

El impacto de la globalización en la universidad del siglo XXI

María José García Ruiz

RESUMEN

El fenómeno de la globalización, y sus efectos tanto homogeneizadores como diversificadores, se están dejando sentir en la universidad occidental del siglo XXI. Podría decirse, a grandes rasgos, que el efecto principal de la globalización en la universidad occidental actual está radicando en el triunfo de la agenda postmodernista en el carácter, la teleología, la epistemología y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la universidad contemporánea. Se trata de una tendencia que es contestada por los académicos modernistas, los cuales advierten de los riesgos, limitaciones y empobrecimiento social y moral de la potenciación preferente de una cultura profesional en la universidad en detrimento de las humanidades. A estas últimas compete el esencial cometido del diseño del modelo de sociedad y de hombre para el siglo que acaba de comenzar, sin el cual la sociedad quedaría al dictado de la economía como única vigía social.

PALABRAS CLAVE: globalización, universidad empresarial, capitalismo académico, modernismo, postmodernismo, epistemología, teleología, democratización.

ABSTRACT

The phenomenon of globalization, and its homogenizing and diversifying effects, are striking western university in the XXIst century. In broad terms it could be said that the main effect of globalization in nowadays western university lies in the success of the postmodern agenda in the character, teleology, epistemology and teaching and learning processes of contemporary university. This is a tendency that is highly contested by modern academics, who warn of the risks, limitations and social and moral impoverishment of promoting a professional culture in the university to the detriment of humanities. It is the humanities who have the essential role of the design of the model of society and of men for the new century that has just started, without which society would be confined to the trends of economy as sole social guide.

KEY WORDS: Globalization, entrepreneur university, academic capitalism, modernism, postmodernism, epistemology, teleology, democratization.

INTRODUCCIÓN

En los círculos académicos, ha habido y sigue habiendo mucho debate sobre la naturaleza y el significado de la globalización. Hay autores que afirman que la globalización “constituye una nueva y específica forma de relación entre los Estados-nación y la economía mundial” (Dale, 2007: 48) por la cual los “gobiernos nacionales son constreñidos a buscar la modernización de sus economías nacionales (...) y a potenciar la capacidad de competición internacional de sus sistemas de bienestar nacionales” (*ibidem*: 49). Sea cual sea la definición que se suscriba sobre la globalización y las coordenadas geográfico-temporales en las que se ubique su génesis, no parece haber acuerdo sobre si el proceso de globalización ejerce un impacto unificador y homogéneo en los diversos países sometidos a su influjo o si, por el contrario, sus efectos tienden a la diversificación de las políticas nacionales. Hay autores que se refieren a esta ambivalencia como a la “paradoja” de la globalización (*idem*). Quizá las realidades de “unificación” y “homogeneización” sean las que, de forma más inmediata, se asocien al proceso de globalización cuando éste es evocado. Y ello no es extraño si se tiene en cuenta que, una de las respuestas colectivas de los Estados-nación al proceso de globalización, ha radicado en el establecimiento de una serie de organizaciones internacionales (la OCDE, el Banco Mundial, la Unión Europea, etc.), a las que los diversos países han cedido voluntariamente un porcentaje de su potestad política nacional en aras a mantener sus propias posiciones privilegiadas en la economía mundial. Este influjo unificador es también patente en tanto que dichas organizaciones se rigen por una ideología común con rasgos clave que constituyen los “filtros ideológicos” (*ibidem*: 51) que informan la dirección a adoptar por las decisiones de la política nacional. Dichos rasgos clave han sido enumerados por Williamson como los “diez rasgos del consenso” (Williamson, 1993, citado por Dale, 2007: 51), y son: disciplina fiscal, prioridades de gasto público, reforma de impuestos, liberalización económica, tipo de cambio, liberalización comercial, inversión extranjera directa, privatización, desregulación, y derechos de propiedad. La globalización, en este sentido, crea retos similares para los Estados, los cuales emiten sus posibles respuestas en modos similares (Dale, 2007: 48).

Pero, por otra parte, hay autores que realizan un énfasis preferente en el potencial diversificador de la globalización (*vid.* Dale, 2007; Gibbons, 2004). El argumento central de estos autores radica en que, frente a los tradicionales mecanismos de influjo político externo (préstamo de políticas, *borrowing policies*, aprendizaje de políticas, *learning policies*), los mecanismos de influjo político externo de la globalización poseen unas características, cualitativamente diversas de los anteriores, que suponen una fuente de diversificación en las políticas nacionales sometidas a su influjo (Dale, 2007: 49). Según estos autores, los mismos nuevos mecanismos a través de los cuales se opera la globalización (armonización, diseminación, estandarización, establecimiento de interdependencia, imposición) (*ibidem*: 52), no son meros conductos neutros, sino que ellos mismos condicionan y modifican la naturaleza del efecto que suscitan, especialmente en las tres formas principales de regionalización (Europa, Asia y América). Sin entrar a detallar la especificidad de cada mecanismo de globalización,

decir que las características de los mismos frente a los mecanismos tradicionales de influjo político externo se cifran en que su ámbito de acción no sólo abarca los procesos políticos, sino que incluye los objetivos políticos; que son iniciados de forma externa, y que recurren a un amplio espectro de formas de poder. Según esta postura, la globalización no sólo no ha reducido a obsoletos a los Estados-nación, sino que los rasgos sociales y culturales, así como el espectro de políticas nacionales específicas existentes, constituyen estructuras a las cuales se deben adaptar las innovaciones (*ibidem*: 51), garantizándose con ello la pervivencia de la diversidad.

El fenómeno de la globalización y sus efectos tanto homogeneizadores como diversificadores se están dejando sentir en la universidad occidental del siglo XXI. Existe, de hecho, abundante literatura dedicada al análisis de la naturaleza y los rasgos básicos de este impacto (*vid.* Marginson, 2007; King, 2004; Edwards, 2004; Bjarnason, 2004; Smith y Webster, 1997). A grandes rasgos, podría decirse que el efecto principal de la globalización en la universidad occidental actual está radicando en el triunfo de la agenda postmodernista en el carácter, la teleología, la epistemología, y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la universidad contemporánea.

IMPACTO DE LA GLOBALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Como elemento contextual que enmarca las transformaciones operadas en la institución universitaria, cabe decir que, el sometimiento de las economías nacionales a los procesos de la globalización, ha generado una creciente presión por parte de la industria y el comercio en los gobiernos para que estos proporcionen incentivos a las universidades dirigidos a la obtención, por parte de estas, de productos e innovaciones comercializables (King, 2004: 54). Las políticas nacionales de educación superior parecen estar garantizando que la financiación pública disponible para actividades discrecionales o marginales sea dirigida a ámbitos de investigación, bien focalizados directamente en innovación de productos, bien vinculada con áreas de innovación en grandes empresas globales, como las de alta tecnología (*ibidem*: 55). En todos los ámbitos de la política universitaria, y de la misma institución universitaria, parece estarse imponiendo el paradigma de la *universidad empresarial* (*ibidem*: 56), regido por lo que algunos autores han denominado el “capitalismo académico” (*vid.* Slaughter y Leslie, 1997, citado por King, 2004: 54). Por “capitalismo académico” se entiende el “incremento de las relaciones de mercado en la producción y distribución de conocimiento académico” (*idem*).

