



www.adunca.com.ar

## *Las transformaciones de la universidad en cara al siglo XXI*

*Manuel Crespo*

*Catedrático*

*Universidad de Montreal, Canadá*

*Tel.: (514) 343.23.611343.24.97*

El término «sociedad del conocimiento»<sup>2</sup> (*société du savoir*, *knowledge society*) es tan utilizado en el discurso cotidiano, que tenemos tendencia a olvidar que se trata de un concepto sociológico útil para describir el paso de una sociedad fundada sobre la producción de bienes materiales a una sociedad de la era de la información, donde el tratamiento, almacenamiento, intercambio y producción de nuevos conocimientos predominarán. La entrada afirmada en la era de la información obligará a concebir las relaciones sociales, económicas, culturales y políticas a partir de una perspectiva de apertura sobre el mundo en vez de un encierro dentro de las fronteras regionales.

En su calidad de primera institución de transmisión y de producción de conocimientos, la universidad se sitúa en las primeras logias de las instituciones que experimentarán los efectos de esta ola de fondo. Su situación histórica de casi-monopolio de generación de competencias de alto nivel y de su certificación, comporta el riesgo de una revisión de su pertinencia a causa de la fragmentación de las fronteras de acceso al saber.<sup>1</sup> Este nuevo dato acarrea una transformación radical de la institución universitaria. Se debe entonces reflexionar sobre las orientaciones, los modos de acción, los servicios ofrecidos y la asignación de recursos. Especialmente, se trata de una verdadera *transformación* y no,



como ha sucedido tantas veces en el pasado, de una adaptación progresiva.

La universidad como centro intelectual del desarrollo y de la transmisión de conocimientos es una creación de la Edad Media. Bolonia, Salerno, París y Oxford agrupaban estudiantes alrededor de algunos profesores. En esa época, la comunidad universitaria era, de una cierta manera, itinerante, puesto que los estudiantes se mudaban frecuentemente de una ciudad a otra cuando no recibían la atención que esperaban de la parte de las autoridades civiles. Además, algunas universidades fueron fundadas por profesores descontentos que buscaban un nuevo entorno, como fue el caso de la fundación de las universidades de Oxford y Cambridge ( Morey, 1992; Wagoner y Kellans, 1992).

No obstante el aumento de; número de universidades en Europa, pocos cambios ocurrieron con respecto a su funcionamiento, prácticamente hasta finales del siglo XVIII. Fue Napoleón quien introdujo cambios fundamentales en el sector de la enseñanza superior en Francia, centralizando la administración universitaria y creando un sector de élite fuera de la universidad: las *Grandes Écoles*. Así, fue en Francia en donde aparecieron instituciones rivales de transn-úsión del saber de alto nivel, eso ya desde el siglo XVIII. En los Estados Unidos de América los *colleges* eran principalmente, hasta la proclamación del Morrill Act de 1862 (*Land Grant Act*), instituciones de enseñanza para formar a los miembros de las clases media y superior. Después del *Land Grant Act*, los diferentes estados toman la responsabilidad de responder a las necesidades sociales a través de la creación de colleges de agricultura y de ingeniería. Más tarde, se desarrolló un modelo progresista de universidad fundada en el apoyo a las políticas públicas.

Hoy día, son ciertas empresas, como Xerox y McDonald, las que han fundado *universidades* para formar la élite de sus empleados. Con la propagación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que en lo sucesivo llamaremos NTIC, estudiantes y profesores no tienen que desplazarse, como en el Medioevo, cuando los servicios ofrecidos en su región no responden a sus expectativas. Basta sólo conectarse con *Internet* para tener acceso al saber de los más grandes especialistas del planeta.



¿ TENDRÁN ESTOS CAMBIOS COMO  
CONSECUENCIA LA DESTRUCCIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD COMO LUGAR FÍSICO IDENTIFICADO  
DE ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN Y SERVICIO, TAL  
COMO LA CONOCEMOS HOY? ¿ESTAREMOS  
PRESENCIANDO LA «MUERTE DE LA UNIVERSIDAD»  
?

