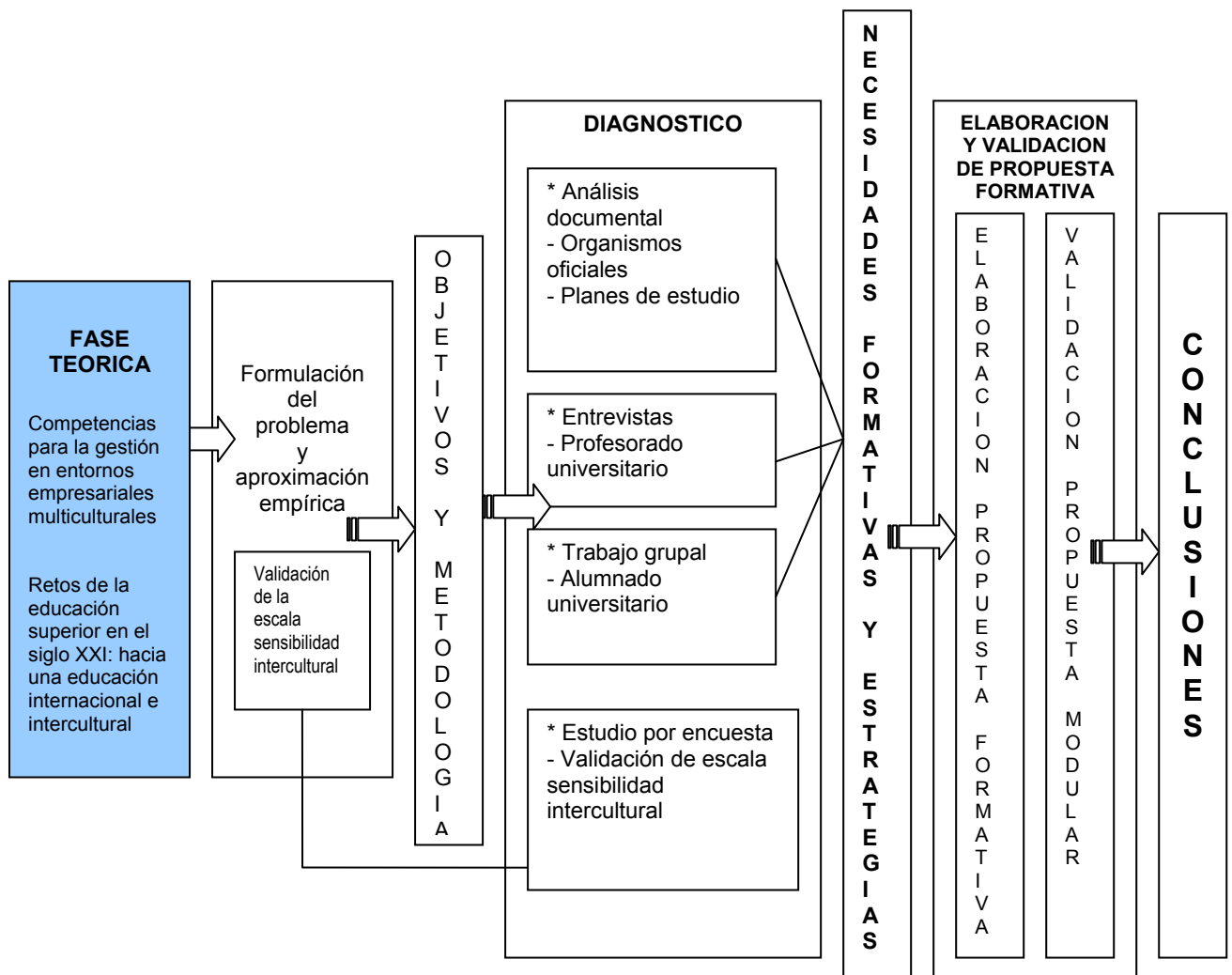


CAPITULO 2:

Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI: hacia una educación internacional e intercultural



INTRODUCCIÓN AL CAPITULO

En este segundo capítulo se presentan en forma general cuáles han sido las tendencias de la educación superior en las últimas décadas del siglo XX y cuáles las perspectivas que se vislumbran para el siglo XXI. Asimismo, se presentan cuáles son los principales retos de la educación superior al iniciar el siglo XXI y qué implicaciones se derivan de las nuevas sociedades multiculturales para la educación superior.

Este capítulo se ha estructurado en dos apartados, a fin de dar respuesta al siguiente objetivo: Mostrar las principales tendencias y retos para la educación superior del siglo XXI, tanto en los ámbitos mundial, europeo como del estado Español.

Al iniciar el siglo XXI, las Universidades e Instituciones de Educación Superior se enfrentan a sociedades cada vez más globalizadas, interconectadas a través de las nuevas tecnologías de la información y con un entorno cada vez más complejo, cambiante y diverso culturalmente que demanda de nuevas respuestas formativas.

Según Rubio (1996: 10) “estamos asistiendo a un periodo de cambios profundos en la sociedad, a un momento que se transforma. Aunque se observan progresos en muchas esferas de las actividades humanas, los problemas del mundo hoy son graves. Se observan una serie de procesos simultáneos y a veces contradictorios: de democratización, mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación. Todos ellos inciden en el desarrollo de la educación superior y exigen de ésta respuestas adecuadas”

2.1. Tendencias de la educación superior en la últimas décadas del siglo XX

Las principales tendencias de la educación superior en las últimas décadas del siglo XX pueden sintetizarse en cinco, según se muestran en el cuadro 1, de acuerdo a autores e informes de organismos oficiales como González y Pagani (2003), Rodríguez (2002), Comisión de las Comunidades Europeas (enero 2000), González (1999), Cornwell (1999), De Luxán (1998), Villapalos (1998), Tiana (1998), Delors (1996), Rubio (1996), Michavila (1996), Quintanilla (1996) y la Comisión de las Comunidades Europeas (1995), entre otros.

- Aumento rápido y constante de las matrículas y del personal docente: de la cantidad a la calidad
- Diversificación de la demanda
- Diversificación de la oferta
- Internacionalización de la educación superior
- Elevados índices de gasto e incremento de los costes

Cuadro 1. Tendencias de la educación superior últimas décadas del siglo XX

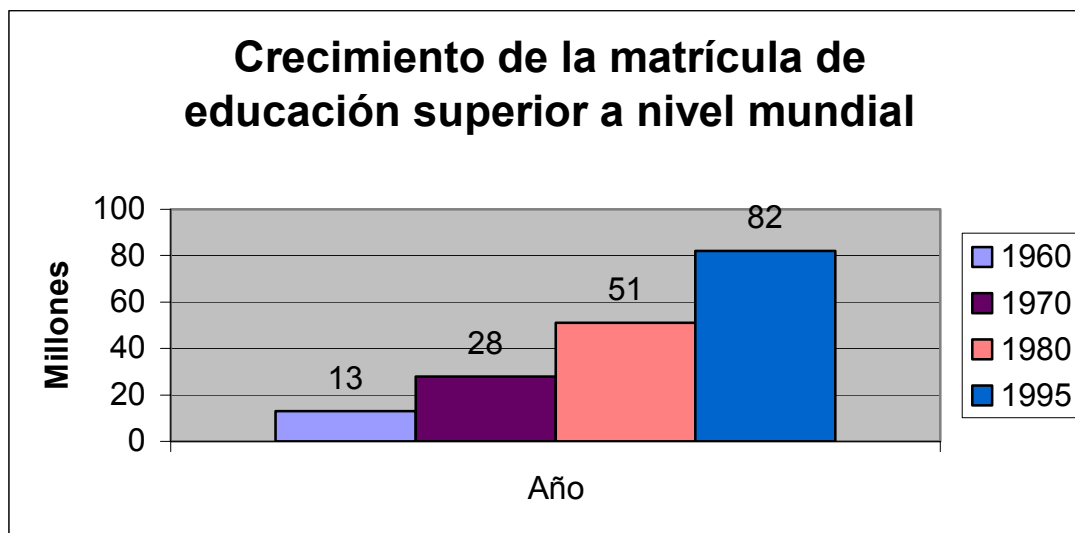
Veamos en qué han consistido cada una de dichas tendencias, tanto a nivel global, como europeo, o bien, en el contexto del Estado Español.

2.1.1. Aumento rápido y constante de las matrículas y del personal docente: de la cantidad a la calidad

En la segunda mitad del siglo XX, los sistemas de educación superior de la mayoría de los países del mundo han experimentado un aumento rápido y constante de las matrículas, y por ende, del personal docente, debido a un crecimiento de la demanda sin precedentes en este nivel educativo.

Según Rubio (1996: 10), “una de las principales tendencias que se observan en los sistemas de educación superior de todo el mundo es la expansión cuantitativa, es decir, *la nueva universidad es de masas*, por cuanto no sólo está abierta a muchos estudiantes, sino que realmente acceden a ella muchos estudiantes”

De acuerdo con Rodrigues (2002), la segunda mitad del siglo XX pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones), con un incremento del 61% desde 1980, es decir, a un ritmo medio anual del 3.4% durante este periodo de 15 años. Ver gráfico 1.



*Gráfico 1. Crecimiento de la matrícula de educación superior a nivel mundial
(Fuente: Elaboración propia a partir de Rodrigues 2002: 87 y 185)*

Actualmente en muchas regiones del mundo los niveles de participación en la enseñanza superior superan los 1, 000 estudiantes por cada 100,000 habitantes, lo que significa que 1 de cada 100 habitantes está matriculado en este nivel de educación.

Europa se sitúa entre las regiones más desarrolladas, junto con América del Norte, Asia y Oceanía, con una media global de 4,110 estudiantes por cada 100, 000 habitantes.

Este crecimiento acelerado de la matrícula ha llevado a muchos países a darse cuenta, según Rodrigues (2002: 186) de la importancia de la educación superior dentro del sistema educativo general, de que “ha dejado de ser una parte reducida, especializada o esotérica de la vida del país para convertirse en una de las actividades generales de la sociedad, en un componente vital del bienestar económico de un país o una región y en un asociado estratégico del comercio y la industria, de los gobiernos y de las organizaciones internacionales”

También Quintanilla (1996: 43) plantea que “la tendencia al crecimiento del sistema universitario es en principio positiva, tanto desde el punto de vista de las necesidades del sistema productivo como desde el punto de vista de la justicia social”

Por otra parte y congruente con la expansión cuantitativa de la matrícula de alumnado que según Rodríguez (2002) pasaron de 51 millones en 1980 a 82 millones en 1995, lo que representa un aumento del 60%, el personal docente de la enseñanza superior también ha aumentado constantemente en los últimos años a nivel mundial, pasando de 4 millones en 1980 a 5 millones en 1990 y a casi 6 millones en 1995, aumentando en un 56% desde 1980. (ver gráfico 2).

No obstante el crecimiento del personal docente, la proporción global de estudiantes por profesor siguió siendo de 14 a 1 en 1995, al igual que en 1980.

En 1995, Europa contaba con cerca de un millón de docentes de enseñanza superior.

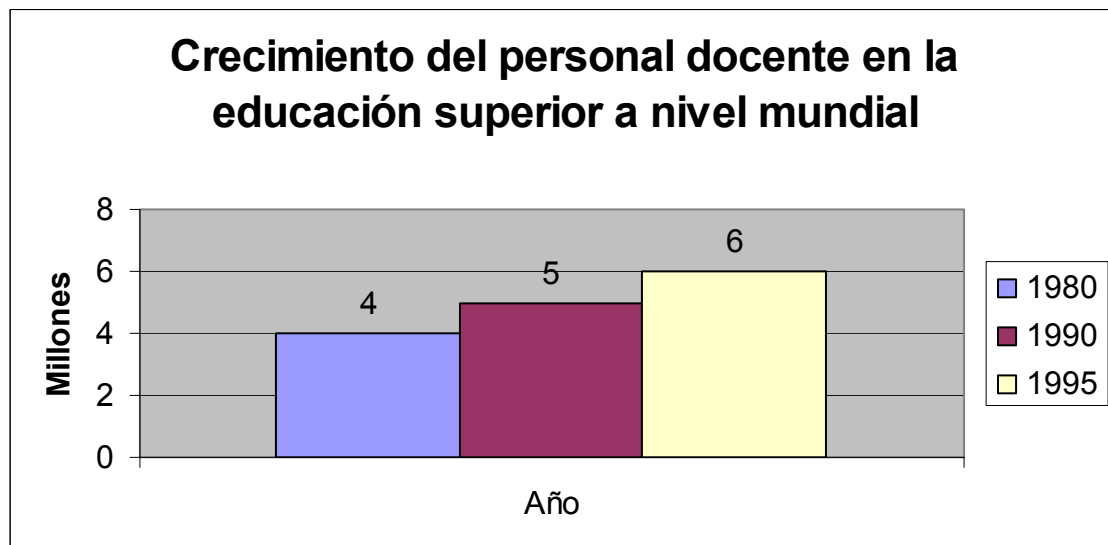


Gráfico 2. Crecimiento del personal docente de la educación superior a nivel mundial
(Fuente: Rodríguez 2002: 206)

En cuanto a la labor básica del profesorado, según González (1999) las universidades del mundo parecen contar con profesores fuertemente sesgados hacia la investigación, más que hacia la docencia.