Antes de analizar las implicaciones concretas de los procesos de globalización en la institución universitaria del mundo occidental, hay que señalar que dista de haber un acuerdo unánime en la comunidad universitaria acerca de la bondad y la conveniencia de los procesos actualmente operantes en la universidad, consecuencia de la embestida de la globalización. Así, caricaturizando en dos polos las principales posturas existentes, podemos decir que, en un extremo del continuo se sitúan los académicos *modernistas* (*vid.* Filmer, 1997; Readings, 1996). Y, en el otro polo del continuo, se ubican los académicos *postmodernistas* (*vid.* Scott, 1997). Ciertamente, los

académicos *modernistas* admiten la existencia de transformaciones en la universidad contemporánea, como el tránsito de una cultura de elite en la universidad a otra cultura de masas, la adopción de una gestión universitaria de tintes empresariales, el impacto de la tecnología de la información y las comunicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios, la europeización de la universidad, etc. Pero, admitiendo la existencia de estos cambios y asumiendo las implicaciones que los mismos conllevan para la institución universitaria, este grupo de académicos defiende la pervivencia de una institución en el siglo XXI con caracteres básicamente continuistas respecto del legado de la tradición liberal tal y como fue concebida e interpretada por personalidades como el Cardenal J. H. Newman o Giner de los Ríos. Desde este prisma, los académicos *modernistas* instan a la continuación del ejercicio, por la universidad actual, de las mismas funciones sociales de investigación y docencia tal y como tradicionalmente han sido desempeñadas. Lo cual implica una investigación universitaria *desinteresada* y dependiente, exclusivamente, de los intereses epistemológicos del investigador, y una función docente atenta a desempeñar la responsabilidad universitaria de enseñar a pensar crítica y autónomamente respecto de la sociedad y la política.

Frente a esta agenda *modernista*, los académicos *postmodernistas* instan al desarrollo de una relación horizontal de la universidad con la sociedad en la que ésta se ubica, y demandan una función de investigación y docencia dirigida en respuesta a las demandas políticas, económicas y sociales del entorno en el que se inserta la universidad.

A continuación vamos a reseñar algunos de los aspectos de la universidad que se hallan especialmente condicionados por la actual agenda *postmoderna* en la política universitaria occidental.

En primer lugar, podemos referirnos al *carácter* de la institución universitaria. Desde sus orígenes medievales, la institución universitaria ha presentado un inequívoco rasgo de internacionalidad. Junto con esta apertura de la universidad en sus orígenes, hay que destacar el carácter de universalidad de que siempre ha hecho gala el conocimiento, en esos siglos de “currículo común” universitario basado en la Teología (King, 2004: 46), desarrollada mediante el uso estandarizado del latín. La movilidad de profesores y estudiantes tan común en el siglo XXI, dista de ser un dispositivo innovador dispuesto por la Unión Europea para favorecer la integración global de las universidades europeas, en tanto que, ya en el siglo XI, reputadas universidades como la de Bolonia atraían a estudiosos desde los lugares más remotos en busca de la interpretación del saber desarrollado en dichas instituciones. Podemos decir que, tras una etapa histórica en la que los Estados-nación han instrumentalizado la educación superior en aras a formar los ciudadanos más acordes con su proyecto político, la globalización ha devuelto a la universidad su carácter internacional promotor y receptor de la movilidad académica. No obstante, los paradigmas de responsividad y de rendición de cuentas que operan en los procesos globalizadores “han dotado al (nuevo) internacionalismo de la universidad de tintes empresariales” (*ibidem*: 47). Ello se explica porque, a medida que la universidad se privatiza paulatinamente, y sus servicios se conciben como comercializables y como fuente de ingresos que reemplazan la decreciente financiación pública, el internacionalismo se concibe, fundamentalmente, en

términos de mercados exteriores: se trata de “exportaciones” en la forma de reclutamiento de estudiantes internacionales que pagan sus cuotas, o de acuerdos comerciales locales en el extranjero (*idem*).

La agenda postmoderna en la universidad está teniendo, de igual modo, sus implicaciones en la *teleología* que impulsa esta institución en el siglo XXI. Antaño, en el marco de la tradición liberal de la universidad, esta institución poseía la finalidad básica del cultivo de la mente; de la “adquisición de la facultad del juicio, de la habilidad de distinguir prioridades y el poder de evaluar y realizar juicios normativos” (Ker, 1999: 24); de conseguir la *cultura intelectual* consistente en aprender a pensar y lograr la excelencia intelectual. Dicha cultura o filosofía suponía el conocimiento y la realización de prolijas lecturas necesarias para adquirirlo. También conllevaba, de forma implícita, las facultades de la imaginación y la memoria, pero las trascendía. Desde los nuevos presupuestos *postmodernistas* la misión de la universidad ya no se entiende desde un prisma holista y desinteresado dirigido a la “educación de las mentes de los alumnos” (Ker, 1999: 25), sino que, vinculada ahora a una nueva cultura profesional, esta misión se concibe como una enseñanza preparatoria para dar respuesta a las demandas laborales y económicas, y a una nueva cultura laboral crecientemente diversificada.

Hay que señalar que, pese a la imperiosidad de la agenda profesionalizadora de las políticas actuales de enseñanza superior, y más allá de la rapidez con la que, al dictado de dichos parámetros, los currículos universitarios se están rediseñando en base a la potenciación de destrezas, aptitudes y actitudes, dista de haber un consenso sobre la conveniencia del avance en esta dirección frente a la que era usual en décadas anteriores. Así, hay autores que muestran que, el resultado de plegar de forma tan estrecha la enseñanza a las demandas profesionales, puede derivar en una “pérdida de la energía intelectual esencial y divergente necesaria para producir formas de pensamiento y creatividad que subyacen a las aplicaciones orientadas al mercado” (King, 2004: 55). Es decir, que el actual enfoque profesionalizante puede revelarse —como así lo considera la autora de estas líneas— un enfoque de miras en exceso estrechas y a corto plazo (*idem*). No era otra cosa lo que argumentaba el Cardenal J. H. Newman cuando alegaba que “la persona que ha aprendido a razonar y a pensar, a comparar, a distinguir y a analizar (...) tiene el poder y los recursos aplicables a cualquier trabajo u ocupación que acometa” (Newman, 1996: 177-178, citado en Fernández, 1999: 211).

Los actuales parámetros postmodernistas por los que se rigen las políticas de educación superior tienen hondas repercusiones en la *epistemología* que se desarrolla en las universidades. Si durante siglos la cultura académica ha sido la predominante —y la que ha gozado de estatus prioritario— en la universidad, parece que, a comienzos del siglo XXI, es la cultura profesional la que va a gozar de estatus predominante en la universidad. La institución universitaria, en línea con las exigencias políticas predominantes y que constituyen su fuente de financiación, se inclina hacia el establecimiento de vínculos con la industria y el comercio. La institución más paradigmática, en este sentido, que ha apostado de forma más explícita y decidida por esta orientación ha sido la conocida *University for Industry* británica, creada en el año 1998. La universidad occidental está cambiando gradualmente su tradición epistemológica,

quizá de una forma desprovista, en exceso, de crítica, tanto para conservar sus niveles de financiación, como para realzar su prestigio, en tanto que las conexiones con los ámbitos empresarial y comercial aparecen crecientemente fomentadas por los organismos públicos. El viraje de la universidad hacia planteamientos profesionalizantes es, como afirman algunos autores, una estrategia de esta institución, en tanto que, puede que en el futuro, el ranking de las universidades esté firmemente establecido atendiendo a la entidad de los colaboradores industriales y comerciales de la institución universitaria (King, 2004: 55-56).