Si el pasado garantiza el futuro, la respuesta debería ser negativa, al menos mirando hasta el 2050. Clark Kerr, ex-presidente de la Universidad de California, afirmaba, en un coloquio en ocasión del centésimo aniversario de la creación de la Universidad de Chicago, que la universidad era una institución extremadamente durable. Él notaba que de las 75 instituciones fundadas en 1520 que continuaban operando más o menos de la misma forma que antaño y en los mismos lugares, 60 eran universidades (Kerr, 1992). Eso no significa, que no habrá transformaciones importantes en los próximos cincuenta años. Hemos entrado en una época donde hay grandes transformaciones en la universidad. La duración es incierta, como es incierto el consenso a establecer sobre el tipo de transformaciones a promover y su ritmo de implantación. Hacer predicciones, es siempre problemático. Hace algunos años, Martin Trow, aquel mismo que había introducido la distinción entre *enseñanza superior de élite* y *enseñanza superior de masa*, me decía que el había dejado de formular previsiones firmes sobre la evolución de la enseñanza superior porque algunas de las suyas se habían manifestado erróneas -como el decrecimiento de las inscripciones en el sector de la enseñanza superior al principio de los años ochenta.

Una primera «gran revolución» de la enseñanza superior tuvo lugar en Alemania donde Wilhelm von Humboldt se hizo el promotor de una universidad definida en función de la investigación, de las interrelaciones entre la enseñanza y la investigación y de la dualidad *Lernfreiheit* y *Lehrfreiheit*. La universidad de Berlín, fundada en 1810 -la *Humboldt Universität*, delante de la cual, incidentemente, se encuentra una estatua del hermano de Humboldt ofrecida por la Universidad de La Habana en 1939 al «segundo descubridor de América» -, reprodujo estos ideales en el plano institucional.

Esta concepción de la universidad se impuso y sobrevivió porque ella permitió la adaptación a los cambios sociales, al menos hasta la década de los noventa. Por ejemplo, en los Estados Unidos de América,



después de la segunda guerra mundial, la universidad aceptó implícitamente una responsabilidad en materia de seguridad nacional, de prosperidad económica y de salud pública como contrapartida a los fondos de investigación proporcionados por el gobierno federal norteamericano". En Canadá, la universidad hizo suyos los objetivos gubernamentales de democratización de la enseñanza superior y de desarrollo de la investigación. Recientemente, como respuesta a las críticas relativas al lugar acaparador ocupado por la investigación, la universidad se ha propuesto la misión de revalorizar la enseñanza.

Pero otras exigencias de los gobiernos, más precisas que en el pasado reciente, como el aumento de la productividad en los sectores de la enseñanza y de la investigación y el énfasis puesto en la pertinencia de las formaciones dispensadas con respecto a la competitividad internacional, son presagios de reorientaciones y modificaciones mayores en el futuro. Aún mismo en el dominio de la investigación, como ya se ha indicado con respecto a la transmisión de conocimientos, la universidad debe pactar con otros actores, como los laboratorios de investigación de la iniciativa privada, competidores de primer orden en la producción de nuevos conocimientos.

El modelo humboldtiano de universidad corre un gran peligro hoy. Avanzando un poco en lo que se tratará más adelante, los efectos, por ejemplo, de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación que eliminan las fronteras cuestionan una universidad como lugar geográfico de enseñanza y de investigación. La comunidad universitaria en tanto que centro de desarrollo intelectual, pudiera concebirse de manera virtual, y por consiguiente, planetaria, sin límites de orden nacional.

Y no solamente el modelo humboldtiano es incapaz de responder eficazmente a los desafíos actuales. El concepto mismo de universidad no es unívoco. Tanto el ideal de una comunidad de eruditos (scholars) y de estudiantes comprometidos en la búsqueda de la verdad (Karl Jaspers: 1959) como la definición del Cardenal Newman en tanto que «cultura del intelecto», (Ker (ed), 1976; Tumer (ed), 1996), son formulaciones idealistas y románticas de la idea de universidad que no corresponden, por ejemplo, a la proliferación de formas de enseñanza superior, tanto en el continente americano como en Europa.