➤ *El caso del Estado Español*

El crecimiento del sistema de educación superior en el Estado español ha seguido similares tendencias a las ya planteadas a nivel mundial, tanto a nivel de la matrícula de estudiantes, de la cantidad de universidades, del número de graduados, así como del número de profesorado.

Según Rodríguez (2002), Gaceta Universitaria (2002), Villapalos (1998), Tiana (1998), De Luxán (1998), Quintanilla (1996), los principales cambios se han mostrado en los siguientes aspectos:

- El avance de España en educación terciaria ha sido espectacular en las últimas décadas. En 1970 España tenía una tasa de escolarización universitaria del 9%, igual a la media mundial. Treinta años después, España muestra una tasa de escolarización terciaria que es el triple de la media mundial: 51% frente a 17%” (*Gaceta Universitaria, No. 413, 24 julio 2002*)
- En el período 1983 – 1995 la matrícula aumento más del 100%, de 700 000 estudiantes a 1.5 millones, pasándose de una media de 2.431 estudiantes por cada 100,000 habitantes a 4.017
- La tasa de escolarización casi se ha multiplicado por tres en los últimos 25 años y ha pasado de ser una de las más pequeñas (8º. Lugar en Europa) a situarse en la banda alta de la UE (3er. Lugar) (De Luxán, 1998)
- El número de titulados universitarios supera ampliamente los tres millones. La tasa de titulación superior se ha multiplicado casi por dos en los últimos 10 años, aunque sigue siendo de las más baja de Europa. (De Luxán, 1998)
- En el período 1983 – 1995 el número de universidades pasó de 36 a 56
- El número de profesorado aumentó desde 40, 000 a principios de los ochenta a 72,000 en 1995

Este crecimiento tan importante ha permitido que en la actualidad en todas las Comunidades Autónomas haya al menos una universidad y que en todos los municipios de más de 50 mil habitantes haya algún centro universitario.

Este espectacular crecimiento del sistema de educación superior se explica principalmente *factores demográficos y socioeconómicos*. (Tiana, 1998)

- Entre los demográficos destaca el acceso a las universidades de las generaciones del *baby-boom* español, quienes llegaron a partir de finales de los sesenta a la universidad, obligando a aumentar su capacidad
- La caída de la natalidad que comenzó a finales de los 70s, se refleja ahora en las cohortes que están llegando a la universidad. De acuerdo con esta tendencia demográfica, cabría aventurar que la matrícula disminuirá previsiblemente en el futuro¹, si no fuese porque existen otros factores que también influyen en su evolución
- Entre los factores socioeconómicos, destaca el incremento progresivo de los niveles de renta de la población española, el cual ha provocado un crecimiento de la demanda de educación superior
- Otro factor socioeconómico proviene del mundo laboral. Son cada vez más los adultos que acuden a la universidad con el fin de actualizar su formación de manera permanente y a reciclarse profesionalmente, siguiendo una tendencia que comparten todos los países desarrollados. Los factores socioeconómicos contribuyen así a compensar parcialmente el previsible descenso de la matrícula por motivos demográficos²

Asimismo, aunado al fenómeno del crecimiento cuantitativo, se ha producido un fenómeno de *democratización de la educación superior*. Según González la (1999: 34), la enseñanza universitaria en España “ha perdido su carácter minoritario propio de algunas capas de población de alta renta o de familias con arraigada tradición profesional. Ser universitario o cursar una carrera en la universidad es hoy en día una expectativa habitual de amplias capas de población”, reflejando también el tamaño del sistema el crecimiento de la renta personal y familiar del país durante los últimos decenios de desarrollo acelerado.

¹ El País informa en septiembre del 2001 que el número de universitarios baja un 5% en dos años por la caída de la natalidad y el Ministerio de Educación pronostica que al final de la década habrá un tercio menos de estudiantes que ahora

² En julio del 2003, La Vanguardia informa que las universidades vuelven a crecer, gracias a los alumnos de fuera de Cataluña o extranjeros y a los adultos (mayores de 25 años), que compensan la caída demográfica

Según Tiana (1998: 187), “si bien continua existiendo en nuestras aulas universitarias una sobre representación de las clases medias y altas, la proporción es menor que en el pasado, sobre todo en las carreras más prestigiosas. Dicho de otro modo, las desigualdades en el acceso a la educación superior han disminuido, aunque sea ligeramente.

Este crecimiento del sistema de educación superior del Estado español, al que hemos estado haciendo referencia hasta ahora, valdría la pena dimensionarlo y ponerlo en perspectiva. Para ello hay que verlo en el contexto del sistema educativo del Estado español, así como en relación con los sistemas de educación superior de los países miembros de la OCDE.

No obstante su notable crecimiento hasta antes descrito, según De Luxán (1998: 252), *la Universidad es un sector todavía relativamente pequeño en el contexto del sistema educativo*. Integra el 14% del profesorado, el 17% de los alumnos, y ejecuta el 18% del gasto total en enseñanza, que supone en su conjunto el 5,6% del PIB, por su parte el gasto público total de la enseñanza representa el 11,6% del total del gasto público”

Por otro lado, en comparación con los sistemas de los países de la OCDE, de acuerdo con De Luxán (1998: 258), *el sistema español de enseñanza superior no está en modo alguno sobredimensionado, todavía es más reducido que el de los países en los que el modelo universitario de masas está más desarrollado*. En general, con las notables excepciones de Alemania (11,2%) y el Reino Unido (23,6%), los países más desarrollados tienen una tasa de escolarización superior a la de España, próxima o por encima del 30%”. Ver tabla 1

En relación al crecimiento del **profesorado de sistema de educación superior**, ya se había mencionado que de principios de los 80s al 1995 hubo un incremento importante en número de 40, 000 a 72,000, congruente con el incremento de la matrícula. No obstante, el fenómeno que se destaca es el crecimiento del profesorado de tipo eventual, lo cual se percibe como un problema por algunos o como una tendencia mundial según otros.

PAIS OCDE	TASAS DE ESCOLARIZACIÓN ESTUDIANTES SOBRE POBLACIÓN 18-21 AÑOS (DATOS DE 1994)
CANADA	40.3
BELGICA	37.4
GRECIA	36.7
ESTADOS UNIDOS	34.9
FRANCIA	33.2
NUEVA ZELANDA	30.9
IRLANDA	30.5
AUSTRALIA	29.3
ESPAÑA	25.4
REINO UNIDO	23.6
PAISES BAJOS	22.1
MEDIA OCDE	21.5
PORTUGAL	19.3
NORUEGA	17.1
FINLANDIA	16.6
R. CHECA	14.8
SUECIA	12.3
AUSTRIA	12
ALEMANIA	11.2
HUNGRIA	11
TURQUIA	10.5
DINAMARCA	9.1
SUIZA	7.6

*Tabla 1. Comparativo tasas de escolarización países OCDE (1996)
Fuente: Adaptado de De Luxán (1998: 258)*

Según De Luxán (1998: 319), “las políticas sobre el profesorado ensayadas a partir de 1970 tienen un común denominador, se enfrentan a un *incremento no deseado del profesorado eventual*, contratado para hacer frente rápidamente a los crecimientos de demanda acelerada”

En estado español, según González (1999: 36 y 37) “una característica importante de la evolución reciente del profesorado universitario es el fuerte crecimiento del profesorado no numerario, fundamentalmente en la categoría de profesores asociados. Estos profesores, concebidos inicialmente como especialistas externos a la Universidad que enseñan unas técnicas en la misma, se han convertido por la presión de crecimiento del sistema en profesores que atienden todo tipo de carga docente, independientemente de su especialización en el mercado”. Esta tendencia parece acercarse cada vez más, según este autor a la de las Universidades más prestigiosas del mundo occidental en las cuales existe un cierto equilibrio entre profesores permanentes (tenure staff) y profesores no permanentes (no tenured staff) contratados con diversos periodos de temporalidad.

Por último, en relación a las labores básicas del profesorado: docencia y educación, la investigación ha sido una labor también en creciente crecimiento. Según Luxán (1998), a inicios de los 90s, la universidad era uno de los segmentos más considerables del sistema de ciencia y tecnología del estado español, aportaba más de la mitad de los investigadores y de la producción científica española. Por otro lado, este mismo autor menciona que si se hace referencia al número de documentos publicados en revistas internacionales, recogidas en el índice de citas científicas (SIC), la producción se ha multiplicado por tres, desde los 3.093 documentos de 1981 a los 9.614 de 1991. Todos los indicadores apuntan a un crecimiento general de la producción científica española – cuya presencia en la producción mundial se aproxima al 1,9%.

Para terminar este apartado, y después de haber visto los principales cambios que ha implicado el crecimiento acelerado del sistema de educación superior, sólo queda destacar de acuerdo con Villapalos (1998: 334), “que ha llegado el momento en que ha acabado, o está próximo a hacerlo, el período de crecimiento rápido y de cambios profundos y debe comenzar un periodo de sosiego y de reflexión en que se preste atención a los dos principales retos del futuro de la Universidad española: el *incremento de la calidad de la enseñanza, y la prestación eficiente y eficaz del servicio público de educación superior a la sociedad española*”.

2.1.2. Diversificación de la demanda

Además de haberse experimentado un crecimiento muy importante de la demanda en general, dicha demanda se ha diversificado, con particular importancia en el crecimiento de la matrícula femenina en la enseñanza superior.

De acuerdo con Rodrigues (2002: 197), en el periodo 1980-1995, “las matrículas de las mujeres en la enseñanza superior aumentaron a un ritmo anual del 4%, mientras que las de los hombres se incrementaron en un 3%. Por consiguiente, la participación de la mujer en la enseñanza superior ha pasado del 44% en 1980 al 47% en 1995. En todas las regiones del mundo la representación de las mujeres registró aumentos a partir de 1980”

En 1995, Europa logró un equilibrio global entre las matrículas de hombres y mujeres en la enseñanza superior. Para el 2001, los 15 miembros de la Unión Europea, superaban todos la matrícula femenina en relación a la masculina (entre un 51,6% en el caso de Austria, hasta un 67,1% en el caso de Portugal, ubicándose España en un cuarto puesto con un 57,2%, un poco arriba del promedio del conjunto de la Unión Europea que es del 55,9% (ver tabla 2).

PAIS*	PORCENTAJE DE MUJERES
Portugal	67,1
Finlandia	61,7
Suecia	58,5
España	57,2
Reino Unido	56,6
Dinamarca	56,3
Bélgica	56,1
Irlanda	56,0
Conjunto de la UE	55,9
Italia	55,9
Francia	55,8
Holanda	54,7
Alemania	51,6
Austria	51,5
* No se incluyen Grecia y Luxemburgo	

Tabla 2. Mujeres con formación universitaria en la Unión Europea al 2001
(Fuente: El Periódico. 14 febrero 2004)

Asimismo, los 10 nuevos miembros que se han integrado en la última ampliación de la Unión Europea (mayo 2004), todos tenían también en el 2001 porcentajes de participación femenina superiores al 50% en relación al total de la población universitaria, ubicándose el promedio del conjunto en un 63.7%. Ver tabla 3

PAIS*	PORCENTAJE DE MUJERES
Polonia	65,9
Estonia	65,3
Chipre	65,2
Conjunto de los 10	63,7
Lituania	63,5
Hungría	61,4
Eslovenia	59,4
Letonia	55,4
Republica Checa	55,3
Eslovaquia	54,2
Malta	52,0

*Tabla 3. Mujeres con formación universitaria en los nuevos miembros de la Unión Europea
(Fuente: El Periódico. 14 febrero 2004)*

Por otro lado cabe destacar que además de aumentar su participación en la enseñanza superior, la mujeres también están cada vez más presentes en determinados tipo de estudios. Según Rodríguez (2002: 198), “la tasa de matrícula de las mujeres en los siguientes sectores de estudio fue elevada: educación (48%), humanidades (57%) y medicina (56%). Durante el decenio 1985-1995, la participación de las mujeres ha aumentado en todos estos ámbitos. Su presencia en los estudios de derecho y ciencias sociales se ha incrementado de manera considerable (41%), pero sigue siendo reducida en las ciencias naturales, la ingeniería y la agronomía (21% en 1995)”

2.1.3. Diversificación de la oferta

Impulsada por este gran crecimiento y diversificación de la demanda, las instituciones de educación superior han diversificado también su oferta en cuatro aspectos:

Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI: hacia una educación internacional e intercultural

- *número y diversificación de titulaciones o programas,*
- *nuevos métodos de enseñanza,* entre los cuales la informatización y la utilización de las nuevas tecnologías es un elemento importante (formación presencial y a distancia)
- *diversidad de estructuras institucionales* dentro de los sistemas nacionales de educación superior, lo que está conformando en muchos países sistemas mixtos de educación superior (públicos y privados), así como
- *reformas institucionales y en los planes de estudio tendientes a dar respuesta a la creciente diversidad cultural*

Según Rodrigues (2000), en el ámbito mundial, las disciplinas se multiplican a un ritmo vertiginoso y cada vez se utilizan más las telecomunicaciones (en particular, Internet), otros métodos didácticos asistidos por computadora y varias formas “virtuales” de instituciones de enseñanza superior/terciaria. Para varios países que se enfrentan a las perspectivas de una expansión rápida, el recurso a las instituciones de educación a distancia ha ofrecido un medio importante para satisfacer la demanda creciente de estudios superiores. Es probable que esta alternativa también se introduzca en otros países, en parte como respuesta al aumento de matrículas y en parte gracias a la difusión de métodos prácticos para impartir educación a distancia por medios electrónicos como “la universidad virtual”

En el caso Europeo, la Comisión de las Comunidades Europeas (1995: 53) informa que en la comunidad educativa europea, hay 5 mil universidades y escuelas de educación superior, así como que “hay más de 500 mil estudiantes inscritos en la educación superior a distancia en Europa, o sea, alrededor del 7% de la población presente en la enseñanza superior”, lo cual muestra la tendencia a la aparición de un modelo mixto en la educación superior, que el Informe de la Comisión de las Comunidades Europeas (enero 2000), confirma 5 años después al decir que en el ámbito de la enseñanza superior y postuniversitaria están desapareciendo progresivamente las fronteras entre la oferta de formación a distancia y la oferta de formación clásica, lo que contribuye a la aparición de un modelo mixto. Sin embargo, “los usos más avanzados de la TIC con fines pedagógicos se encuentran en la enseñanza primaria, especialmente en relación con la educación para la comunicación y su dimensión intercultural” (CE enero 2000: 8)

Los sistemas de educación superior en algunos países (ej: Estados Unidos) han comenzado a realizar reformas institucionales y en los planes de estudio tendientes a dar respuesta a la creciente diversidad cultural presente en las Universidades y en la sociedad. Según Cornwell (1999), los *objetivos educativos para los estudiantes* de dicho país *en el siglo XXI*, considerando el contexto multicultural y el proceso de globalización, son los cuatro siguientes:

- a) *comprensión de la diversidad cultural*, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras y tanto desde el punto de vista de quien conoce como de quien es conocido
- b) *desarrollo de habilidades interculturales* que permitan al alumnado funcionar efectiva y responsablemente en un mundo multicultural.
- c) *comprensión de procesos globales*, que ayuden a comprender la complejidad y problemática del mundo actual, así como la
- d) *preparación para la ciudadanía local y global*, a través de una visión amplia y crítica que le permita ser cosmopolita en los asuntos del mundo, pero también en los locales

➤ *El caso del Estado español*

La diversificación de la oferta en el Estado español se concreta en cuatro ámbitos, según Rodríguez (2002), González (1999) y García (1998):

- Territorial (dispersión de la oferta acercándola geográficamente a una demanda creciente)
- Estructural (sistema mixto, público – privado y presencial - a distancia)
- Formativo (incrementando las titulaciones y transformando el carácter de éstas) y
- Curricular (fomentando la personalización y singularidad de la formación)

González (1999) destaca que no obstante que en el Estado español sigue prevaleciendo el carácter público del sistema universitario ya que la mayoría de los centros siguen siendo públicos, *hay una tendencia hacia la existencia de un sistema mixto de enseñanza superior.*

Durante la última década del siglo XX la tasa de crecimiento media de todos los centros fue del 23,7%; pero el crecimiento de los centros privados llama poderosamente la atención ya que ha sido de un 60,3%, casi 3 veces mayor que el de los centros públicos.

Rodríguez (2002) informa que en España el porcentaje de estudiantes matriculados en *instituciones abiertas y a distancia* sobre el total de matrículas en la educación superior *ascendía al 7%*, un porcentaje igual al reportado en la Unión Europea.

Es digna de destacar la *gran diversificación que ha tenido la oferta de titulaciones universitarias* en el Estado español, donde han pasado de 43 en la década de los 60s a más de 120 en la década de los noventa. Ver tabla 4

	1920	1940-1960	1960-1978	1978-1994
Títulos largos	5	9	29	63
Títulos cortos	0	0	14	60

Tabla 4. Evolución del catálogo de títulos universitarios
Fuente: Elaboración propia, adaptado de De Luxán, 1998: 266 - 269

Según García (1998: 69), esta gran diversificación de la oferta formativa ha respondido a las necesidades cambiantes del mercado laboral, “se trata de adaptar las formaciones universitarias a las necesidades de un mercado de trabajo producto del desarrollo socioeconómico y de la integración en la Unión Europea, diversificando e incrementando las titulaciones con una flexibilidad curricular que permita combinar una formación generalista y especializada”

González (1999: 42) destaca por su parte que además de haberse incrementado el número de titulaciones que ofrecen las universidades en el Estado Español, se ha observado un cambio en la distribución de las mismas, donde destaca “una importante caída de los estudios de humanidades, un cambio significativo en los de Ciencias Sociales a favor de estudios de Psicología, Comunicación y, sobre todo, Economía, mientras que pierden peso los estudios de Derecho”. Por otro lado, plantea que en general, los ciclos cortos crecen con un dinamismo apreciablemente mayor que los ciclos largos.

La diversificación de títulos a través de un mecanismo de especialización sucesiva, no sólo se ha dado en cuanto a número, sino también en cuanto a flexibilidad, ya que además de haber títulos cortos y títulos largos y de que las universidades pueden tener títulos propios o dobles titulaciones, la posibilidad de que las universidades elaboren sus planes de estudios con la única obligación de incluir en ellos las materias troncales de los títulos generales (no así las obligatorias ni las optativas), ha propiciado una gran diversidad en la oferta formativa universitaria que ha alcanzado un nivel de diferencia curricular entre titulaciones especialmente elevado. (García, 1998)

En relación a los cambios que están dando las Universidades españolas como respuesta a la creciente diversidad cultural de la sociedad en su conjunto, Barragán (1999), de la Universidad de Granada, efectúa un análisis de las Universidades Andaluzas y el enfoque intercultural de sus planes de estudios, obteniendo las conclusiones que se muestran en el cuadro 2.

- No existe en las universidades andaluzas una necesidad compartida de considerar la interculturalidad como una línea de formación básica para todos aquellos profesionales que trabajan en los distintos aspectos de la vida social
- La educación parece ser la única parcela en la que la interculturalidad se ve útil y esto responde únicamente al hecho de que está aumentando la presencia de población inmigrante extranjera en las escuelas.
- Nos encontramos con una formación universitaria que considera que lo intercultural sólo está relacionado con la educación y que además, cuando se trata lo intercultural se hace como asignatura optativa, es decir, como una pequeña especialización que aquellos estudiantes que la consideren necesaria pueden realizar
- Las necesidades de grupos culturalmente diferentes no se limitan al ámbito educativo, sino que también abarca otros aspectos de la vida social como el trabajo, la vivienda, el estatus jurídico, el acceso a los servicios sociales y sanitarios.... Y no son precisamente los profesionales de la educación los que trabajan en estas áreas sociales, son los trabajadores sociales, los abogados, los empresarios, los psicólogos, los funcionarios, los profesionales de la salud. Pero en su formación universitaria no aparece la interculturalidad como asignatura, ni siquiera como optativa
- Existe una necesidad real de formación en interculturalidad reflejada en las demandas que los profesionales realizan una vez terminada su aventura universitaria y que se refleja en la gran cantidad de cursos de especialización que ofrecen diversas instituciones tanto públicas como privadas (colegios oficiales, empresas de formación, diputaciones, ayuntamientos....)

Cuadro 2. Conclusiones del estudio efectuado por la Universidad de Granada sobre el enfoque intercultural en las Universidades Andaluzas

2.1.4. Internacionalización de la Educación Superior

En forma paralela al aumento de las matrículas, así como a la diversificación de la demanda y la oferta de los sistemas de educación superior en los ámbitos nacionales, se presenta la tendencia a la internacionalización de la educación superior en varios aspectos: *a) los contenidos de la enseñanza, b) la creación de redes universitarias, c) los programas de intercambio y sobre todo en cuanto a d) la movilidad internacional creciente de estudiantes y docentes.*

Según Rubio (1996), la internacionalización de la educación superior obedece, en primer lugar, al carácter universal del aprendizaje y de la investigación. Esta tendencia a la cooperación internacional se ve fortalecida por los actuales procesos de integración política y económica, y por la *creciente necesidad de entendimiento intercultural*. El número cada vez mayor de estudiantes, profesores e investigadores que trabajan, viven y se comunican en un contexto internacional demuestra claramente esta tendencia. La expansión considerable de diversos tipos de redes de universidades y otros mecanismos de enlace entre instituciones, profesores y estudiantes se ve facilitada por el progreso constante de las tecnologías de la información.

Según Rodríguez (2002), el gran aumento del número de estudiantes extranjeros en varios países pone de manifiesto la tendencia creciente a la internacionalización de los estudios superiores. En 1995 más de 1.6 millones de estudiantes extranjeros o internacionales se matricularon en cursos de enseñanza superior en los 50 principales países receptores, de los cuales más de tres cuartas partes se concentran en 10 países receptores, de los cuales 5 pertenecen a la Unión Europea (ver tabla 5)

Como puede verse en la tabla 3, la mitad de los estudiantes extranjeros a nivel mundial se dirigen a tres países: los Estados Unidos, el Reino Unido y Alemania. España ocupaba en ese año el lugar no. 14 con 21.043 estudiantes, lo cual representaba sólo el 1.3 % del total de estudiantes extranjeros matriculados en los 50 países receptores.

PAIS*	NO. ESTUDIANTES EXTRANJEROS	(%) ¹
Estados Unidos	453.787	28,3
Reino Unido	197.188	12,3
Alemania	159.894	10,0
Francia	130.431	8,2
Fed. De Rusia	67.025	4,2
Japón	53.847	3,4
Australia	47.834	3,0
Bélgica	34.966	2,2
Canadá	31.435	2,0
Austria	26.883	1,7
1 Porcentaje del total de estudiantes extranjeros en los 50 principales países receptores		

Tabla 5. Estudiantes extranjeros matriculados en los 10 principales países receptores, 1995 (Fuente: Rodríguez, 2002: 200)

Según Rodríguez (2002), el movimiento de los estudiantes sigue estando determinado en gran medida por lazos históricos y culturales entre los países y por factores geográficos. En muchas ocasiones la movilidad se limita a una sola región. En el caso de los siguientes países europeos, más de la mitad de los estudiantes extranjeros proceden de otros países de la misma región: Bélgica, Bulgaria, Suiza, Austria, Irlanda e Italia. En los países árabes se observa una tendencia similar. Lo mismo ocurre en Argentina o Sudáfrica, donde la mayor parte de los alumnos extranjeros viajan desde otros países de América Latina y el Caribe y del África Subsahariana, respectivamente.

No obstante la importancia creciente del fenómeno de la movilidad internacional de los estudiantes, cabe destacar que el porcentaje respecto a la matrícula total de estudiantes de educación superior, aún es bajo. De acuerdo con Rodríguez (2002), en los países cuyas tasas de matrículas son elevadas (los que poseen un millón de nacionales matriculados o más, como es el caso de España) el porcentaje de alumnos que estudian en el extranjero como proporción de las matrículas nacionales es bajo, normalmente inferior al 2%.

En Europa, tras un periodo de más de un decenio durante el cual la Unión Europea ha puesto en marcha iniciativas a fin de promover la movilidad de los estudiantes, un análisis efectuado en 1996 ofrece un perfil de las características de dicha movilidad. De acuerdo con Rodríguez (2002:201), cinco son las principales conclusiones de dicho estudio:

- Casi todos los países incluidos en el estudio acogen a más de 1.000 estudiantes cada año procedentes de la Unión Europea o de otros países europeos;
- El 60% del flujo de estudiantes de Europa se dirige a tres países: Reino Unido, Alemania y Francia.
- El Reino Unido, Francia, Austria, Bélgica y Suecia son “importadores netos” de estudiantes
- El país que más “exporta” es Grecia, donde casi 17.000 alumnos fueron a estudiar a otros países europeos durante 1993-1994
- Aparte del flujo de estudiantes dentro de Europa, el 65% de los estudiantes extranjeros de Europa procedían de otros continentes

⇒ *El proceso hacia la convergencia europea de la educación superior*

A través de diversas conferencias, los Ministros Europeos de Educación Superior de diversos países han iniciado un proceso hacia la convergencia europea de los sistemas de educación superior (París, 1998 / Bolonia, 1999 / Praga, 2001 y Berlín, 2003). En dicho proceso de convergencia destaca la *Declaración de Bolonia*, firmada por 29 ministros europeos con el fin de establecer el área europea de educación superior para el 2010 y en la cual se establecen las cuatro tendencias prioritarias del proceso:

- un *sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable*. Un *sistema común de grados*, el cual permita una progresiva convergencia del marco general de los grados y ciclos en un área abierta europea para la educación superior. La adopción de un sistema *basado esencialmente en dos ciclos fundamentales*: diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado).