En todo caso, el tránsito que se está operando de una cultura epistemológica de carácter predominantemente académico, a otra de carácter esencialmente profesional, es drástico y, como apunté más arriba, se está desarrollando de forma, en exceso, acrítica. Hasta el siglo XIX, predominaba la visión *modernista* en la epistemología universitaria. Lo cual implicaba que, en lo que respecta a la naturaleza de las ciencias que mejor promovían la “cultura intelectual” y que constituían mejores instrumentos para el cultivo y el progreso de la mente, la referencia esencial eran las disciplinas clásicas y las artes. En concreto, como disciplinas supremas, Newman apuntaba a las siete artes liberales de la universidad medieval, que incluían la gramática, retórica, lógica y matemáticas, esta última subdividida en geometría, aritmética, astronomía y música. Ya entonces Newman aludía a la “amenaza contemporánea de la expansión de la ciencia moderna frente a la posición de las disciplinas clásicas en los estudios universitarios”, y se preguntaba “si la ciencia moderna será capaz de educar la mente de forma tan idónea como lo hacen las artes liberales tradicionales” (Ker, 1999: 19).

En los tiempos modernos, el conocimiento se invistió de los atributos de racionalidad y secularismo, que añadió a su carácter internacional y universal. El nuevo carácter racional del conocimiento dispuso a este en mayor medida al servicio de los fines militares y administrativos de los Estados. La epistemología que sostiene los procesos de globalización y supranacionalidad es una de caracteres racionalistas, utilitarios e instrumentales (King, 2004: 51) al servicio, ahora, ya no sólo ni fundamentalmente de los fines militares y administrativos de los Estados, sino de la economía nacional y mundial. En este marco epistemológico, se resienten necesariamente las disciplinas académicas que tienen poco que ofertar al mundo comercial de la alta tecnología del conocimiento basada en la innovación de productos (*ibidem*: 57). Y, por supuesto, hay una predominancia clara de las disciplinas vinculadas con los ámbitos científico, de la ingeniería y de la tecnología (*idem*).

En términos epistemológicos, y en lo que atañe a la producción del conocimiento, podemos decir, siguiendo a Gibbons (1994), que se está produciendo un tránsito del “conocimiento Tipo 1” al “conocimiento Tipo 2”. El “conocimiento Tipo 1” implica un conocimiento generado en un contexto disciplinar y cognitivo. Se trata de un conocimiento generado dentro de una estructura vertical. Frente a esa forma de hacer conocimiento, el “conocimiento Tipo 2” resulta de la multiplicación del conocimiento en la sociedad contemporánea y el crecimiento heterogéneo en el número y tipos de ámbitos en los que el conocimiento se produce y se utiliza. La generación de este tipo de conocimiento implica un aspecto de negociación continua: no se produce conocimiento a menos que, y hasta que, los intereses de todos los actores hayan sido inclui-

dos. El “conocimiento Tipo 2” es uno de rasgos transdisciplinarios y heterogéneos, e implica una estructura horizontal del conocimiento. Según algunos autores, este tipo de conocimiento tiene los rasgos de “no jerárquico, plural, transdisciplinar, cambiante y socialmente adaptado a las necesidades diversas de los estudiantes y de las prioridades de la industria” (Smith y Webster, 1997: 104). Se considera que este tipo de conocimiento constituye uno de los efectos más significativos de la educación superior de masas.

Los rasgos epistemológicos de la universidad postmoderna tienen, como no podía ser de otra manera, hondas repercusiones en el ámbito de la investigación universitaria. En primer término, cabe decir que se aprecia una creciente convergencia entre la investigación básica y aplicada (King, 2004: 53). En términos generales, la tendencia apunta a una menor financiación de la docencia universitaria y a un incremento de aquella destinada a la investigación aplicada. De igual modo, se potencian crecientemente las actividades que fomentan el potencial universitario de obtener financiación externa (*ibidem*: 54). En segundo lugar, cabe decir que la globalización ha potenciado la comercialización de elementos clave de la investigación universitaria (*idem*). Se han incrementado enormemente las relaciones de mercado en la producción y distribución del conocimiento académico, proceso especialmente manifiesto en las disciplinas vinculadas con las ciencias tecnológicas. Esto es ilustrado por la existencia, desde la década de los ochenta, de centros y departamentos interdisciplinarios (ciencia óptica, ciencia cognitiva, etc.) caracterizados por sus actividades comerciales y que reflejan un intercambio emergente entre la empresa y la necesidad de las universidades de compensar el declive de la financiación pública mediante la búsqueda de mayores oportunidades de mercado (*idem*). En tercer lugar, puede decirse que, en relación a la investigación universitaria, la globalización ha potenciado una nueva función de la universidad, que radica en la internacionalización y la creación de redes europeas de excelencia y de desarrollo de una tarea académica interdisciplinar. Ciertamente, los procesos de globalización han potenciado la colaboración interestatal en la investigación, así como el análisis en la investigación de temáticas de interés mundial como el medioambiente, la inmigración o los derechos humanos.

Finalmente, en lo que atañe al impacto de la globalización en la universidad actual, hay que aludir a las transformaciones que dicho impacto está operando en los *procesos de enseñanza y aprendizaje*. Numerosos autores han puesto de manifiesto que una de las consecuencias visibles de la universidad *postmoderna* en dichos procesos radica en la adopción de pedagogías centradas en el alumno (*vid.* Dumort, 2002; King, 2004: 61). Ello supone la concepción de los alumnos como desempeñando un rol esencialmente activo en estos procesos y también en la misma creación de conocimiento. También supone la relegación del docente a un segundo plano, frente a la posición privilegiada que ha disfrutado tradicionalmente.

De igual modo, el impacto de la globalización en la universidad occidental supone la mediatización de los procesos de enseñanza y aprendizaje por las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. El vínculo de la globalización con las nuevas tecnologías, y el protagonismo de estas últimas en la generación de la primera, es un factor puesto de manifiesto por muchos autores (*vid.* King, 2004; Fallows y

Steven, 2000; Lingard y Ozga, 2007). El imperativo de incluir las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad del siglo XXI ha llevado a algunos académicos a acuñar el término de *academia digital* para referirse a los procesos docentes que deben operarse en tiempos de globalización (*vid.* Dutton y Loader, 2002). No deja de sorprender, por ello, que las autoridades políticas y académicas europeas hayan obviado la temática y el sector de la universidad virtual en buena parte del discurso y documentos conducentes a la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (*vid.* García Ruiz y Gavari Starkie, 2007). Así, la Declaración de Bolonia, firmada en el año 1999 y conducente a la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior ni siquiera menciona esta cuestión (Dumort, 2002: 294). No será sino hasta el año 2000 cuando la Comisión Europea manifieste por vez primera la conciencia sobre el importante rol social y pedagógico actual de las *NN.TT.*, a través de la iniciativa política *e-Europe* (Comisión Europea, 2000). Esta iniciativa está destinada a la potenciación de la aplicación de las *TICs* en todos los ámbitos de la sociedad europea y, en lo que al ámbito universitario se refiere, a la creación, en última instancia, de un *Espacio Virtual Europeo de Enseñanza Superior* (Dumort, 2002: 295).