Somos testigos igualmente de la influencia creciente del Estado sobre la realineación de los sistemas universitarios en vista de una ma-



por explotación de su utilidad para fines de desarrollo nacional. A causa de la contracción presupuestaria impuesta por los poderes públicos, pero también de una revalorización de la función «servicio a la sociedad», las administraciones universitarias emprenden relaciones más y más importantes con el sector privado: programas de formación continua, contratos de investigación, consorcios de I&D, participación a «spin-offs»... Esta apertura y estas alianzas con el sector privado tienen como tela de fondo la mundialización de la economía y la globalización de los intercambios.

El crecimiento casi-exponencial de las inscripciones en la enseñanza superior, fenómeno que pierde intensidad en el Canadá, pero que es muy actual en Europa, particularmente en Francia y en la República Federal de Alemania, ha cambiado bruscamente los modos tradicionales de formación: no solamente las relaciones individuales entre maestro y discípulo se hacen raras, sino también las nuevas clientelas dichas «no tradicionales» (adultos, estudiantes a tiempo parcial, formación anterior problemática o deficiente) constituyen desafíos que muchas universidades deben confrontar, en una coyuntura en donde se plantea de manera aguda la cuestión de la relación entre formación general o fundamental y especialización profesional.

Michael Shattock (1994) del cual provienen ciertos elementos de la descripción del contexto descrito aquí, nos «pone en guardia» contra la nostalgia de un «mundo perdido» el de una universidad más «civilizada», más «parroquial» y menos influenciada por el frenesí de la competencia interna y externa. Esta universidad sería cosa del pasado. En su lugar, habría nacido una universidad más profesionalizada y con sectores disciplinarios muy especializados. En la Universidad de Montreal (Canadá), si bien es cierto que algunos de sus sectores se sitúan en la frontera de lo disciplinario y lo profesional (e.g. relaciones industriales, educación física, ciencias de la educación), hay alrededor de 39% de estudiantes inscritos en programas de carácter profesional y 57% de profesores asignados a esos programas. Excluyendo dos grandes unidades de formación profesional: la Escuela de Altos Estudios Comerciales (HEC) y la Escuela Politécnica. Si se incluyen esas dos unidades así como los residentes en medicina, el porcentaje de estudiantes inscritos en programas profesionales pasa a 49,9% y el de los profesores, a 66%. Así, en la Universidad de Montreal que adhiere al ideal humboldtiano, un estudiante sobre dos está inscrito en un programa de carácter profe-



sional y dos profesores sobre tres trabajan en unidades de carácter profesional(6).

Señalemos, en fin, que los progresos realizados con respecto a las técnicas de comunicación y de información no solamente transforman la gestión universitaria y la prestación de servicios educativos de alto nivel, sino también abren la puerta a un cuestionamiento radical sobre la universidad como lugar estratégico «*par excellence*» del alto saber y de la formación profesional avanzada. Ciertos cálculos efectuados sobre las necesidades de formación del siglo XXI concluyen en la imposibilidad financiera de dispensar una enseñanza según el modo tradicional que conocemos. En el caso de los Estados Unidos de América, para responder adecuadamente a las necesidades de formación postsecundaria en los primeros años del siglo XXI se necesitaría la construcción de 672 nuevos campus por un costo de 235 billones de dólares americanos. Las cifras comparables para el Canadá serían aproximadamente de 22 billones de dólares de los Estados Unidos de América. Esos costos excluyen los gastos de operación de los nuevos campus, los cuales serían más o menos del mismo orden (Dolence y Norris, 1995).

Es, sin embargo, en este dominio en que las predicciones más diversificadas y más fantasiosas tienen lugar. Esas predicciones son similares a aquellas de fines de los años sesenta sobre la «sociedad de ocio», sociedad prometida para antes del fin del milenio actual. Esta sociedad tarda en manifestarse y hay signos evidentes que los que trabajan, trabajan más, o al menos, se les pide trabajar más! Los ciudadanos del «ocio» son, paradójicamente, los *desempleados...* Con acentos de una filosofía postmodernista (Lyotard, Foucault, Vattino, Derrida, Vautier y otros), se habla del fin de la universidad y de la reconstrucción de una universidad virtual. Las perspectivas consultadas no van, sin embargo, en un sentido tan radical. Además, ciertos trabajos recientes son útiles con respecto a la innovación en la prestación de servicios educativos. Notemos, entre otros, el libro de Halpern *et al.* «*Changing college classrooms: new teaching and learning strategies for an increasingly complex world*» (1994).