El acceso al segundo ciclo requerirá que los estudios de primer ciclo se hayan completado con éxito en un periodo mínimo de 3 años. El diploma obtenido después del primer ciclo será también considerado en el mercado laboral europeo como nivel adecuado de cualificación. El segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado, al igual que en muchos países europeos.

- *promover y facilitar la movilidad de estudiantes y profesores*, removiendo obstáculos para la movilidad y mejorando el reconocimiento de grados y la cualificación académica. El establecimiento de un *sistema de créditos como medio adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil*. “*los estudiantes deberían pasar al menos un semestre en el extranjero*”
- *promoción de las dimensiones europeas* necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el *desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación*.
- *promoción de la cooperación europea* en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.

Los intercambios entre las universidades europeas, los centros de formación y las escuelas, realizados en el marco de Sócrates con las acciones Erasmus (1987) y Comenius, han permitido estimular la creación de redes entre las universidades y las escuelas sobre temas de interés común, así como promover la movilidad del alumnado en el ámbito de la Educación Superior a través de becas para estancias de 3 a 12 meses en otros Estados miembros, así como la movilidad del profesorado (Informe de la Comisión de las Comunidades Europeas, enero 2000; Rodríguez, 2002).

Estas redes universitarias europeas están realizando acciones tendientes a la promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior. Según González y Pagani (2003) “numerosas universidades europeas, gracias a los programas ERASMUS primero y SOCRATES/ERASMUS posteriormente han conocido y adoptado el sistema de transferencia de créditos europeos (ECTS) para facilitar el reconocimiento de estudios de sus estudiantes de intercambio”.

⇒ *Los estudiantes extranjeros matriculados en las universidades del Estado Español*

De acuerdo con el Anuario de extranjería (2002), el porcentaje de alumnado extranjero en las universidades españolas (estudios de primero y segundo ciclo), no rebasan el 1% del total de la matrícula, siendo superior el porcentaje promedio, en el caso de las universidades privadas en relación al de las universidades públicas.

En la tabla 6 se muestran dichos porcentajes, habiéndose seleccionado las universidades de Barcelona, así como aquellas que tienen porcentajes superiores al 2% de alumnado extranjero, pudiéndose observar que todas las Universidades de Barcelona están por debajo del promedio de las universidades públicas y /o privadas del Estado Español, en este rubro.

UNIVERSIDAD	% DE EXTRANJEROS SOBRE TOTAL MATRICULADOS
Pública	0,90
- Alcalá	2,23
- Autónoma de Barcelona	0,60
- Autónoma de Madrid	2,07
- Barcelona	0,76
- Pompeu Fabra	0,61
Privada	1,21
- Europea de Madrid	3,22
- Navarra	2,61
- Pontificia de Comillas	4,15
- Ramón Lull	0,67
Total	0,93

Tabla 6. % de extranjeros s/ total de matriculados universidades españolas
Fuente: Adaptado de Anuario de extranjería 2002

En cuanto a la procedencia del alumnado extranjero, presente en las aulas de las universidades españolas, el mayor porcentaje proviene de la Unión Europea, seguido América Latina y después del continente africano, tanto en la universidad pública como en la privada. En la tabla 7 se muestran los países de origen del alumnado extranjero, que cuentan con más de 500 alumnos matriculados en las universidades españolas y que en conjunto acumulan la mitad del alumnado extranjero.

PAÍS	TOTAL ALUMNADO EXTRANJERO
- Marruecos	2.280
- Francia	1.240
- Alemania	1.044
- Italia	995
- Argentina	637
- Colombia	537
- Reino Unido	506
Total alumnado extranjero	14, 414

*Tabla 7. Países de procedencia del alumnado extranjero, con más de 500 alumnos
Fuente: Anuario estadístico de extranjería (2002)*

2.1.5. Elevados índices de gasto e incremento de los costes

Finalmente, una de las tendencias principales en la educación superior es la de requerir de elevados índices de gasto, comparativamente con los que requieren otros niveles del sistema educativo, así como el aumento del gasto por alumno, lo cual puede llevar a limitaciones en la financiación de este nivel educativo.

De acuerdo con Rodríguez (2002: 204) “algunas regiones del mundo registran elevados niveles de gasto en la enseñanza superior que sextuplicaron los correspondientes a la educación primaria y secundaria. Asimismo, el gasto por alumno en la enseñanza superior ha aumentado de manera considerable durante decenio 1985-1995 a nivel mundial. Los incrementos más rápidos se observaron en Europa, donde este gasto ascendió a 6.585 dólares en 1995, es decir, el doble que en 1985, época en que era de 2.975 dólares”.

Según Delors (1996), el aumento del alumnado y del número de establecimientos ha provocado un incremento de los gastos de la enseñanza superior, que se ve enfrentada a los temibles problemas que plantea la masificación.

En el caso de España, se ha multiplicado por cuatro en los últimos 20 años la dotación presupuestaria de las Universidades, pasando en 1976 del 0,26% del PIB al 1%. Pero es pertinente recordar que se partía de niveles muy bajos y que el incremento ha sido principalmente para hacer frente al crecimiento nuevo y no para mejorar lo que ya existía. Por otro lado, la media de financiación de la enseñanza superior en la Unión Europea es del orden del 1,5% de PIB. (De Luxán, 1998 y Villapalos, 1998)

Por otro lado, en 1995 los gastos en enseñanza superior representaban el 15,1% en relación a los gastos totales en educación, estando por debajo del promedio de los miembros de la Unión Europea que se situaba en 20,7 %. (Rodríguez 2000)

Por último, según Rubio (1996) la financiación pública limitada es otra tendencia que se observa en la educación superior, por lo que dicha limitación se convierte en una de las restricciones principales que se oponen al proceso de cambio y desarrollo de la educación superior en el Estado Español.

2.2. Retos de la educación superior al inicio del siglo XXI

Los principales retos de la educación superior al iniciar el siglo XXI, derivados de las tendencias de las últimas décadas del siglo XX, antes planteadas, pueden sintetizarse en once según se muestran en el cuadro 3, de acuerdo a autores e informes de organismos oficiales como Rodríguez (2002), Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2002), Gallifa y Pedró (2001), Instituciones Europeas de Educación Superior (2001), Comisión de las Comunidades Europeas (oct. 2000), Kee (2000), Bahr (2000), Gregory (2000), Smith (2000), Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1999), González (1999), Cornwell (1999); De Miguel (1998); Villapalos (1998); Ginés (1998); McFadden (1997), Delors (1996), Rubio (1996), Michavila (1996), Quintanilla (1996), Wharton (1996), Comisión de las Comunidades Europeas (1996), Comisión de las Comunidades Europeas (1995) y Gordon (1994), entre otros. Ver cuadro 3

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1) Administración de enormes “megasistemas” de enseñanza superior: la búsqueda y mantenimiento de la calidad2) la calidad del profesorado3) Igualdad de condiciones de acceso a los estudios / No discriminación por género / etnia o nacionalidad4) Mayor flexibilidad que permita tomar en cuenta la diversidad de públicos y de demandas5) Pertinencia de la educación superior6) Fortalecer la relación Universidad – mercado laboral |
|--|

- 7) Educación para la comprensión y el respeto de la diversidad cultural, así como para el desarrollo de habilidades interculturales
- 8) Creación de contextos institucionales favorables a la diversidad y a la inclusión
- 9) Aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la investigación
- 10) Continuar y profundizar la internacionalización de la Universidad
- 11) Diversificación de las fuentes de financiamiento

Cuadro 3. Retos de la Educación Superior al inicio del siglo XXI

2.2.1. Administración de enormes “megasistemas” de enseñanza superior: la búsqueda y mantenimiento de la calidad

Un primer reto derivado del aumento rápido y constante de las matrículas en las últimas décadas es sin duda el enorme desafío que implica la *administración de enormes “megasistemas” de enseñanza superior*, según les denomina Rodríguez (2002), quien informa que en la actualidad, unos veinte países poseen sistemas de enseñanza superior de gran envergadura que cuentan con más de un millón de estudiantes, entre los cuales está España, que junto con otros 11 países, tiene entre 1 y 2 millones de estudiantes.

De acuerdo con Michavila (1996) y González (1999), ha acabado la época de la expansión cuantitativa y es necesario dejar paso a lo cualitativo, o al menos, a un mayor equilibrio entre la cantidad y la calidad. Tanto España como los países europeos se concentraron en las últimas décadas en atender prioritariamente los objetivos de cantidad más que de calidad de la oferta educativa, por lo que acaba un decenio de predominio de lo cuantitativo: incremento de la tasa de escolarización universitaria, masificación de las aulas, y surge, por necesidad, el tránsito hacia otro momento de la vida universitaria donde lo cualitativo debe tener mayor relevancia.

El principal reto derivado de esta nueva búsqueda de equilibrio entre lo cualitativo y lo cuantitativo, es decir, la búsqueda de la calidad en los sistemas de educación superior deberá concentrarse en cuatro aspectos, según varios autores (Rodríguez, 2002; De Miguel, 1998; Villapalos, 1998; Quintanilla, 1996; Rubio, 1996):

- ⇒ *la enseñanza*
- ⇒ *la investigación*
- ⇒ *la gestión y*
- ⇒ *los servicios complementarios, apoyadas por un elemento clave,*
- ⇒ *la evaluación de la calidad*

“el gran reto de la universidad de nuestros días es cómo hacer compatible esta dimensión social de servicio público abierto a toda la sociedad con las exigencias de calidad e incluso de excelencia que son propias de una institución dedicada al desarrollo y la transmisión de la ciencia, la tecnología y la cultura superior...El problema, en todo caso, no será iniciar la modernización de la universidad, sino mantener en el futuro una tensión permanente por la mejora de la calidad”. (Quintanilla, 1996: 41)

En el ámbito de la docencia, se hace mención a cinco aspectos factibles de mejora:

- a) la necesidad de plantear la renovación de los planes de estudio desde un enfoque curricular que posibilite el cuestionamiento de la cultura, las creencias y las prácticas relacionadas con la enseñanza superior;
- b) debería detenerse la excesiva parcialización y especialización de los planes estudios, así como modificar el enfoque demasiado orientado al mercado de trabajo.

“cierto es que la Universidad debe formar profesionales aptos para incorporarse al mercado laboral, pero la relación entre calidad de la formación y situación de desempleo es tenue siendo circunstancias de tipo económico las que regulan el mercado. Sin ignorar las tendencias de cambios científicos y culturales para introducirlas en los métodos y contenidos de los planes de formación la universidad no debe agobiarse por la inmediatez y situación coyuntural de una situación laboral determinada” (Villapalos, 1998: 335)

- c) el cuestionamiento de los métodos de enseñanza con el fin de lograr que en la práctica exista un mayor equilibrio entre los diversos procedimientos que se deben utilizar (enseñanza individual, tutorías, enseñanza en grupo y trabajos prácticos);

d) el profesorado debería prestar más atención al sujeto de la enseñanza, el estudiante, para que se enseñe no todo lo que el profesor sabe sino lo que el estudiante puede aprender

e) la revisión de los criterios y técnicas utilizadas en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos con el fin de eliminar procedimientos arbitrarios e iniciar al profesorado en los métodos de evaluación formativa

En cuanto a *relación existente entre docencia e investigación*, las dos funciones básicas del profesorado universitario, *el reto consiste en lograr un equilibrio en la valoración y atención por parte de las universidades,*

“en este momento se ha resuelto de manera preponderante a favor de la investigación y, en consecuencia, la promoción del profesorado se establece únicamente en función de su productividad investigadora. Lo que realmente cuenta son las publicaciones, la participación en los eventos científicos, los proyectos financiados, las patentes y los reconocimientos obtenidos. La preocupación e interés por impartir una buena enseñanza no constituye mérito a efectos de promoción...Así pues, aunque la LRU ha intentado impulsar la calidad de la docencia regulando algunos procedimientos con este fin – la elaboración del proyecto docente, la potenciación de sistemas de evaluación del profesorado, la creación de incentivos a la calidad de la docencia, etc.- hasta la fecha las universidades no han asumido este reto” (De Miguel, 1998: 126)

A fin de buscar soluciones que aumenten la calidad de la universidad y de la educación superior en todos sus aspectos (docencia, investigación, servicios complementarios y gestión), *las universidades necesitan de sistemas de evaluación de la calidad*, los cuales deberían iniciarse según Rubio (1996) con el personal de enseñanza y de investigación (es decir, con el profesorado), aunque según Rodríguez (2002) todos los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional.