La inminencia de la creciente adopción de formas virtuales de enseñanza superior por la universidad occidental hace que nos detengamos a considerar las bondades de este modelo y su especial idoneidad en la potenciación de objetivos prioritarios en la era globalizada. Así, cabe destacar tres principios rectores de la academia digital. Se trata de principios que han presidido las distintas formas de enseñanza superior a distancia desde sus orígenes. La virtud de su presencia tripartita conjunta como mejor respuesta a los retos económicos y sociales del siglo XXI es ahora redescubierta por las autoridades públicas, por las universidades presenciales, y por las mismas universidades a distancia, en busca de su conversión en auténticos centros de academia digital. Dichos principios son: la búsqueda de la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación, el aprendizaje a lo largo de la vida, y el pensamiento pedagógico innovador. Por la relevancia de estos principios en la academia digital, vamos a considerar su contenido de forma algo más detenida.

a) *La función social de la academia digital: justicia social y la calidad de la educación*

La academia digital responde al doble objetivo equidad-calidad educativa como elemento esencial de la denominada “agenda de educación globalmente estructurada” (Dale, 2005: 120). En lo que atañe al objetivo de la equidad social cabe decir que, frente al rol reproductor de la enseñanza universitaria presencial desde sus orígenes, y en clara tensión con el mismo, cabe destacar el rol de promoción social y justicia social de las diversas formas institucionales de enseñanza a distancia, formas germinales de la academia digital, surgidas desde mediados del siglo XIX. Desde sus formas iniciales hasta las más sofisticadas formas digitales actuales, la enseñanza a distancia ha evidenciado una vocación marcadamente compensatoria, incluyéndose entre

los alumnos receptores de sus enseñanzas adultos muchas veces excluidos de las universidades tradicionales, y también alumnos con necesidades educativas especiales. La función de emancipación y justicia social de la enseñanza abierta y a distancia puede apreciarse, claramente y a modo de ejemplo, en el art. 3 de los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) aprobados por Real Decreto 1.287/1985 de 26 de junio: “Facilitar preferentemente el acceso a la enseñanza universitaria y la continuidad de sus estudios a todas las personas que, estando capacitadas para seguir estudios superiores, no puedan frecuentar las aulas universitarias por razones laborales, económicas, de residencia o cualquiera otra de similar consideración” (el subrayado es mío). De igual modo, en su página web, la Open University establece como su misión “la promoción de la igualdad de oportunidades y la justicia social mediante la provisión de enseñanza universitaria de calidad a todos los que deseen lograr sus ambiciones y actualizar su potencial” (el subrayado es mío) (vid. <http://www.open.ac.uk/about/ou/p2.shtml>).

Ciertamente, las características de la enseñanza a distancia (muy particularmente la inexistencia de *numerus clausus*) han determinado que, en sus planteamientos y prácticas democratizadoras, las instituciones consagradas a esta modalidad de la enseñanza se han adelantado muchos años a las políticas y prácticas actuales de universalización de la enseñanza superior de las instancias oficiales y de las universidades convencionales. En los primeros años del siglo XXI estamos asistiendo a la masificación de la enseñanza universitaria y superior en los países de la órbita occidental. Ello está imponiendo a las instituciones de este nivel de la enseñanza el reto de proporcionar un mayor acceso a los servicios educativos, a la vez que deben atender a una población de estudiantes más diversificada que antaño y con una realidad presupuestaria limitada (Dumort, 2002: 290). El empleo extensivo de la tecnología educativa en la enseñanza universitaria o, en definitiva, el desarrollo de una *academia digital*, se configura, paulatinamente, como la solución ciertamente idónea para abordar de manera conjunta y acertada estos nuevos retos. Por ello las instituciones de enseñanza superior norteamericanas y, más recientemente, las autoridades públicas en las universidades europeas, están apostando de lleno por implantar fórmulas diversas de enseñanza a distancia en las instituciones de enseñanza superior existentes.

El vínculo de la utilización de las *NN.TT.* y la multiplicación del acceso de los alumnos a la enseñanza superior es, ciertamente, aseverado por organismos y académicos diversos: “las nuevas tecnologías tienen el potencial de mejorar la calidad de la enseñanza, expandir las oportunidades de aprendizaje, e incrementar la eficacia de los procesos administrativos (World Bank, 2003: 4). “La tecnología es, por tanto, concebida como el medio de alcanzar a un mayor número de estudiantes” (Robertson, 2005: 162).

A este optimismo numérico de la *academia digital*, debemos contraponer la realidad crecientemente denunciada por diversos autores de la “división digital” (Farell, Ryan and Hope, 2004: 162) la cual, en principio, limitaría el beneficio de esta enseñanza a las personas con posibilidades de tener un ordenador y conexión a Internet, violando el principio rector con que vocacionalmente nació la enseñanza a distancia y que estamos analizando. Hay que señalar, a este respecto, que la realidad de la “divi-

sión digital” como lastre actual para la plena participación de los ciudadanos en la sociedad del conocimiento y de los alumnos en la academia digital, está siendo profunda y convenientemente analizada por la Comisión Europea, en su objetivo de proponer soluciones y aplicar estrategias encaminadas a cerrar dicha brecha y a paliar los efectos de la misma durante su existencia (*vid.* Commission of the European Communities, 2005). En lo que atañe al análisis de la problemática de la brecha digital, el informe publicado por la Comisión Europea destaca que la disponibilidad deficitaria de banda ancha afecta, en esencia, a las áreas rurales y dispersas de Europa (frente a un 90% de población urbana que poseía acceso a la banda ancha en el año 2005 en la Europa de los quince, sólo un 62% de población rural poseía dicho acceso en enero de dicho año, debido a los altos costes determinados por la distancia y la escasa densidad poblacional (*ibidem:* 4). En la actualidad el despliegue de la banda ancha excluye al 15% de la población europea (*idem*), si bien la cobertura en estas áreas se está incrementando debido al aumento de la demanda y a la innovación y la promesa de tecnologías emergentes. Entre las propuestas europeas de intervención pública para atajar la brecha digital destacan medidas como el empleo de los Fondos Estructurales para incrementar la cobertura de banda ancha en áreas con disponibilidad deficitaria (*ibidem:* 5).