El contexto que viene de ser evocado redefine la universidad del siglo XXI de la siguiente manera. En primer lugar, ese contexto hace renacer un viejo debate de la teología protestante que Guy Neave evocaba recientemente (1994). Es el la dialéctica de la separación y de la pertenencia al «mundo»: para muchos nostálgicos, la universidad *está*



en el mundo, pero no es parte del mundo . Otros críticos (Rüegg, 1992) hablan de la tensión entre la *vita contemplativa* y la *vita activa*, las universidades deberían optar por el primer tipo de vida. Que uno lo quiera o no, la universidad no está solamente en el mundo, ella es parte de él. En razón de la importancia de la formación profesional que ella imparte y de su implicación en actividades de desarrollo económico y social, la universidad ha abandonado progresivamente la «torre de marfil» (Bok, 1983) para adoptar un comportamiento más pragmático y más «mundano». Esta tendencia parece irreversible, sobre todo en las *multiversidades* (Kerr, 1995).

La tendencia hacia la aplicación de los conocimientos con fines de apoyo al desarrollo social y económico es generalmente compartida por los universitarios a través del mundo. En un estudio comparativo internacional de la *Fundación Carnegie* (Boyer, Albatch, Whitelaw, 1994), basado en un sondeo efectuado a una muestra representativa de profesores de 15 países, incluyendo países en desarrollo, interrogados sobre su opinión con respecto a la proposición «los profesores de mi especialidad tienen la obligación profesional de aplicar los conocimientos a los problemas de la sociedad», no menos del 60% de los profesores se dicen de acuerdo con ella, llegando el porcentaje a una cumbre de 92% en la República Federal de Alemania. Esa constatación del estudio de la *Fundación Carnegie* corrobora ciertos resultados de un estudio reciente del autor (Crespo, 1996). Que nos comprendamos bien: no se defiende aquí la eliminación de la *vita contemplativa* en favor de la *vita activa* sino el reconocimiento de las actividades de la segunda al mismo título que la primera. Señalemos que la universidad debe ser muy vigilante para no perder su autonomía frente a las fuerzas del «mundo». Por todos los medios, debe evitarse que asistamos en el siglo XXI, utilizando una frase a la moda, a un *selling-out of the corporate university*.

Antes de exponer los dominios de la transformación aprehendida, es útil presentar cuál sería el escenario probable del futuro. Para esto, los trabajos de van Ginkel (1994-1995) merecen ser considerados. Según este académico, el escenario más probable del futuro comporta dos características mayores: un «*up-scaling*» de la sociedad, es decir, una combinación de aumento de escala y de contracción de los procesos sociales, y la consolidación de una sociedad fundada sobre el conocimiento («*knowledge intensive society*»). La primera característica se relaciona con la globalización del hemisferio occidental conducente a una



mayor unidad, no al estilo de unidad napoleónica sino de unidad en la diversidad. La segunda característica se manifiesta a través de indicadores como el crecimiento del conocimiento (dobla cada cinco años), la vida útil de los conocimientos (seis años y medio) y el aumento constante de la media del nivel de educación.

De acuerdo con este escenario, los cambios previsibles en la primera mitad del siglo Y-XI tendrían las características siguientes: la función primordial de la universidad sería sintetizar, gestionar y dirigir el flujo de conocimientos; la universidad desarrollaría menos su propia investigación en provecho de la gestión y difusión de la investigación realizada en otros lugares; en fin, emergería un nuevo concepto de educación cuyo contenido sería más general y el aprendizaje se efectuaría durante toda la vida. Van Ginkel piensa, sin embargo, que la universidad dispondrá siempre de un espacio físico determinado con el fin de permitir la reunión e intercambio cara a cara de los miembros de las redes que las NTIC habrían constituido. Este espacio es, según él, necesario también para mantener las relaciones entre el colegio de profesores y la sociedad.