De acuerdo con este mismo autor, la calidad de la enseñanza superior vista desde un enfoque holístico, “es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario.

Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional”. (Rodríguez, 2002: 95)

Para finalizar este apartado y haciendo eco de las palabras de Villapalos (1998: 336-337), creo que como parte de este gran reto de la búsqueda de la calidad de la Universidad para el siglo XXI esta el recuperar su papel de orientadora, iluminadora y provocadora de los cambios sociales económicos y culturales. “Creo que agobiada por los cambios estructurales y el crecimiento de las últimas décadas, la universidad española ha vivido los últimos tiempos adaptándose a los cambios del entorno exterior y contribuyendo poco a los mismos, dejándose llevar por teorías, desarrollos y evoluciones que venían marcadas desde fuera. En una época de incertidumbre y de crisis, la universidad debe recuperar, desde su posición independiente y con su gran bagaje científico y cultural, su capacidad de iniciativa y crear pautas de pensamiento y de desarrollo científico y técnico que influyan decididamente en la nueva sociedad del siglo XXI”

2.2.2. La calidad del profesorado

En este nuevo contexto de búsqueda de la calidad en los sistemas de educación superior, la calidad del profesorado se encuentra en el eje central del proceso. De acuerdo con Delors (1996: 151), “la calidad de la formación impartida a los profesores y la de la enseñanza dispensada en los establecimientos de enseñanza superior tienen cada vez más importancia en una época en la que el volumen de conocimientos e informaciones crece exponencialmente y se confía en las instituciones de enseñanza superior para atender las necesidades de educación de un público cada día más numeroso y variado”

El principal reto derivado de esta búsqueda de la calidad del profesorado deberá concentrarse en tres aspectos, según (Rodríguez, 2002, Cornwell, 1999 y De Miguel, 1998):

- ⇒ *Replantear un mayor equilibrio y relación entre la función docente y la función investigadora que lleve al profesorado a considerar la “excelencia docente” como una característica fundamental del prestigio profesional*
- ⇒ *Revisar las políticas que cada universidad desarrolla en relación con la selección, formación, evaluación y promoción de su profesorado como una estrategia fundamental para promover una enseñanza de calidad*
- ⇒ *Establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente que les permitan no sólo la actualización y mejora de sus competencias pedagógicas, sino también la flexibilidad para trascender sus propias especializaciones y contribuir a la creación de ciudadanos que tengan la habilidad para moverse fácilmente entre diferentes culturas.*

“Constatamos que las universidades no han puesto en marcha de manera eficaz políticas orientadas a la formación pedagógica del nuevo profesorado. Igualmente, la carencia de programas de formación y supervisión pedagógica del profesorado en ejercicio cuestionan que la docencia constituya un objetivo prioritario para estas instituciones. Esta falta de “interés” y de “credibilidad” de las medidas que se adoptan a favor de la docencia se percibe con mayor nitidez cuando se compara con las políticas y los recursos que se dedican a la función investigadora” (De Miguel, 1998: 125)

Según este mismo autor, “muchos profesores consideran que para enseñar lo importante es “saber” y que la calidad de los trabajos de un profesor es la forma tangible de manifestar lo que un profesor “sabe”. El profesor universitario que no publica no sabe. Esta creencia induce a otra que constituye uno de los mitos clásicos de la enseñanza superior que deben ser desterrados por inexactos: los buenos investigadores son buenos docentes.

La habilidad para investigar y la habilidad docente son cosas diferentes y exigen, por tanto, procesos de selección y formación distintos. La creencia de que la buena docencia fluye directamente de una excelente investigación es un absurdo: entre ambas funciones existe un conflicto que es resuelto individualmente en cada caso” (De Miguel, 1998: 126)

2.2.3. Igualdad de condiciones de acceso a los estudios / No discriminación por género / etnia o nacionalidad

No obstante que ya se han realizado considerables progresos en cuanto a mejorar el acceso de las mujeres a la enseñanza superior, según Rodríguez (2002) aún existe el reto en la educación superior de muchos países 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.

Asimismo, según este mismo autor (Rodríguez 2002: 91), se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior, así como para llevar a cabo estudios en ese nivel a los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y las naciones”

2.2.4. Mayor flexibilidad que permita tomar en cuenta la diversidad de públicos y de demandas

La creciente diversificación de públicos que tienen la posibilidad de acceder a la educación superior, así como las demandas de dichos colectivos, exigen de las instituciones de educación superior una mayor flexibilidad en sus estructuras y programas formativos que permitan dar respuesta a dicha diversidad.

Según Rodríguez (2002: 93), “la diversificación de los modelos de educación superior y de las modalidades y los criterios de contratación es indispensable para responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda y a la vez para dar acceso a distintos modos de enseñanza y ampliar el acceso a grupos públicos cada vez más diversos, con miras a la educación a lo largo de toda la vida, lo cual supone que se pueda ingresar en el sistema de educación superior y salir de él fácilmente.

Unos sistemas de educación superior más diversificados suponen nuevos tipos de establecimientos de enseñanza postsecundaria, públicos, privados y no lucrativos, entre otros. Esas instituciones deben ofrecer una amplia gama de posibilidades de educación y formación: títulos tradicionales, cursillos, estudios a tiempo parcial, horarios flexibles, cursos en módulos, enseñanza a distancia con ayuda, etc.”

Según Quintanilla (1996: 46) “se requiere de una universidad más flexible tanto en sus estructuras organizativas, como en su oferta de enseñanzas y de servicios a la colectividad. La gestión política del sistema universitario debe facilitar e incentivar esta flexibilidad, reformando, si fuera preciso, aquellos aspectos de la estructura institucional de las universidades que puedan resultar excesivamente rígidos e ineficientes para la toma de decisiones de los órganos de gobierno y potenciando las iniciativas de las universidades más innovadoras”.

2.2.5. Pertinencia de la educación superior

La pertinencia es un concepto acuñado por la UNESCO y que tiene que ver con la dimensión social de la educación superior, y hace referencia a la respuesta de la educación superior (oferta), tanto como sistema como por cada una de sus instituciones, a las necesidades y expectativas de la sociedad (demanda), tanto actuales como futuras. La pertinencia tiene que ver con la adecuación de la oferta a las necesidades reales de la sociedad y a los retos del futuro a medio y largo plazo y por tanto se convierte en el reto primordial a enfrentar, íntimamente relacionado con el reto de la calidad, ya antes mencionado.

El reto derivado de esta búsqueda de la pertinencia de la educación superior consiste en *que las funciones básicas de las universidades (enseñanza, investigación y servicios conexos) respondan a los problemas de la sociedad y a los problemas del mundo laboral*, según varios autores: (Rodríguez, 2002; González, 1999; De Miguel, 1998; Villapalos, 1998; Ginés, 1998; Rubio, 1996; Quintanilla, 1996; Delors, 1996).

Según Rubio (1996: 11) “la pertinencia de la educación superior se considera primordial en función de su cometido y de su importancia para la sociedad; de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos. Este criterio también es importante en su relación con el mundo del trabajo en sentido amplio”

“En una sociedad, la enseñanza superior es a la vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Es, a un tiempo, depositaria y creadora de conocimientos. Además, es el principal instrumento de transmisión de la experiencia, cultural y científica, acumulada por la humanidad... *Son ellas las que forman a los dirigentes intelectuales y políticos, a los jefes de empresa del futuro y a buena parte del cuerpo docente.* (Delors, 1996: 153)

El respeto de las culturas y la protección del medio ambiente son dos de las principales necesidades sociales a las que los sistemas de educación superior, deberían responder.

“la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente, lo cual contribuya al desarrollo sostenible de la sociedad y a resolver los problemas más importantes a que ha de hacer frente la sociedad del futuro” (Rodrigues, 2002: 92)

Sin embargo, muchas veces dichas necesidades no son bien conocidas en el mundo universitario, o bien, no se toman en consideración al momento de diseñar la oferta formativa.

“la Universidad del siglo XXI estará, como siempre, inmersa en la sociedad del siglo XXI y esta sociedad debe también indicar que quiere de la Universidad, como lo quiere y cuánto está dispuesta a contribuir. Llegado aquí, cabría preguntar a la sociedad no universitaria cuáles son los retos de dicha sociedad y cómo espera que la Universidad contribuya a superarlos” (Villapalos, 1998: 340)

“a medida que se introducen procesos de evaluación sobre las titulaciones, constatamos que la mayoría de los planes de estudio se han implantado sin estudios previos de análisis de necesidades sociales, sin efectuar un debate previo sobre las metas y objetivos de cada titulación que orientara la construcción de la currícula, y sin establecer sistemas de control interno que permitan evaluar y mejorar la puesta en marcha de los mismos” (De Miguel, 1998: 116-117)

En relación a la conexión con el mundo laboral, las crecientes y cambiantes cualificaciones profesionales son también una demanda a la cual las instituciones de educación superior deben responder.

Tanto el Informe Delors (1996: 152) como el Informe Dearing (González: 1999: 123-124) plantean la necesidad de que las universidades sigan siendo capaces de responder a la demanda, conectando el tipo de enseñanzas del sistema educativo con las necesidades de los mercados y adaptando sin cesar formaciones especializadas a las necesidades de la sociedad, primando las enseñanzas que proporcionan cualificaciones profesionales sobre los conocimientos puros, ya que las exigencias de cualificación aumentan ininterrumpidamente.

“el reto más importante que tenemos en el futuro inmediato es conseguir que el sistema universitario sea capaz de responder a las exigencias de nuestra sociedad, que se traducen en una demanda creciente de estudios universitarios, una continua adaptación de la universidad a la diversificación y la variación de la demanda de cualificaciones profesionales y el logro de unos niveles de calidad en la docencia y la investigación cada vez más altos” (Quintanilla, 1996: 45)

Las cualificaciones profesionales más destacadas en el mundo laboral de la sociedad actual, según Ginés, (1998) son por un *lado habilidades de carácter general (flexibilidad, adaptabilidad y toma de decisiones), así como habilidades sociales (capacidad de trabajo en equipo y para la cooperación).*

“al menos tres rasgos marcan la definición actual de estas cualificaciones: a) la rapidez con que los cambios tecnológicos actúan sobre los procesos productivos ha mostrado que las cualificaciones de los trabajadores quedan rápidamente obsoletas. Esto obliga a que la formación que suministra el sistema educativo deba centrar su atención en conocimientos generales e interdisciplinarios y en *habilidades de carácter general, como capacidad de pensamiento independiente, flexibilidad y adaptabilidad a*

situaciones variables; b) las nuevas tendencias en las ocupaciones generan la necesidad de incluir una nueva dimensión en la cualificación de los trabajadores: un adecuado *comportamiento personal y social*. En este sentido, la valoración de la *capacidad para el trabajo en equipo y para la cooperación* se ha incrementado notablemente y c) los últimos cambios en los modelos de organización del trabajo, que tratan de incorporar a los individuos en *la toma de decisiones* de los procesos productivos, están generando nuevas necesidades de cualificación” (Ginés, 1998: 210)

Otro aspecto que este mismo autor destaca es la deficiencia en el sistema educativo español es la *importancia excluyente que se le ha dado a los conocimientos* (la parte teórica o académica de las competencias profesionales), *a expensas de la parte práctica* (enseñar a hacer) *y de las llamadas competencias sociales y de participación* (habilidades y actitudes).

“la Universidad española ha centrado la formación en la transmisión de conocimientos y muy poco en los otros dos aspectos esenciales: enseñar a hacer y formar en las actitudes positivas hacia el trabajo. Las razones de este fenómeno son complejas, pero una determinada tradición cultural tal vez predispone a ese enfoque. Sin embargo, la carencia de medios con que la Universidad española afrontó tanto la revolución científica de este siglo como el enorme crecimiento de las últimas décadas ha obligado a centrarse en una enseñanza fundamentalmente teórica, sin duda la menos costosa. Sean cuales sean las razones, el resultado es que la Universidad española ha proporcionado una educación de carácter fundamentalmente academicista, quizá con un nivel comparativamente alto, pero que da muy poca importancia a la enseñanza de las destrezas y habilidades que faciliten el paso del conocimiento a la acción.