Podemos concluir, en lo que atañe a este epígrafe, que las instituciones de enseñanza a distancia, por su *ethos*, sus políticas y prácticas inclusivas, y su metodología y empleo de las *TICs*, han desarrollado y han cumplido eficazmente con la función social de democratización de la enseñanza superior a que se habían comprometido con la sociedad industrial en sus Estatutos: a modo de ejemplo, del total de 1.570.588 alumnos matriculados en las universidades públicas españolas en el curso 1997/1998, un total de 134.542 alumnos estaban matriculados en la UNED (*vid.* INE, 2000), institución que atiende a un porcentaje de alumnos mucho mayor que cualquier otra universidad presencial española. Las instituciones de enseñanza a distancia, algunas de ellas aún en tránsito hacia modelos más sofisticados de academia digital, no pueden aún garantizar dicha democratización en su condición de universidades digitales formadoras de profesionales para la sociedad del conocimiento. Sí lo siguen haciendo en su condición de instituciones de enseñanza a distancia. Pero las trabas a la democratización de la academia digital no son sino reflejo de las aún limitaciones económicas y sociales de un porcentaje de la población europea en la participación plena de la sociedad del conocimiento. Se trata, como hemos visto, de una problemática económica y social que está siendo adecuadamente abordada por las instancias europeas y nacionales.

En lo que atañe a la calidad de la academia digital, decir que, claramente, la búsqueda de la misma dista de ser un objetivo novedoso. Las instituciones universitarias medievales más rancias ya apuntaban a la búsqueda de la calidad y la excelencia de sus enseñanzas. Lo específicamente novedoso del movimiento cualitativo en educación de finales del siglo XX y principios del siglo XXI es la convergencia, en un marco de globalización, de factores específicos como, muy especialmente, el rescate de la agenda liberal, la reducción de las partidas presupuestarias con destino a la educación, la necesidad —como consecuencia— de practicar políticas de rendición de cuen-

tas y verificación de resultados, y la reordenación de las prioridades en política educativa atendiendo a las expectativas del mercado laboral (García Garrido y García Ruiz, 2005: 18-19). Las políticas institucionales de garantía de la calidad se revelan, en lo que atañe a su contemplación de la modalidad de la academia digital, en un estado muy inicial. Dichas políticas, tanto las que han sido establecidas de manera profusa por los diversos gobiernos desde la década de los noventa como las establecidas por numerosos organismos internacionales, han tendido a contemplar de forma exclusiva en sus sistemas a las modalidades de enseñanza tradicional y presencial. Es decir: los diversos indicadores y criterios establecidos como parámetros definitorios de la calidad de la educación universitaria han obviado –y aún hoy en día lo hacen– el *ethos* y la especificidad propios de la academia digital. De suerte que, en su evaluación externa, la academia virtual es valorada equivocadamente desde unos parámetros que no le son propios y que no se ajustan ni contemplan adecuadamente su misión, valores, principios, objetivos, interpretación de la educación y enseñanza, y organización institucional específicos. Como señalan algunos autores, “un enfoque (de evaluación externa de la calidad) rígido (como éste) puede fracasar en la apreciación de la misión y logros específicos de una institución concreta e imponer y sugerir cambios inapropiados” (Robinson, 2004: 198).

La calidad de este tipo específico de instituciones fue, por vez primera contemplado, en el Informe *Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (EAQAHE, 2005). Este pionero Informe –que pretende ser mentor e inspirador de las políticas nacionales de calidad– reconoce la especificidad de la enseñanza a distancia y la necesidad del reconocimiento de la misma al explicitar que “la garantía de calidad de programas y títulos debe incluir (...) las necesidades específicas de diferentes modalidades de impartición de la docencia (ie, a tiempo completo, a tiempo parcial, formación a distancia, *e-learning* (...))” (*ibidem*: 16-17). De igual modo, el Informe ofrece el espacio necesario al *ethos* de la academia digital al promover el desarrollo de una política institucional de calidad específica de las instituciones de enseñanza superior que explicita “la estrategia de la institución respecto a la calidad y los criterios” (*ibidem*: 16). Otra lanza a favor del Informe en lo que respecta a la contemplación de la evaluación de la calidad de la academia digital es su insistencia en que “los expertos que lleven a cabo la actividad de garantía externa de calidad tengan los perfiles adecuados y sean competentes para desempeñar sus tareas”, así como su “ofrecimiento de sesiones informativas y formativas adecuadas a los expertos” (*ibidem*: 21). Este Informe constituye, ciertamente, un hito en materia de reconocimiento de la calidad específica de la academia virtual y de la necesidad de evaluación de la misma. Hito llamado a tener un efecto multiplicador en las políticas nacionales de los países miembros de la UE.

Algunos países del entorno europeo, se han revelado pioneros en la contemplación de la especificidad de la academia digital en la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria. Así, la *Quality Assurance Agency for Higher Education*, *QAA*, entidad establecida en el año 1997 y que colabora con el *Higher Education Funding Council for England* del *Department for Education and Skills* en la evaluación de la enseñanza superior del Reino Unido, ha incluido específicamente esta modalidad de

la enseñanza como uno de los puntos de evaluación en su *Código de prácticas para la garantía de calidad en la enseñanza superior* (QAA, 2001). En efecto, el punto dos del *Código* está consagrado a “la provisión de la enseñanza en colaboración y la enseñanza distribuida y flexible (incluida la enseñanza en red)”. En su segundo apartado, el *Código* deja el conveniente y suficiente espacio a la “gestión y procesos organizativos propios de las instituciones según sus necesidades, tradiciones, cultura y toma de decisiones específicos”, cuya existencia y conservación reconoce explícitamente. De igual modo, este documento sanciona la necesidad de la existencia de una forma separada y distinta de interpretación de la calidad de la academia virtual respecto de la tradicional, y de la evaluación de la misma (*ibidem*. Cfr. art. 28).

Otros países, como España, se suman explícitamente en su legislación a las directrices de la *European Network for Quality Assurance* y a los objetivos de la calidad de la enseñanza superior de la Declaración de Bolonia. Así lo hace el Ministerio de Educación español en su II Plan de Calidad de las Universidades aprobado en el año 2001 (BOE de 21 de abril 2001). En dicho Plan, el MECD español alude explícitamente a las “modalidades, condiciones y requisitos de concurrencia al Plan (...)” de las diversas universidades. No obstante, en el catálogo de indicadores aprobado por el MECD para la evaluación de la calidad de las universidades, no figuran indicadores específicos de la academia digital, sino indicadores típicamente característicos y propios de la enseñanza universitaria tradicional, algunos de los cuales pueden condicionar negativamente la evaluación externa de las modalidades a distancia de la enseñanza superior. Es el caso, por ejemplo, del indicador “estudiantes por profesor” o de “puestos en laboratorios” o “puestos de ordenadores”, etc. (*vid.* <http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/indicadores/indicado.pdf>). Así, en los informes finales de evaluaciones de titulaciones pertenecientes a instituciones de enseñanza a distancia (como el que se hizo en la Facultad de Geografía e Historia de la UNED) no resulta sorprendente constatar que el Comité de Evaluación Interna tuvo que “adecuar los parámetros y esquemas de análisis propuestos por el Ministerio de forma general, a las peculiaridades de la enseñanza a distancia” (UNED, 2001: 2), y tuvo que mantener el “esfuerzo permanente de explicar las peculiaridades de este modelo de enseñanza universitario (al Comité Externo de Evaluación), con la sensación final de no haber logrado siempre este objetivo” (*ibidem*: 6). El Comité de Evaluación Interna objetó, además, que algunos de los puntos débiles manifestados y detectados según esquemas de análisis no propios de la modalidad de enseñanza a distancia, entraban en “colisión con el modelo de enseñanza a distancia (...) modalidad en la que debemos mostrar excelencia y por la que debemos ser evaluados (*idem*).