Los gobiernos, el sector privado y el público en general se interesan de más en más en la calidad de la educación y en la manera cómo las universidades emplean los fondos públicos. Así, las universidades se ven obligadas a responder a las demandas de cambio de diferentes constituyentes estratégicas. De la misma manera que el sector privado, las universidades deben confrontar la mundialización, la de-reglamentación y las nuevas tecnologías, todo ello dentro del estancamiento económico en la mayor parte de los países avanzados. Para que las universidades puedan responder adecuadamente a estos desafíos, deben elaborarse formas alternativas de gestión del cambio estratégico más allá de las formas privilegiadas hasta ahora, a saber la planificación formal, la centralización y el "management" dirigido por la cumbre.

Antes de discutir sobre la *calidad* de nuestras intervenciones y estrategias, es importante determinar cuáles sectores pueden servir como piedra angular de las transformaciones. Nuestro análisis nos lleva a considerar cuatro sectores capitales: 1) la formación continua durante toda la vida; 2) la vinculación entre la universidad y el sector privado y el mercado de trabajo en general; 3) el tipo de relación que la universidad mantiene entre sus diferentes actividades y los diferentes grupos de ciudadanos' y 4) las oportunidades que provienen de la prioridad de las



tecnologías de la información y de la comunicación de la sociedad del conocimiento.

#### *LA FORMACION CONTINUA COMO CONCEPTO INTEGRADOR DE LA FORMACION UNIVERSITARIA*

En el centro de las preocupaciones de adaptación y de transformación de la educación universitaria se encuentra la formación continua de recursos humanos. La concepción de la adquisición de conocimientos debe comprender no solamente el corpus de conocimientos disponibles en un momento histórico, sino también la adquisición de habilidades que permitirán la actualización en un mismo dominio de especialización y, eventualmente, la recalificación en un dominio conexo u otro dominio completamente diferente. El desafío es enorme porque, en definitiva, los programas de formación, aunque tratan de integrar una preparación para la formación continua, han sido concebidos más bien de una manera estática que de una manera dinámica o en evolución.

El problema es complejo ya que el desarrollo de habilidades de alto nivel no puede hacer la economía de conocimientos especializados considerados como tal en un momento dado. Los que se interesan en la calidad de las empresas han captado desde hace ya varios años la importancia de este aspecto. Paradójicamente, los sistemas educativos y las instituciones de formación superior tienen bastante retraso en cuanto a la aplicación de esta cultura moderna de formación.

Deben desarrollarse e implantarse nuevos métodos de análisis de necesidades de formación y de suministro de la formación en relación con la necesidad inmediata ocasionada por una situación dada (formación just in time), que supone la capacidad de intervenir de manera apropiada en función de dominios especializados. Esos métodos que contrastan con una formación secuencial coronada por un diploma cuadran muy bien con la «sociedad del conocimiento» en donde la universidad es un punto de servicio entre otros y en donde se pide al estudiante construir su saber a partir de fuentes diversificadas disponibles mediante las redes de información. Al mismo tiempo, la formación profesional que ocupa un gran espacio en la universidad sería llamada a modelarse de acuerdo con las necesidades del mercado, y eso no exclusivamente a causa de un imperativo financiero, sino también y principalmente, en



razón de los lazos de complementariedad que se desarrollan entre los sectores profesionales y la universidad.

### **LA VINCULACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EL SECTOR PRIVADO**

La colaboración con las empresas se ha impuesto como una práctica normal en la enseñanza superior, particularmente en el plano de la investigación. Esta colaboración está cambiando el modelo humboldtiano de investigación *en sí y para sí en investigación para resolver problemas definidos fuera del ámbito universitario*: la investigación aplicada que la empresa privada favorece ocupa un lugar cada vez más importante en la universidad. Como este tipo de colaboración suscita todavía la oposición de una fracción de la comunidad universitaria, es necesario definir las fórmulas más apropiadas de financiamiento privado y los tipos de asociación entre la universidad y la empresa que satisfagan las necesidades sociales complejas y cambiantes sin afectar lo esencial de la autonomía universitaria.