Otro aspecto importante que tampoco forma parte del programa formativo de la Universidad española: la formación de las actitudes necesarias para el trabajo. Las llamadas competencias metodológicas, sociales y participatorias. La formación que suministra la Universidad, y en general el sistema educativo español, no estimula el espíritu cooperativo y el trabajo en equipo, la confianza en si mismo, la capacidad para la crítica abierta, la rigurosidad en el trabajo o, simplemente, la actitud positiva hacia el trabajo. No se puede afirmar que este tipo de actitudes no existan entre los universitarios, pero si parece claro que su estímulo y desarrollo no forma parte, en general, del programa pedagógico de las instituciones ni de los profesores” (Ginés, 1998: 211)

Por lo anterior, algunos de los objetivos que debieran tener los programas de enseñanza universitaria, a fin de cubrir las nuevas necesidades de cualificación profesional serían los siguientes, según Ginés, (1998: 211-212):

- ⇒ Preparar para el aprendizaje a lo largo de toda la vida
- ⇒ Transmitir una formación básicamente generalista, empiricista y participatoria
- ⇒ Enseñar a resolver problemas reales
- ⇒ Formar la personalidad de los estudiantes de modo que:
 - a) sean más emprendedores
 - b) *estén mejor preparados para la cooperación*
 - c) estén más motivados para resolver problemas
 - d) sean más leales y honestos
- ⇒ Transmitir valores generales relacionados con la cultura y los valores del trabajo: mayor atención al entorno del trabajo, mayor énfasis en los nuevos estilos de gestión, *mayor énfasis en los aspectos culturales y humanos del proceso productivo*

Finalmente, el mismo autor comenta que a fin de poder alcanzar los objetivos propuestos es necesario *modificar los métodos de enseñanza actuales, propiciando el uso de métodos de enseñanza cada vez más proactivos, en lugar de los métodos de enseñanza reactivos*, hasta ahora utilizados.

“los métodos reactivos (clases teóricas y prácticas, incluso laboratorios con prácticas dirigidas) permiten enseñar conocimientos e incluso destrezas, pero no competencias metodológicas, sociales o participatorias. Para formar en los segundos, se necesitan mecanismos educativos distintos: seminarios, aprendizaje interactivo, técnicas de discusión, técnicas de presentaciones, técnicas de toma de decisiones, periodos de prácticas en empresas, etc. Los métodos reactivos han sido prácticamente los únicos que ha utilizado el sistema educativo español. Es necesario introducir métodos proactivos que transmitan las competencias que van a necesitar los futuros trabajadores. Aunque la Universidad está hoy inmersa en un profundo intento por cambiar los métodos de enseñanza en la línea que aquí se señala, la falta de recursos para implementar el nuevo modelo y la escasa voluntad de parte del profesorado hacen temer que el cambio pueda no ser lo profundo que se requeriría. (Ginés, 1998: 212)

➤ *Empleabilidad y cohesión social: nuevos objetivos de la educación superior*

Los actuales cambios de la sociedad global y el reto de la pertinencia reabren la vieja cuestión sobre si la Universidad debería preparar a los alumnos para el trabajo o para la vida (Wharton, 1996), y ello hace que la educación superior deba replantearse su misión y redefinir muchas de sus funciones, en especial teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y de capacitación permanentes (Rubio, 1996)

De acuerdo con Gallifa i Pedró (2001), la universidad actual y del futuro deberá considerar una combinación de las funciones planteadas por tres modelos: el de la universidad humanista, el de la universidad científica y el de la universidad tecnológica. Son tres modelos de excelencia y la universidad no puede renunciar a ninguno de ellos.

“Generalmente se considera que la universidad lleva a cabo diversas funciones. Las más importantes son: la transmisión de conocimientos, la investigación y la formación de profesionales. Hoy las universidades son instituciones complejas que no responden a un único modelo. Hemos identificado tres modelos de excelencia universitaria que sintetizamos brevemente:

- **La universidad humanista.** Tiene sus orígenes en los inicios de la institución de la Edad Media. Es un tipo de universidad que realiza la integración del saber, un saber culto al servicio de una concepción integral del hombre.
- **La universidad científica.** Influida por el racionalismo y el idealismo y potenciada por la modernidad. La búsqueda de la verdad se convierte en investigación científica, La Universidad aplica la duda y potencia los saberes especializados.
- **La universidad tecnológica,** desarrollada a partir de la industrialización de la sociedad. Se basa en el cómo actuar, aplicar y ejecutar, es decir, en el saber hacer. Es una universidad inspirada en el pragmatismo y la eficacia” (Gallifa i Pedró, 2001: 317-318)

En el mundo de la sociedad global, la universidad no sólo tiene como función importante la de promover la formación del alumnado para la “empleabilidad”, (el aprender a hacer de Delors), es decir, para su inserción y desempeño laboral, sino también y con igual importancia, la de facilitar la cohesión social (el aprender a vivir juntos de Delors), a través de un sentido de responsabilidad social ciudadana.

Según Rodríguez (2002), el objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializadas y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad (“empleabilidad”).

Por otro lado, 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 de la sociedad, buscar soluciones, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales (“cohesión social”)

Según Michavila (1996), debe propiciarse el decaimiento del falso academicismo, estéril y elitista, a favor del empleo, el beneficio social y la cultura, así como la apertura de nuestras instituciones universitarias al entorno: el barrio, la ciudad, la comarca, el país”

Según Gallifa i Pedró (2001), “la universidad forma también ciudadanos y los prepara para la participación en la vida democrática y también personas independientes que se puedan desarrollar personalmente en una vida plena. La función formativa de la universidad, entonces, va ganando terreno. No podemos, por tanto, contemplar sólo el modelo de eficacia y pragmatismo al que la sociedad tiende. La Universidad ha de ser creativa, crítica y transformadora.

La universidad tiene sentido porque pretende potenciar las más altas dimensiones creativas del ser humano, y esta es la base para transformar la sociedad en una sociedad más justa y plural. La universidad no puede dimitir de su misión más alta.

Las reflexiones sobre los medios y los recursos no nos han de hacer perder de vista la importancia de los fines. No hay pluralismo sin diversidad de opciones, no hay riqueza sin diferencia. No se puede pensar la diversidad desde la cultura del monopolio ancestral. La universidad requiere una transformación” Gallifa i Pedró (2001: 317-318)

Termino el apartado con una figura, en la cual se plasma en forma gráfica lo expuesto en relación al reto de la pertinencia de la educación superior. Ver figura 1



Figura 1. El reto de la pertinencia de la educación superior
Fuente: Elaboración propia

2.2.6. Fortalecer la relación Universidad – mercado laboral

Como parte del objetivo de “promover la empleabilidad”, las instituciones de educación superior necesitan en forma prioritaria fortalecer la relación de la universidad con el mercado laboral, a fin de conseguir el reto de pertinencia, ya que la universidad necesita proveer profesionales con las cualificaciones y competencias que el cambiante mercado laboral requiere.

Por parte de la demanda, el cambiante mercado laboral requiere de nuevas y mejores cualificaciones, Las nuevas formas de organización del trabajo requieren una mano de obra con mejor educación y formación, incluida sobre todo la gestión.

Según Quintanilla (1996: 42) “el sistema productivo de una sociedad avanzada requiere un abanico amplio y diversificado de cualificaciones profesionales y un nivel elevado de cualificación para la mayoría de las profesiones”.

Según el informe de la Comisión de las Comunidades Europeas (1996: 16-17) “existen muchos más puestos de trabajo que requieren mejores y más amplias cualificaciones....Se han incrementado en un 25 por ciento los empleos profesionales, técnicos y de gestión, mientras que ha disminuido el número de trabajadores dedicados a la producción...las nuevas formas de organización del trabajo requieren una mano de obra con mejor educación y formación, incluida sobre todo la gestión. La flexibilidad y la adaptabilidad de las competencias son la clave”

A fin de enfrentar los retos que le plantea el mercado laboral a las instituciones de educación superior y de poder proveer al mercado laboral las personas con las cualificaciones requeridas, las instituciones educativas necesitan de acercarse al ámbito laboral y llevar a cabo diversas estrategias de acercamiento posibles: (Rodríguez, 2002; Quintanilla, 1996; Organización Internacional del Trabajo (OIT), 1999)

- ⇒ *considerar sistemáticamente las tendencias del mundo laboral para realizar ajustes en la oferta educativa*
- ⇒ *una relación más ágil y vínculos muy estrechos entre los departamentos de investigación y desarrollo de las universidades y las empresas, o bien,*
- ⇒ *que las empresas sean socios del proceso de formación.*

“El reto de la cooperación entre centros de enseñanza y empresas es aceptar que las empresas sean a todos los efectos socios del proceso de formación. Actualmente, ya no es posible considerar que el papel de la empresa es – únicamente el de solicitante de individuos formados, o el de proveedor de complementos de formación. La empresa es en lo sucesivo un productor importante de conocimientos y de nuevo know-how” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1996: 20)

2.2.7. Educación para la comprensión y el respeto de la diversidad cultural, así como para el desarrollo de habilidades interculturales

Como parte del objetivo de promover la cohesión social, del “aprender a vivir juntos”, las instituciones de educación superior necesitan en forma prioritaria también cuidar de ofertar programas formativos que colaboren en la comprensión y el respeto por la diversidad cultural, que es uno de los retos principales del entorno social actual y futuro.

La promoción del diálogo intercultural y las actividades encaminadas a la erradicación de la intolerancia y la construcción de una cultura de paz, son algunos de los nuevos retos de la sociedad actual y futura, que habrá que cuidar de responder de alguna manera desde las instituciones de educación superior.

“el conocimiento de las cuestiones sociales fundamentales, en particular las que guardan relación con la eliminación de la pobreza, el desarrollo sostenible, *el diálogo intercultural y la construcción de una cultura de paz*” (Rodríguez, 2002: 101)

“la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio al a sociedad, y más concretamente *sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados*” (Rodríguez, 2002: 92)

Es en este contexto multicultural de la sociedad global actual en el que Cornwell (1999) propone los 4 objetivos educativos para los estudiantes de siglo XXI de los Estados Unidos, que bien pueden aplicarse a los universitarios de muchos otros países, a saber:

- a) *comprensión de la diversidad cultural*
- b) *desarrollo de habilidades interculturales*
- c) *comprensión de procesos globales*
- d) *preparación para la ciudadanía local y global*

Al autor cuando habla de la *comprensión de la diversidad cultural*, propone no sólo ir a buscar las diferencias culturales fuera de las propias fronteras, sino que hay que buscarlas y comprenderlas tanto dentro como fuera de ellas.

Por otro lado, el objetivo pretende no sólo reconocer que la diversidad está presente dentro de la propia sociedad, así como que en prácticamente todas las sociedades del mundo hay diversidad cultural. “muchos de los ciudadanos americanos piensan erróneamente que los Estados Unidos por el hecho de ser excepcionalmente multiculturales, no tienen nada que aprender de otras sociedades multiculturales” (Cornwell 1999: 34)

Asimismo, cuando se habla de comprender la diversidad cultural, debemos tomar en cuenta tanto la posición o perspectiva de quien conoce como de quien es conocido, es decir, evitar el etnocentrismo. “La educación superior debe involucrar a los estudiantes en reflexiones críticas sobre el poder y la equidad. A fin de volverse más autoconsciente, el alumnado universitario necesita desarrollar la capacidad de comprender su ubicación social en cada relación, transacción y encuentro intercultural...esto quiere decir que no sólo debemos educar a los estudiantes para ser exitosos gestores y profesionales: debemos educarlos acerca del impacto que tienen sus elecciones y sus decisiones en el resto del mundo” (Op. Cit.: 35)

Cornwell (1999) propone apoyar el *desarrollo de habilidades interculturales* que permitan al alumnado funcionar efectiva y responsablemente en un mundo multicultural.

Las habilidades, per se, se aprenden haciendo, a través de la práctica. Pero la naturaleza de las habilidades interculturales es que ellas también requieren de la comprensión y de contexto. La educación universitaria, por tanto, necesita proveer de al alumnado de oportunidades para efectuar reflexión crítica sobre las prácticas de las relaciones interculturales. Esto puede ser llevado a cabo utilizando al menos tres estrategias: a) la universidad como un laboratorio para la diversidad, b) estudiando en el extranjero y c) a través de experiencias de servicio social, pero las tres conectando lo global y lo local.

Estas estrategias a través de las que el autor propone favorecer el desarrollo de dichas habilidades interculturales son las que se han utilizado hasta ahora para educar con enfoque internacional (ej: estudio de lenguas, estudiar en el extranjero), o bien, educación para la diversidad (ej: experiencias de servicio social). La presencia de estudiantes internacionales, así como los eventos culturales en la universidad han apoyado el primer enfoque y la presencia de alumnado, profesorado o personal administrativo de otras culturas, así como la currícula multicultural han apoyado el segundo enfoque. El autor propone que ambos enfoques debieran no ser excluyentes y aprovecharse las estrategias de uno u otro enfoque en la búsqueda del mismo objetivo, el desarrollo de las habilidades interculturales.

