ernesto Sábató, quizás no todos los pueblos accederán al siglo XXI, “al son de un silbato único”. Algunos llegarán más tarde que otros. Para el caso, cabe recordar que para ciertos historiadores el verdadero ingreso de América Latina en el siglo XX no tuvo lugar hasta que se produjo el ascenso político y social de las clases medias emergentes, siendo el llamado Movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 su signo más emblemático.

Pero, como nos advierte el Director General de la UNESCO, don Federico Mayor, “debemos prepararnos para el siglo XXI” . “pues INTERNET ya es el siglo XXI, la protección del genoma humano, ya es el siglo XXI; la expansión creciente de las “culturas híbridas”, la irrupción de las “culturas virtuales”, ya es el siglo XXI; la educación permanente, ya es el siglo XXI, y la revolución de la eficacia ecológica y energética, ya es el siglo XXI”

CARLOS TUNNERMANN