### **LAS RELACIONES DE LA UNIVERSIDAD CON LOS GRUPOS DIVERSIFICADOS QUE COMPONEN LA SOCIEDAD**

La universidad no debe ser el rehén de un pequeño número de grupos de interés o de un sub-conjunto de ciudadanos, excluyendo todos los otros grupos y ciudadanos del acceso a la sociedad del conocimiento. En una sociedad democrática, todos los grupos de ciudadanos se deben beneficiar de la educación disponible y de los resultados de la investigación efectuada en la universidad- Debemos reconocer, sin embargo, que las transformaciones de la universidad pueden afectar de manera diferente a los grupos y a los ciudadanos tanto del interior de la universidad (personal/ estudiantes) como del exterior (la sociedad global). En el análisis de la situación, hay entonces que tener en cuenta este tipo de relaciones y su problemática, planteando preguntas como: ¿De qué manera los grupos específicos se benefician de los recursos simbólicos producidos y distribuidos por la universidad? ¿Cómo los roles de los individuos en sus comunidades respectivas y en la sociedad son modificados en función de su participación en la enseñanza superior? ¿Cuál es



el impacto de las transformaciones de la universidad sobre los valores de la sociedad?

*LA INFLUENCIA DE LAS NTIC SOBRE LA UNIVERSIDAD DEL FUTURO.*

Frecuentemente se oye decir que las tecnologías de la información y de la comunicación constituyen la «raison d'être» de la transformación de la universidad. Si pensamos en la universidad de la Edad Media, es evidente que las NTIC podrían convertir en reliquia una universidad concebida como lugar geográfico; podrían igualmente dislocar los lazos entre profesores reconocidos y su pertenencia a una universidad específica o hacer que la fidelidad de los estudiantes vaya directamente al profesor y no a la institución que proporciona el programa. De una cierta manera, la comunidad universitaria, tal como la entendemos actualmente, podría fundirse en una red de saber en donde solamente especialistas mundialmente reconocidos dictarían los cursos en un dominio dado en función de las necesidades de los estudiantes. Así, la prestación de cursos sobre una base local o regional sería cosa del pasado.

En los círculos previsionistas, algunos predicen que el rol de la universidad no será prioritariamente el concebir y dispensar programas de estudios en secuencia, sino más bien evaluar y sancionar las competencias adquiridas, así ellas resulten de programas universitarios o de toda otra estrategia de aprendizaje. Se pretende también que la unidad de base no será el programa de estudios, sino más bien la unidad de formación, la cual será escogida por el estudiante en función de sus necesidades inmediatas.

*CONCLUSIÓN*

La problemática evocada en este artículo es anterior a la cuestión de la calidad en la enseñanza superior, bien que ciertos aspectos como el de la respuesta a las necesidades del que aprende sean requisitos para toda acción o estrategia orientada hacia la calidad. De nada vale analizar la calidad de la oferta institucional, si esta oferta no responde a las



exigencias de un entorno que se transforma rápidamente. Claro está, se deberá analizar a partir de una perspectiva de calidad los cambios que se anuncian, aunque la coyuntura actual no favorezca una reflexión profunda sobre la calidad.

En efecto, los gobiernos y las administraciones universitarias mantienen un discurso de calidad, pero la dura realidad de la situación económica y la crisis de las finanzas públicas los obligan a adoptar estrategias de reducción de servicios y de equilibrio presupuestario. Es extremadamente difícil conciliar eficacia, eficiencia y calidad de la enseñanza superior. Como es difícil también conciliar calidad y transformación de la universidad. Si la transformación de la universidad se inspira principalmente en una voluntad de racionalización del costo de la formación dispensada, la cuestión de la calidad pasa a un segundo plano.

Claro está, la implantación de una formación «virtual» conlleva una economía substancial de personal y de infraestructura. Pero si el objetivo es reducir los gastos, los resultados pueden ser contraproducentes. ¿Cuáles son los mecanismos óptimos de evaluación de la calidad en un escenario de universidad virtual? ¿Qué valor tienen los diplomas adquiridos en esa universidad virtual? ¿Qué efectos perversos puede tener la minimización de intercambios cara a cara? ¿Cómo funcionarán las agencias de acreditación que acuerdan actualmente una gran importancia a la visita de expertos evaluadores a la institución en instancia de acreditación si no hay tal institución localizada geográficamente?