El estudio de otra lengua es una forma básica de desarrollar la empatía básica por la diversidad. El estudiar en el extranjero es altamente deseable como experiencia de aprendizaje intercultural, pero dicha experiencia necesita ser contextualizada y reflexionar sobre ella para que se de el desarrollo de las habilidades interculturales. “Es sabido que una de las mejores maneras para preparar a los estudiantes que van al extranjero es ayudarlos a definir sus propia identidad nacional y cultural” (Op. Cit. 38)

Es verdad que la preparación para salir al extranjero es muy útil, pero sería aún más útil desarrollar cursos especialmente para los estudiantes que regresan del extranjero, a fin de ayudarlos a reflexionar sobre la experiencia vivida e integrarla dentro de su desarrollo intelectual y personal. Sin oportunidades estructuradas para la reflexión crítica, los estudiantes podrían romantizar sus experiencias o bien, reforzar la creencia de que su país es superior o mejor que el que han visitado.

Los programas de servicio social, tanto en el propio país como en el extranjero, pueden ayudar a preparar al alumnado universitario para trabajar con personas de diferentes países y distintas culturas.

Las organizaciones en general y las empresas en lo particular funcionan en contextos cada vez más multiculturales, tanto en cuanto a clientes, empleados y proveedores, por lo que las organizaciones requieren y requerirán en forma creciente de nuevas competencias para desempeñarse en estos nuevos entornos, requerirán de nuevas habilidades, entre ellas de habilidades interculturales.

“las empresas y otras organizaciones deben actuar en un entorno crecientemente multicultural, con clientes, proveedores y trabajadores de orígenes nacionales, étnicos y culturales diversos. El éxito en el mercado depende cada vez más de la capacidad de integrar este potencial para la obtención de los mejores resultados” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1996: 26)

Estos nuevos retos que plantea la sociedad, llevan a las instituciones de educación superior a tener una nueva función, que según Rodríguez (2002: 90) consiste en *“contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural”*

Asimismo, las instituciones de educación superior se ven impulsadas a responder con una oferta educativa que responda a la diversidad de necesidades de las sociedades multiculturales actuales y futuras, donde las competencias para la comunicación y el trabajo en equipo en contextos multiculturales se vuelven prioritarias.

“confiamos en que los métodos y contextos didácticos reconozcan y reflejen una gama cada vez más diversificada de intereses, necesidades y expectativas, no sólo de individuos, sino de grupos de intereses específicos en sociedades europeas multiculturales” (Comisión de las Comunidades Europeas, oct. 2000: 15)

“puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas...propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales. Esta reestructuración de los planes de estudio debería tomar en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país” (Rodríguez, 2002: 94)

2.2.8. Creación de contextos institucionales favorables a la diversidad y a la inclusión

De acuerdo con varios autores de los Estados Unidos (Gordon, 1994; Kee, 2000, Bahr, 2000, Gregory, 2000 y Smith, 2000), la oferta educativa de la educación superior para responder a las necesidades que plantea la diversidad cultural, no sólo es importante como aportación curricular, sino que tiene cada vez mayor importancia la integración de la diversidad en los planes estratégicos de la Universidad, así como la creación de contextos y climas institucionales que favorezcan la inclusión.

La oferta educativa de programas para la diversidad cultural en las instituciones de educación superior tiende a estar *centrada en eventos*, como “el mes del indio americano”, o *incidental*, como respuestas a altos índices de criminalidad por xenofobia. Según los autores, mejores beneficios pueden resultar de la práctica diaria de la diversidad, es decir, de hacer de la diversidad algo permanente, lo cual implica que la diversidad debiera estar incluida en el plan estratégico de la institución e involucrar a todos los actores del sistema (profesorado, estudiantes y personal directivo - administrativo).

A fin de promover la creación de contextos y clima institucionales que promuevan la inclusión, proponen una serie de estrategias institucionales posibles:

- Políticas favorables a la diversidad
- Planes de estudios que reflejen la diversidad cultural
- Al menos un 30% de estudiantes de culturas diferentes a la cultura anfitriona
- Servicios de apoyo especiales para estudiantes de otras culturas
- Profesorado y personal administrativo de origen diverso
- Deseo del profesorado para trabajar con alumnado culturalmente diverso
- Involucramiento de los grupos de diverso origen cultural presentes en la comunidad cercana a la institución

2.2.9. Aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la investigación

Como parte de los retos a los que se enfrentan las instituciones de educación superior, al estar insertas en un mundo globalizado cada vez más interconectado a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se ven en la necesidad de: (Rodríguez, 2002; De Miguel, 1998)

- ⇒ *aprovechar las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías, a fin de favorecer la democratización de la educación*
- ⇒ *responder a la diversidad de públicos y necesidades a través de la creación de nuevos entornos pedagógicos*
- ⇒ *revisar el concepto de aprendizaje en la sociedad actual en la que los universitarios están inmersos en las nuevas tecnologías de la información y, en consecuencia, abiertos a nuevas fórmulas y formas de aprender*

Según Rodríguez (2002), “los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, 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. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional, por algunos de los siguientes medios:

a) constituir redes, realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, permitiendo así a todos el acceso al saber;

b) crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas “virtuales” de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización así como otras prioridades sociales importantes; empero, han de asegurarse de que el funcionamiento de estos complejos educativos virtuales, creados a partir de redes regionales continentales o globales, tenga lugar en un contexto respetuoso de las identidades culturales y sociales”
Rodrigues (2002: 95-96)

2.2.10. Continuar y profundizar la internacionalización de la Universidad

El reto de la pertinencia de la educación superior no sólo se presenta en los ámbitos internos de los países, sino que gracias al proceso de globalización en que estamos insertos, como parte de la pertinencia de la oferta de los sistemas de educación superior, la dimensión internacional es cada día más relevante, como respuesta a las necesidades globales, donde la *“necesidad de vivir juntos con culturas y valores diferentes”* es cada vez más importante.

No obstante que como vimos en el apartado de las tendencias, existen en general tendencias importantes hacia la internacionalización de los sistemas de educación superior, aún quedan muchos retos por enfrentar en este ámbito, siendo particularmente destacado el énfasis que los autores e informes de organismos oficiales ponen en *el reto de incrementar la movilidad del alumnado y del profesorado universitario* (Rodríguez, 2002; Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2002); Instituciones Europeas de Educación Superior. (2001); González, 1999; Delors, 1996; Comisión de las Comunidades Europeas (1995); entre otros) como parte del proceso de internacionalización.

Como muestra de la importancia de este reto la Comisión Europea anunció en marzo del 2004 su intención de triplicar antes del 2010 el número de ciudadanos que se beneficien de las becas del programa de educación ERASMUS, cifrados actualmente en 120.000 al año. (Metro Directe / 15 marzo 2004)

Según Rodríguez (2002), es de primordial importancia “promover la movilidad universitaria internacional como medio de hacer progresar el saber y de compartirlo, a fin de instaurar y fomentar la solidaridad, principal elemento de la futura sociedad mundial del saber.

Asimismo, la movilidad internacional se convierte en un puente posible para la empleabilidad internacional, ya que a través de la experiencia que otorga la movilidad, se obtienen aprendizajes que el mercado laboral busca, “las autoridades y los empleadores reconocen que la población activa del futuro deberá contar con profesionales que posean una formación adecuada y sean conscientes de las cuestiones mundiales, si se quiere garantizar la prosperidad nacional, regional e individual” (Rodríguez, 2002: 199)

Ante el reto de incrementar la movilidad internacional del alumnado y del profesorado, los sistemas de educación superior podrían desarrollar e implantar diversas estrategias, entre las que los autores destacan las nueve siguientes:

- Rediseño de planes de estudio y/o asignaturas acordes con el proceso de convergencia europea, o bien, en general incluir dimensión internacional en los planes de estudio y en los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Homologación y reconocimiento de planes de estudio, a través de créditos
- Programas de intercambio de estudiantes y/o docentes
- Becas
- Enseñanza de lenguas extranjeras
- Redes universitarias y/o de instituciones de educación superior
- Proyectos de investigación internacionales
- Atraer estudiantes de alrededor del mundo / Servicios de acogida para alumnado extranjero
- Cursos impartidos en lenguas extranjeras

La movilidad internacional tiene beneficios, tanto a nivel individual como institucional, a saber:

- Amplia el horizonte individual
- Estimula la agilidad intelectual
- Incrementa la cultura general
- Facilita el aprendizaje de lenguas extranjeras
- *Fomenta la solidaridad a través del conocimiento mutuo*
- Posibilita la transferencia de conocimiento y tecnología a través de la cooperación científica

Además, como lo plantea Rodríguez (2002), la movilidad de los estudiantes proporciona ventajas tanto a los países que los envían porque les aportan competencias que requieren, como a las universidades que los acogen que les da oportunidad de intercambio intercultural entre los estudiantes, así como les exigen de contar con servicios especiales para dicho colectivo.

“los estudiantes extranjeros proporcionan beneficios significativos a los países que los “envían”, en particular cuando cursan estudios superiores en sectores o niveles en que el país no posee competencias suficientes...Por otro lado, para los países e instituciones de acogida, los estudiantes internacionales / extranjeros representan una oportunidad (especialmente para establecer una mayor interacción entre estudiantes) y una responsabilidad, pues deben disponer de servicios y programas adecuados que les ayudan a alcanzar sus objetivos pedagógicos” (Rodríguez, 2002: 202)

Una síntesis gráfica de lo expuesto en este apartado, se muestra en la figura 2

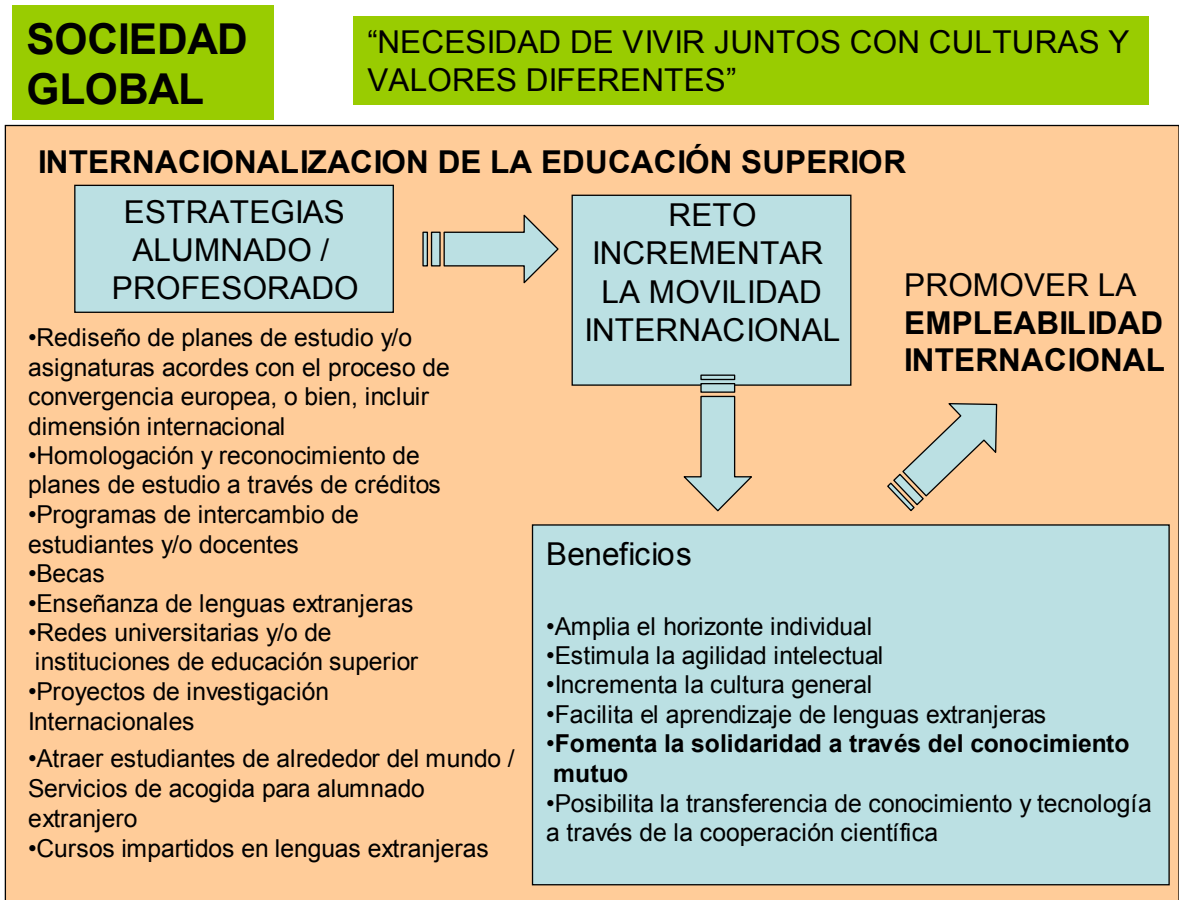


Figura 2. El reto de la movilidad internacional en la educación superior
Fuente: Elaboración propia

Por último, algunos autores (Cornwell, 1999; McFadden, 1997) destacan el reto de *hacer converger el enfoque internacional con el enfoque intercultural, es decir, la internacionalización y la diversificación*, buscando conexiones entre ambos tipos de oferta educativa (la internacional dirigida a individuos que van a países extranjeros, con la intercultural que va dirigida a personas de otras culturas residentes en el país anfitrión, o bien, a los anfitriones que van a relacionarse con dichos grupos culturales) hacia *un nuevo paradigma que reúna ambos enfoques*, en el cual la diversidad debiera ser enseñada como un resultado histórico de múltiples y superpuestos flujos migratorios, ahora multiplicados por el proceso de globalización.