Lo que parece claro es que, pese a que en la normativa de la Unión Europea y en la de algunos países miembros de la misma, la modalidad de la enseñanza a distancia y la academia digital comienza a estar crecientemente reconocida, ya sea explícita o implícitamente, se revela imperiosa la tarea de estructuración de baremos e indicadores específicos de la calidad de la academia digital y, en última instancia, la integración de estos en una única normativa con los específicos de la enseñanza tradicional, en la previsión de que, en un futuro no muy distante, las instituciones de enseñanza superior integrarán en su seno la provisión de ambas modalidades de enseñanza.

b) El principio del aprendizaje a lo largo de la vida

Otra de las exigencias de la era globalizada en lo que respecta al ámbito educativo, es la extensión del principio del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) en la sociedad del conocimiento occidental. El ALV constituye el segundo de los principios rectores de la academia digital y, ciertamente, ha sido una de las columnas vertebrales de la enseñanza a distancia desde sus orígenes. A título de ejemplo, destacar que el art. 4 de los Estatutos de la UNED, al especificar las funciones de esta institución en su servicio a la sociedad explicita como una de las más fundamentales “el establecimiento y desarrollo de programas de educación permanente, promoción cultural, perfeccionamiento y actualización profesional”.

El paradigma del ALV contiene concepciones y elementos pedagógicos que han sido contemplados y materializados por la modalidad de la enseñanza a distancia desde sus inicios: la necesidad de la democratización incondicional del saber, el empleo eficiente de los recursos económicos, la necesidad de vincular la educación con la cultura que se desarrolla fuera de los muros institucionales y con el mundo laboral, la necesidad de modificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para desarrollar procesos educativos flexibles que permitan una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje, etc. La enseñanza a distancia, pues, ha apostado desde sus inicios por teorías filosóficas de la persona y de la educación que informan una perspectiva de conceptualización de personas, sociedades y culturas desde el prisma de la *sociedad educadora* mediante el empleo de estructuras, organizaciones, métodos y prácticas educativas alternativas. La actual y consensuada agenda internacional y nacional de “aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (Field, 2000: 9) ha sancionado –sin pretenderlo explícitamente– la validez de la modalidad de la academia digital, toda vez que, de forma característica, la promoción del ALV suele indefectiblemente vincularse en dichas agendas a su potenciación de forma mediatizada por las nuevas tecnologías. Así, el XX Congreso de la Sociedad Europea de Educación Comparada celebrado en Londres en el año 2002, fue convocado bajo el título de *¿Hacia el fin de los sistemas educativos?* El cuestionamiento de la misión y la fisonomía de los sistemas educativos explícito en este interrogante deja entrever la acción que, de forma conjunta e integrada están realizando, en el contexto de la realidad educativa, el paradigma del ALV y el impacto de las nuevas tecnologías. A su vez, dicha acción conjunta y transformadora parece sugerir que, indefectiblemente, cualquier solución o respuesta a dicho interrogante, debe contemplar en su propuesta a estos dos elementos de forma integrada. Algunos de los muy interesantes interrogantes suscitados en este Congreso incluían cuestiones cuya respuesta, cualquiera que finalmente sea, contempla necesariamente algún grado de academia digital y los principios sobre los que ésta se sustenta: “¿Hasta qué punto el ALV exige la reconstrucción de los sistemas educativos?” ¿Qué configuración final deben adoptar las nuevas formas de educación demandadas por la retórica del ALV?”, etc.

c) El principio del pensamiento pedagógico innovador

El pensamiento y las prácticas pedagógicas innovadoras constituyen otro de los imperativos de la educación en la era globalizada, y constituye, igualmente, el tercer

principio articulador de la academia digital, siendo un elemento presente de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la misma. La innovación metodológica de la academia digital es un elemento manifiesto y evidente en esta modalidad de la enseñanza y que se reconoce explícitamente en los Estatutos de estas universidades: “La UNED imparte la enseñanza mediante la modalidad de educación a distancia, que se caracteriza por la utilización de una metodología didáctica específica con el empleo conjunto de medios impresos, audiovisuales y de las nuevas tecnologías (...) (BOE, 2005. Cfr. art. 8).

La naturaleza y el carácter de los estudiantes y de los procesos pedagógicos que se desarrollan en las instituciones de academia digital presuponen la existencia de un pensamiento pedagógico innovador conductor de su acción. Entre las características y los procesos mencionados podrían destacarse el sistema de libre acceso, muchas de cuyas opciones de estudio carecen de requisitos de ingreso, la flexibilidad en lugar y tiempo de estudio, la flexibilidad en el ritmo de estudio, el pensamiento pedagógico centrado en el alumno, el cual concibe a los alumnos como desempeñando un rol activo, etc. El pensamiento pedagógico que guía a la academia digital reconoce la creencia en el autoaprendizaje, en el aprendizaje autónomo, en la capacidad e los estudiantes de organizar su propio aprendizaje en términos de secuencia y también en términos de información y conocimiento. La Unión Europea vincula de forma inexorable las pedagogías innovadoras a las prácticas de enseñanza desarrolladas mediante las *NN.TT.* Así, en sus prioridades de actuación en pos de una estrategia en apoyo del aprendizaje permanente, subraya especialmente: “potenciar la búsqueda de pedagogías innovadoras para los profesores, formadores y mediadores, teniendo en cuenta (...) la importancia cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación” (UE, 2001).

El pensamiento pedagógico innovador articulador de la academia digital es la educación personalizada, articulada originariamente por el sacerdote jesuita francés Pierre Faure en el año 1904 y posteriormente estructurada, más específicamente, entre otros, por académicos como el español Victor García Hoz en la década de los setenta. La educación personalizada constituye un pensamiento pedagógico innovador de tendencia humanista. Surgió en el ambiente europeo de difusión y debate de la Escuela Nueva y sus variantes: “escuela progresiva, escuela activa, escuela libre, escuela moderna, y por influjo del mismo” (Soacha, 2001). El pensamiento de la educación personalizada apunta a la reforma de la enseñanza basada en un conocimiento concreto y profundo del alumno, al que se caracteriza con las notas de “singularidad, autonomía y apertura” (*ibidem*). Desde el respeto a estos tres atributos básicos del educando, el fin de la educación personalizada radica en “la capacitación del sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida” (García Hoz, 1970: 71).

Ciertamente, la enseñanza personalizada no figura como pensamiento pedagógico explícitamente consagrado en los Estatutos de muchas instituciones que imparten la modalidad de academia digital. Pero, de lo que no cabe duda, es que en esta modalidad de la enseñanza, a los alumnos se les exige un rol más autónomo y activo que a los alumnos de la enseñanza presencial y de que, dada la extraordinaria variedad de procedencia social de los alumnos, los profesores consagrados a esta modalidad de la

enseñanza somos especialmente proclives a valorar “la capacidad, interés, ritmo y circunstancias de cada estudiante” (Soacha, 2001). Se trata de un pensamiento pedagógico centrado en el alumno (Dumort, 2002: 292) que está muy en consonancia con la especificidad del rol y las funciones de la academia digital.