Estas preguntas son de gran actualidad dado que al menos una universidad virtual pública está en la fase de planificación. Se trata de una universidad patrocinada por los Estados de Arizona, Colorado, Idaho, Nebraska, New Mexico, North Dakota, Oregon, Utah, Washington y Wyoming. La universidad no es operacional todavía. Sin embargo, los planes para su implantación están avanzados. Uno de los primeros productos anunciados de esta universidad será un catálogo virtual (para junio del 1997) que entrelazará estudiantes y proveedores de cursos avanzados de tecnología, programas y módulos de aprendizaje.

La universidad que se llamaba al principio *Western Virtual University* ha cambiado su nombre por razones de imagen - ¡es mejor una universidad *real* que virtual!-, en *Westem Governors University*. Esta universidad se define como: orientada hacia el mercado, indepen-



diente, centrada sobre el cliente, otorgadora de diplomas, acreditada, fundada sobre la competencia, sin enseñanza formal, de gran calidad, eficaz con respecto a costos, regional y rápidamente constituida (no burocrática) (Pipho, 1996).

Esta iniciativa es un ejemplo radical de la transformación de la universidad(8). La universidad no ha comenzado a operar y ya suscita grandes interrogaciones. Poniendo aparte las preferencias de los consumidores -¿preferirán enviar sus hijos a una universidad sin campus, sin personal identificado, sin sitio geográfico, otorgando diplomas que no tienen un mercado conocido?-, la evaluación «institucional» de un tal proyecto es muy problemática. ¿Cuáles serán los criterios de comparación para medir los resultados? ¿Se tratará solamente de costos o de conocimientos adquiridos? ¿Las dimensiones de desarrollo de la personalidad, de ética profesional, de cooperación serán parte también de la evaluación de los resultados?

A la hora de la transformación de la universidad, que recuerda el debate de los antiguos y modernos del Medioevo, las tendencias radicales obtienen buena prensa. Sin embargo, los valores tradicionales de la universidad, particularmente la búsqueda desinteresada del saber y la autonomía profesional e institucional, deben continuar siendo priorizados por las administraciones universitarias. El problema con la temática de la transformación es que frecuentemente, se la analiza a través del prisma exclusivo de las NTIC. Es así que los medios devienen un fin en sí, como si no pudiera haber universidad sin que todo pase por las NTIC. Es así que los envases devienen contenido. Es así que se banaliza la universidad.

Antes de terminar, parece pertinente una última consideración sobre la función *enseñanza* en el ámbito universitario, ya que las características del contexto actual y previsible y las transformaciones consecuentes de la universidad ponen en primer plano esta función. La apertura de la universidad a nuevas clientelas, su creciente implicación en la formación profesional, sus lazos de más en más estrechos con el sector privado, su rol previsto como agente de integración, gestión y difusión de los flujos de conocimientos, requieren una reorganización de las actividades que, necesariamente, favorecerán la enseñanza a una «comunidad extendida» accesible mediante las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. Anne Wright (1994) sugiere entonces llamar las universidades «*univerCities*» (*univerCiudades*), instituciones



www.adunca.com.ar

extendidas y permeables a una comunidad de estudiantes comprometidos en un aprendizaje común. Ella insiste igualmente sobre la necesidad de disminuir el énfasis sobre los contenidos y aumentar nuestra participación en la identificación y satisfacción de las necesidades de todos aquellos que quieren aprender. Que la universidad sea geográficamente localizada, que ella sea virtual o que ella consista en una combinación de realismo y de virtualidad, la concentración sobre las necesidades complejas y cambiantes de los estudiantes debe y deberá ser el leitmotiv de las estrategias de transformación.

#### *DESCRIPTORES*

UNIVERSIDAD; ENSEÑANZA SUPERIOR; COMPETITIVIDAD; FORMACION PROFESIONAL; EMPRESA; PARQUE TECNOLOGICO; INNOVACION.  
UNIVERSITY; HIGHER EDUCATION; COMPETITIVENESS; VOCATIONAL TRAINING; ENTERPRISE; TECHNOLOGY PARK; INNOVATION.