2.2.11. Diversificación de las fuentes de financiamiento

Por último, pero no por ello menos importante, se destaca el reto de la diversificación de las fuentes de financiamiento, que permita a las instituciones de educación superior enfrentar las exigencias derivadas del crecimiento, de la búsqueda de la calidad, de la pertinencia, así como de la internacionalización.

Un sistema coherente de financiación que garantice, al mismo tiempo, el necesario aumento de recursos, la equitativa distribución del esfuerzo de financiación y la gestión eficiente de los recursos disponibles. (Quintanilla, 1996)

Según Rodrigues (2002) la financiación de la educación superior requiere de recursos públicos y privados. El Estado conserva una función esencial en esa financiación.

“a) La diversificación de las fuentes de financiación refleja el apoyo que la sociedad presta a esta última y se debería seguir reforzando a fin de garantizar el desarrollo de este tipo de enseñanza, de aumentar su eficacia y de mantener su calidad y pertinencia. El apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental para asegurar que las misiones educativas y sociales se llevan a cabo de manera equilibrada.

b) La sociedad en su conjunto debería apoyar la educación de todos los niveles, incluida la enseñanza superior dado el papel que ésta desempeña en el fomento de un desarrollo económico, social y cultural sostenible. La movilización con este fin depende de la sensibilización y la participación del público, de los sectores público y privado de la economía, de los parlamentos, de los medios de comunicación, de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, de los estudiantes y de los establecimientos, de las familias y de todos los agentes sociales que intervienen en la enseñanza superior” Rodrigues (2002: 97)

A manera de síntesis de los apartados hasta ahora expuestos, en el cuadro 4 se muestra una síntesis descriptiva de las tendencias y retos aquí mencionados, destacando en color los retos o aspectos que tienen alguna relación con las demandas de las sociedades multiculturales, ámbito general del trabajo de la presente tesis.

TENDENCIAS ÚLTIMAS DÉCADAS DEL SIGLO XX	RETOS PARA EL SIGLO XXI
<p>2.1.1. Aumento rápido y constante de las matrículas y del personal docente A nivel mundial: - Matrícula se multiplicó más de 6 veces. Surge la “Universidad de masas” - Aumento del personal docente El caso español: - Matrícula se triplicó en 25 años - Aumento del No. de universidades - Aumento del personal docente, en especial del profesorado no permanente o asociado - Democratización de la educación superior - Crecimiento de la labor investigadora del profesorado</p>	<p>2.2.1. Administración de enormes “megasistemas” de enseñanza superior: la búsqueda y mantenimiento de la calidad * Búsqueda y mantenimiento de la calidad de la enseñanza, la investigación, los servicios y la gestión * Implantar sistemas de evaluación de la calidad 2.2.2. La calidad del profesorado * Lograr un mayor equilibrio y relación entre la función docente y la investigadora * Revisar las políticas en relación con la selección, formación, evaluación y promoción de su profesorado * Establecer estructuras, mecanismos y programas de formación / actualización</p>
<p>2.1.2. Diversificación de la demanda - Crecimiento de la matrícula femenina a nivel mundial - En la Europa de los 25 la matrícula femenina supera a la masculina en todos los países</p>	<p>2.2.3. Igualdad de condiciones de acceso a los estudios / No discriminación por género / etnia o nacionalidad * Eliminar estereotipos fundados en el género * Facilitar el acceso a grupos minoritarios 2.2.4. Mayor flexibilidad que permita tomar en cuenta la diversidad de públicos y de demandas * Flexibilidad en estructuras (ej: público . privado) y programas (ej: presencial-virtual)</p>
<p>2.1.3. Diversificación de la oferta - Aumento del No. y diversificación de titulaciones y programas - Nuevos métodos de enseñanza, con utilización creciente de las nuevas tecnologías. Sistema educativo mixto presencial y a distancia. - Diversidad de estructuras institucionales (Sistema mixto de educación superior público y privado) - Reformas institucionales y en los planes de estudio tendientes a dar respuesta a la creciente diversidad cultural</p>	<p>2.2.5. Pertinencia de la educación superior * Mayor articulación de las funciones de la universidad (enseñanza, investigación y servicios) con los problemas de la sociedad (respeto de las culturas y la protección del medio ambiente) y del mundo laboral (cualificaciones profesionales / habilidades de carácter general (flexibilidad, adaptabilidad y toma de decisiones), así como habilidades sociales (capacidad de trabajo en equipo y para la cooperación). * Empleabilidad y cohesión social: nuevos objetivos de la educación superior 2.2.6. Fortalecer la relación Universidad – mercado laboral * considerar sistemáticamente las tendencias del mundo laboral para realizar ajustes en la oferta educativa * una relación más ágil y vínculos muy estrechos entre los departamentos de investigación y desarrollo de las universidades y las empresas</p>

Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI:
hacia una educación internacional e intercultural

	<p>* que las empresas sean socios del proceso de formación</p> <p>2.2.7. Educación para la comprensión y el respeto de la diversidad cultural, así como para el desarrollo de habilidades interculturales</p> <p>* Oferta educativa que colabore en el desarrollo de las competencias para la comunicación y el trabajo en equipo en contextos multiculturales</p> <p>* Promoción del diálogo intercultural y actividades encaminadas a la erradicación de la intolerancia</p> <p>2.2.8. Creación de contextos institucionales favorables a la diversidad y a la inclusión</p> <p>* El respeto a la diversidad cultural como parte de las políticas y el plan estratégico institucional</p> <p>2.2.9. Aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la investigación</p> <p>* Crear nuevos entornos pedagógicos</p> <p>* Construir redes</p> <p>* Elaborar materiales didácticos</p>
<p>2.1.4. Internacionalización de la Educación Superior</p> <p>- <i>Creciente necesidad de entendimiento intercultural</i></p> <p>- <i>Redes universitarias (ej. convergencia europea)</i></p> <p>- <i>Programas de intercambio (ej: Erasmus)</i></p> <p>- <i>Movilidad de estudiantes</i></p> <p>- <i>concentrada en 10 países receptores y motivada por factores geográficos, históricos y culturales</i></p> <p>- <i>Inferior al 2% del total de la matrícula</i></p> <p>- <i>Movilidad de docentes</i></p> <p>- <i>Contenidos de la enseñanza con dimensión internacional y/o europea</i></p>	<p>2.2.10. Continuar y profundizar la internacionalización de la Universidad</p> <p>* Promover e incrementar la movilidad internacional tanto del alumnado como del profesorado</p> <p>* Atraer estudiantes de alrededor del mundo</p> <p>* Rediseño de planes de estudio y/o asignaturas acorde con el proceso de convergencia europea</p> <p>* Promover un mayor conocimiento y comprensión del mundo</p> <p>* Hacer converger el enfoque internacional con el enfoque intercultural</p>
<p>2.1.5. Elevados índices de gasto e incremento de los costes</p> <p>A nivel mundial:</p> <p>- <i>Gastos seis veces más altos que los de la educación primaria y secundaria</i></p> <p>- <i>Aumento del gasto por alumno</i></p> <p><i>El caso español:</i></p> <p>- <i>Presupuesto para educación multiplicado por 4 en 20 años</i></p> <p>- <i>Financiación pública limitada</i></p>	<p>2.2.11. Diversificación de las fuentes de financiamiento</p>

Cuadro 4. Tendencias y retos de la educación superior en el siglo XXI
Fuente: Elaboración propia

A MODO DE SINTESIS DEL CAPITULO

Si analizamos el cuadro 4 donde se han sintetizado las tendencias en las últimas décadas del siglo XX, así como los principales retos al inicio del siglo XXI, podemos destacar varios aspectos en relación al tema de este capítulo:

a) En las tendencias mundiales de las últimas décadas del siglo XX se muestran respuestas de los sistemas de educación superior a la diversidad cultural en los siguientes tres aspectos:

- ⇒ Crecimiento de la matrícula femenina a nivel mundial, como parte de la diversificación de la demanda
- ⇒ Reformas institucionales y en los planes de estudio tendientes a dar respuesta a la creciente diversidad cultural, como parte de la diversificación de la oferta
- ⇒ Impulso de la movilidad internacional del alumnado, a través de la creación y promoción de programas de intercambio, así como diseño de contenidos con dimensión internacional y/o europea, como parte de la creciente necesidad de entendimiento intercultural y de la internacionalización de los sistemas de educación superior

b) Cabe mencionar que la tendencia relativa a las reformas institucionales y en los planes de estudio de la educación superior tendientes a dar respuesta a la creciente diversidad cultural es una tendencia que aparece en algunos países (ej: Estados Unidos), pero que no aparece claramente perfilada en los autores revisados para el contexto español, lo cual puede ser un indicador de desinterés, desconocimiento o simplemente que la diversidad cultural aún no ha llegado a ser una demanda interna lo suficientemente fuerte como para que las universidades españolas la perciban como una necesidad y respondan a la misma.

Según esta tendencia, los *objetivos educativos para los estudiantes en el siglo XXI*, considerando el contexto multicultural y el proceso de globalización, son los cuatro siguientes:

- a) comprensión de la diversidad cultural*, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras y tanto desde el punto de vista de quien conoce como de quien es conocido
- b) desarrollo de habilidades interculturales* que permitan al alumnado funcionar efectiva y responsablemente en un mundo multicultural.
- c) comprensión de procesos globales*, que ayuden a comprender la complejidad y problemática del mundo actual, así como la
- d) preparación para la ciudadanía local y global*, a través de una visión amplia y crítica que le permita ser cosmopolita en los asuntos del mundo, pero también en los locales

c) En relación a los retos que los autores plantean para la educación superior del siglo XXI, cabe destacar que de los 11 retos, prácticamente la mitad tienen su origen en las nuevas demandas de las sociedades multiculturales y del entorno global, lo cual reafirma al importancia del tema en cuestión, a saber:

- ⇒ *Eliminar estereotipos fundados en el género y facilitar el acceso a grupos minoritarios, evitando la discriminación*
- ⇒ *La cohesión social como nuevo objetivo básico de la educación superior, donde el respeto de las culturas es un problema de la sociedad, al cual las instituciones educativas deben responder, para cumplir con su misión social, o sea, el reto de la pertinencia*
- ⇒ *Diseñar oferta educativa que colabore en a) la comprensión y el respeto de la diversidad cultural, b) el desarrollo de habilidades interculturales (ej: competencias para la comunicación y el trabajo en equipo en contextos multiculturales). Asimismo diseñar actividades o programas que promueven el diálogo intercultural y la erradicación de la intolerancia*

- ⇒ *Crear contextos institucionales, favorables a la diversidad y a la inclusión, considerando el respeto a la diversidad cultural como parte de las políticas y el plan estratégico de las instituciones de educación superior*
- ⇒ *Promover un mayor conocimiento y comprensión del mundo a través de la movilidad internacional del alumnado y profesorado y/o el rediseño de planes de estudio o asignaturas acordes con el proceso de convergencia europea, tratando de hacer converger el enfoque internacional con el enfoque intercultural.*

En consecuencia, a partir de los antes planteado, la aportación la presente tesis abordará forma directa el reto de la:

- Educación para la comprensión y el respeto de la diversidad cultural, así como para el desarrollo de habilidades interculturales, a través de la oferta formativa que colabore en el desarrollo de las competencias necesarias para vivir y/o trabajar en contextos multiculturales

Y en forma indirecta los retos de:

- Fortalecer la relación Universidad – mercado laboral, ofertando formación para las nuevas competencias que demandan los contextos multiculturales laborales futuros
- Continuar y profundizar la internacionalización de la Universidad, especialmente en la convergencia de los enfoques internacional e intercultural de la educación