Cara al futuro, y desde la implantación plena de la academia digital, uno de los retos más acuciantes del pensamiento pedagógico innovador, qué duda cabe, es el que Evans y Nation han denominado como el “texto abierto”, por el que “los estudiantes deben convertirse en colaboradores en el desarrollo de sus propios cursos mediante reflexión crítica (*vid.* Evans y Nation, 1996). Se trata, en suma, de un nuevo paradigma académico que está siendo creado por el *e-aprendizaje*, que consagra un nuevo rol de los estudiantes en la creación del conocimiento y que tendrá implicaciones decisivas en cuestiones como la comprensión del currículo y la certificación del conocimiento.

EL PROCESO DE BOLONIA Y LA GLOBALIZACIÓN

Todavía en nuestros años, perduran las grandes tradiciones europeas en materia universitaria. Son emblemáticos, en este sentido, el modelo universitario alemán basado en la investigación, el modelo universitario francés promotor del profesionalismo, y el modelo *personalista* británico. Se desconoce a ciencia cierta el grado en el que el proceso de armonización de la enseñanza superior europea iniciado por el Tratado de Bolonia de 1999 alterará la funcionalidad característica de estos modelos nacionales de universidad. En lo que respecta a la relación de la Unión Europea y los procesos de globalización, hay algunos autores que han interpretado el Tratado de Bolonia como el primer paso de avance de la enseñanza superior europea hacia los procesos globalizadores en la enseñanza superior (King, 2004: 62). A decir verdad, y como efecto de la diversidad de tradiciones políticas de los Estados que componen la Unión Europea, hay interpretaciones diversas del rol de la Unión Europea respecto de los procesos de globalización. Así, hay países –generalmente aquellos que más sintonizan con la economía neoliberal– que interpretan el proceso de Bolonia como medio de elevar el potencial competitivo de la universidad europea frente a la universidad americana, australiana y asiática, y los retos que se ciñen sobre todas ellas, principalmente relativos a la captación de estudiantes extranjeros y las oportunidades de investigación comercial (*ibidem*: 68). Una interpretación completamente diversa del proceso de Bolonia la realizan aquellos países –típicamente aquellos con tradiciones de política social-demócrata– que perciben la política de enseñanza superior de Bolonia como una forma de protección del servicio público universitario europeo frente a las embestidas de la globalización, y como una apuesta por los objetivos sociales vinculados con el acceso, la equidad y las culturas nacionales (*idem*).

A pesar de esta diversidad de enfoques respecto de cuál debería ser el impacto de la globalización en la universidad europea actual, lo cierto es que la Unión Europea puede, sin ningún género de dudas, concebirse como un “Estado normativo” generador de normas y directivas que han empezado a moldear decisivamente la enseñanza superior euro-

pea mediante medidas como la estandarización de la duración de los estudios de grado y postgrado en toda la Unión Europea, la acumulación de créditos comunes y el establecimiento de procesos de garantía de calidad. Entre las paradojas de la globalización se halla la relativa a que el desarrollo de sus procesos puede implicar, bien el incremento de los procesos normativos de las instancias supranacionales, bien la disminución de los mismos. De hecho, la globalización promueve ambos extremos en tanto que, por un lado, se observa un notable incremento de la legislación por las instancias supranacionales destinado a regular la educación transnacional, y a garantizar aspectos como la calidad educativa internacional y el reconocimiento y acreditación de los sistemas. Por otra parte, los procesos implicados en la globalización también tienden a reducir la normativa, en tanto que buscan la liberalización de los mercados.

En el caso de la Unión Europea y su respuesta a la globalización mediante el proceso de Bolonia, parece claro el objetivo de promoción de una universidad europea competitiva mediante una prolija normativa que busca potenciar una oferta académica europea diversa ajustada a las demandas económicas internacionales. En este sentido, hay autores que instan a potenciar en mayor medida la privatización de la enseñanza superior europea, alegando que su financiación estatal tiende a relegar el mercado global y comercial a un plano marginal (King, 2004: 59). Esta reivindicación nos lleva a realizar una serie de reflexiones en el apartado siguiente.

UNIVERSIDAD, GLOBALIZACIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN

El impacto de la globalización en la universidad, mundialmente similar, se caracteriza por el incremento de los índices de matriculación, la menor financiación pública, la presencia del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida, y la mayor inversión privada (*ibidem*: 62). Ciertamente, algunos autores parecen percibir que la receptividad de la universidad respecto de los procesos de globalización implica, necesariamente, la tendencia hacia la privatización de la misma. Esta conclusión entra en conflicto, qué duda cabe, con el principio de democratización de la educación implícito en el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida. A lo largo de las décadas, “la igualdad en la enseñanza superior siempre se ha revelado una cuestión compleja y ambigua” (Kogan y Hanney, 2000: 65). Hay autores que afirman que el espíritu del Informe Robbins británico de la década de los sesenta aún no se ha logrado en la enseñanza superior. Dicho espíritu, en la voluntad de superación de la sociedad de clases predominante en los años de postguerra, consagró el principio político de que “todos los solicitantes cualificados encontrarían un sitio en el sistema diversificado de enseñanza superior” (*idem*). En este marco, la enseñanza superior británica adoptó, en principio, un rol de contribución a la cohesión social, de construcción de “una cultura común y un nivel común de ciudadanía”, y de democratización del conocimiento en un sistema educativo cuya expansión, en este nivel, era inminente. Fue este principio de acceso el que legitimó la expansión continuada de la enseñanza superior, la cual fue seguida por una gran demanda estudiantil que persistió hasta la mitad de la década de los noventa, cuando se contuvo la expansión.

Las actuales exigencias de la globalización en la enseñanza superior, en la línea del avance hacia una mayor privatización de la misma, hace que, en la era de la sociedad del conocimiento, diversos autores denuncien la injusticia social existente en este nivel de la enseñanza, en el sentido de que el fenómeno de una mayor inclusión coexiste con un mayor selectivismo en el acceso a las instituciones de prestigio que proporcionan mejores perspectivas laborales. Los estudiantes más susceptibles de sufrir injusticias sociales en el acceso a la universidad son los estudiantes de mayor edad, los que proceden de ambientes desfavorecidos, y las minorías étnicas (Smith y Webster, 1997: 2). Con esta perspectiva de fondo, hay autores que, analizando este selectivismo desde el prisma del actual Estado disminuido en sus competencias, afirman que “la educación se está transformando, de nuevo, en un bien *oligárquico*” (Ball, 2006: 69). Otros autores, en esta misma línea, se preguntan –con una actitud de clara añoranza del Estado de Bienestar– “(…) si los ciudadanos están hoy dispuestos a perder las conquistas individuales –los derechos de libertad– y las conquistas sociales –los derechos sociales– que son el resultado de una larga evolución histórica y de una larga lucha para su consecución” (Puelles, 1993: 14).