#### **NOTAS/BIBLIOGRAFIA**

- 1 Ciertos aspectos de esta ponencia fueron discutidos en una mesa redonda que tuvo lugar el 26 de marzo M 1996 en la Université de Montreal sobre el tema de la valorización de la enseñanza universitaria o hacen parte de una propuesta sometida al Consejo de Investigaciones en Ciencias Humanas del Canadá para un estudio sobre «las transformaciones de la universidad para el siglo XXI». Gisèle Painchaud de la Université de Montreal contribuyó a la redacción de la propuesta. El autor agradece la contribución de la profesora Painchaud y de los miembros del equipo que sometió la propuesta. El autor agradece igualmente a Patricia Cortés por la revisión lingüística del texto.



2 Otro término equivalente más cerca del término francés es «sociedad del saber».

- 3 Este mismo aspecto es tratado en Sutz: "La universidad latinoamericana y su pertinencia: elementos para repensar el problema".
- 4 Este aspecto fue sugerido al autor por el profesor Alexander Gregor de la Universidad de Manitoba.
- 5 Asistimos más bien a un decrecimiento del número de nuevos estudiantes. En Quebec, por ejemplo, las inscripciones universitarias decrecieron 4% en 1996-1997 con respecto al año anterior. Este fenómeno se verifica también en Canadá.
- 6 Estos datos fueron suministrados por el Bureau de la recherche institutionnelle de la Universidad de Montreal. El autor agradece a Rachel Houle por la preparación de las tablas preliminares. Los análisis son de la sola responsabilidad del autor.
- 7 Esta idea fue sugerida al autor por el profesor Stacy Churchill del Ontario Institute for Studies in Education.
- 8 Esta no es la única experiencia de utilización de las NTIC en la enseñanza superior. Halpern *et al.* (1994) describen diferentes experiencias en ese sentido (ver capítulo 11). La Society for College and University Planning de Ann Arbor, Michigan (USA) se interesa también en las relaciones entre la era de la información y la enseñanza superior (ver Dolence et Morris, 1995).

BOK, D. (1982) *Beyond the Ivory tower: social responsibility of the modern university*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.

BOYER, E.; ALTBACH, P.G.; WHITELOW, M. J. (1994) *The academic profession: an international perspective*. The Camegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton.

CRESPO, M. (1996) Faculty perspectives on policy changes in higher education. En: *Congreso Anual de la Canadian Societiy for the Study of Education*, Brock University, St-Catharines.

DOLENCE, M.; MORRIS, D. M. (1995) *Transforming higher education: a vision for learning in the 21st century*. Society for College and University Planning, Ann Arbor.

HALPERN, D. y ASOCIADOS (1994) *Changing college classrooms: new teaching and learning strategies for an increasingly complex world*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

JASPERS, K. (1959) *The idea of the university*. Beacon, Boston.

KERR C. (1995) *The uses of the university*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.

MOREY, A. (1992) Faculty and students: teaching, learning and research. En- *Encyclopedia of higher education*, Pergainon Press, Vol. 3, London.



[www.adunca.com.ar](http://www.adunca.com.ar)

- NEAVE, G. (1995) On visions, short and long. *Higher Education Policy*, Vol. 8, N° 4, International Association of University, London.
- NEWMAN, J. H.; TURNER, F. (1996) *The idea of a university*. Yale University.
- RUPGG, W. (1992) The traditions of the university in the face of the demands of the twenty-first century. *Minerva*, Vol.30, N° 2.
- PIPHO, C. (1996) Getting higher education on-line. *Phi Delta Kappa*, Vol. 78, N° 1, (Sept.1996).
- SHATTOCK, M. (1992) The internal and external threats to the university of the twenty century. *Minerva*, Vol.30, N° 2.
- VAN GINKEL, H. (1995) University 2050: the organization of creativity and innovation. *Higher Education Policy*, Vol. 8, No 4, International Association of University, London.
- WAGONER, J.L.; KELLANS, S.E. (1992) Professoriate: history and status. En: *Encyclopedia of higher education*, Pergamon Press, Vol. 3, London.
- WRIGHT, A. (1994) *The university in the community*. National Commission-on Education and the Council for Industry and Higher Education; NCE & CIHE, London.