En cuestión de los vínculos de la universidad con la globalización y la democratización, quizá estemos ante otra de las numerosas paradojas de la globalización. La globalización se está produciendo en el contexto de la sociedad del conocimiento y dentro de un nuevo paradigma educativo que es el aprendizaje a lo largo de la vida. La sociedad del conocimiento tiene como presupuesto implícito, casi como imperativo, la democratización del saber y su extensión al máximo número posible de ciudadanos. Por su parte, el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida posee unas implicaciones en diversos elementos de los sistemas educativos como, por ejemplo, los diversos entornos del aprendizaje y su alcance a un mucho mayor número de estudiantes, que también apuntan a objetivos de democratización del saber y de cohesión social. La paradoja que surge aquí es que, mientras que el contexto social en el que se produce la globalización promueve la democratización del saber y objetivos sociales de equidad y cohesión social, las estrategias concretas que, a nivel político, se articulan para responder a las exigencias económicas mundiales y al mercado proponen soluciones privatizadoras que, obviamente, limitarán el acceso indiscriminado de la población a la educación. En el fondo, las soluciones privatizadoras de la universidad suponen la pervivencia de la función social de control social de la universidad frente a la de cambio social.

CONCLUSIONES

El influjo de la globalización en las políticas educativas universitarias es tan patente como la incógnita sobre la forma definitiva que su impacto dejará en las instituciones universitarias del tradicionalmente diverso panorama político de los Estados-nación europeos. Parece claro, no obstante, que la Unión Europea, como entidad supranacional que, crecientemente, gobierna los destinos europeos, ha optado por fórmulas armonizadoras de prolija normativización dirigidas al establecimiento del

Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Las medidas de armonización universitaria establecidas hasta la fecha, por la Unión Europea, parecen revelar la victoria de la agenda postmoderna en el quehacer universitario, la cual afecta al carácter de la institución universitaria, a su teleología, a su epistemología, y a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las crecientemente numerosas formas de academia digital.

Pese a la aparente coherencia de las medidas políticas propuestas por la Unión Europea en materia universitaria, el análisis de los procesos actualmente operantes en el entorno universitario, y los que se adivinan para un futuro próximo, detecta ciertas fisuras y contradicciones en materias de enorme relevancia social como, muy particularmente, el potencial democratizador o selectivo de las futuras instituciones universitarias. Una mirada a la enseñanza superior norteamericana, modelo al que más certamente nos encaminamos, puede aportar claves importantes en la resolución europea de estas dicotomías.

Otro aspecto nuclear que necesita revisión académica y política, máxime cuando constituye el punto crucial de desacuerdo entre los académicos *modernistas* y los *postmodernistas*, es el relativo a las consecuencias de dotar a la universidad de funciones como la de *innovación* y la exigencia que esta función conlleva de cooperación estrecha con la industria. Quizá esa función es más propia para ser desarrollada por otras instituciones, no universitarias, de enseñanza superior, que deben ser promovidas numérica y económicamente. Una de las graves consecuencias de potenciar la cultura profesional en la universidad frente a la académica radica en la relegación a un segundo plano de las humanidades y las ciencias sociales, y en la obligatoriedad de desarrollar de preferencia la vertiente más profesional de estas disciplinas. El perjuicio de ambas medidas a nivel social es incalculable: a las humanidades y las ciencias sociales compete, más que a otras disciplinas, el diseño del modelo de sociedad y de hombre para el siglo que acaba de comenzar, y más en estos tiempos relativistas y postmodernos en que nos encontramos. Sin esa orientación, fundamental en los ámbitos político y social, la misma sociedad queda al dictado de la economía como única vigía social, con todos los riesgos, limitaciones y empobrecimiento social y moral que esto supone. La respuesta de la universidad a la globalización no puede suponer, en ningún caso, la abdicación, por parte de esta institución, de su *ethos* constituyente y siempre vigente: la universidad es la entidad rectora por excelencia de los destinos de la sociedad en la que se inserta.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Bjarnason, S. (2004). "Borderless Higher Education", en KING, R.: *The University in the Global Age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- BOE (16 de abril 2005). Real Decreto 426/2005, de 15 de abril, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Comisión Europea (2000). "E-Europe, una sociedad de la información para todos", *Comunicación para el Consejo Europeo de Lisboa*, 23 y 24 de marzo.
- Comisión of The European Communities (2005). *Digital Divide Forum Report: Broadband Access and Public Support in Under-Served Areas*. Brussels.
- Corbett, A. (2005). *Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Dale, R. (2007). "Specifying Globalization Effects on National Policy", en B. Lingard and J. Ozga, *Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- Dumort, A. (2002). "New media and distance education. EU and US perspectives". In W.H. Dutton and B.D. Loader (eds), *Digital Academe. The New Media and Institutions of Higher Education and Learning*. London: Routledge.
- Dutton, W. H. y Loader, B. D. (eds). *Digital Academe. The New Media and Institutions of Higher Education and Learning*. London: Routledge.
- EAQAHE (2005). *Criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Bruselas.
- Edwards, K. (2004). "The University in Europe and the US", en KING, R.: *The University in the Global Age*. Basingstoke, Palgrave: Macmillan.
- Evans, T. and Nation, D. (eds) (1996). *Opening Education. Policies and Practices from Open and Distance Education*. London: Routledge.
- Fallows, S. y Steven, C. (eds) (2000). *Integrating key skills in higher education. Employability, transferable skills and learning for life*. London: Kogan Page.
- Fernández, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent, Trentham Books.
- Filmer, P. (1997). "Disinterestedness and the Modern University", en A. SMITH and F. Webster (eds), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. London: Open University and SRHE.
- García Garrido, J. L. y García Ruiz, M. J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediasa.
- García Ruiz, M. J. y Gavari Starkie, E. (2007). "Guiding principles of the Digital Academe: some thoughts about the European Virtual Higher Education Space", *Open Education*, 5.
- INE (2000). *Estadística de la Enseñanza Superior en España*. Series de todos los niveles. Curso 1997/1998. Madrid.
- Jacob, M. y Hellström, T. (eds) (2000). *The Future of Knowledge Production in the Academy*. Buckingham: Open University and SRHE.
- Ker, I. (1999). "Newman's Idea of a University. A Guide for the Contemporary University?", in SMITH, D. y LANGSLOW, A. K. (eds). *The Idea of a University*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- King, R. (2004a). *The University in the Global Age*. Basingstoke, Palgrave: Macmillan.

- King, R. (2004b). "Globalization and the University", en R. King (2004), *The University in the Global Age*. Basingstoke, Palgrave: Macmillan.
- Kogan, M. y Hanney, S. (2000). *Reforming higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lingard, B. y Ozga, J. (2007). *Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- Marginson, S. (2007). "National and global competition in higher education", en B. Lingard and J. Ozga, *Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- Puelles Benítez, M. de (1993). "Estado y Educación en las Sociedades Europeas", *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- Scott, P. (1997). "The Postmodern University?", en A. Smith, y F. Webster (eds), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. London: Open University and SRHE.
- Smith, A. y Webster, F. (eds) (1997). *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. London: Open University and SRHE.
- Soacha Ortega, J. H. (2001). "Origen de la educación personalizada", *Sappiens*.
- UE (2001). *Comunicación de la Comisión de 21 de noviembre de 2001 – Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* [COM (2001) 678 final].
- UNED (2001). *Informe final de evaluación de la titulación de Geografía e Historia*. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid.