

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE

GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ*

Es preciso superar el enfoque según el cual la educación universitaria es un nivel educativo que se añade a la educación secundaria. En su lugar, se propone aquí que la educación superior (como concepto más amplio que el de educación universitaria) forma parte de la educación básica que en el futuro habrán de recibir todos los ciudadanos. El trabajo se cuestiona cuáles serán los objetivos, contenidos y competencias de la educación superior en relación con la educación permanente y con la construcción de la ciudadanía.

It is necessary to overcome the vision that university education is a level added to secondary education. Instead, on propose that higher education (a broader concept than university education) is part of basic education which all citizens will receive in the future. This paper argues on higher education objectives, content matter and abilities related to permanent education and to citizenship construction.

1. Introducción

¿Qué sentido tiene hablar de la educación superior desde la perspectiva del “presente y futuro de la enseñanza escolar”?

Con alta probabilidad, si les preguntáramos a los ciudadanos de la calle (quienes nos autorizan a hablar de la educación a los que nos tenemos por especialistas de ello) qué entienden por “enseñanza escolar”, una buena parte de ellos nos darían respuestas vinculadas, sobre todo, con la educación primaria y secundaria. De tal forma se ha ido vinculando en el imaginario colectivo educación escolar a las características de obligatoriedad, estructuración y acreditación, que apenas si entendemos la Escuela de otro modo.

* GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ es Catedrático de *Teoría de la Educación* y Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Si tal visión es cierta, entonces lo que vamos a traer aquí (la visión prospectiva de la educación superior y permanente) está sencillamente fuera de lugar por no pertenecer a una concepción ordinaria y dominante de la enseñanza escolar.

Sin embargo, cabe pensar de otra forma y asumir, si no como punto de partida, sí, al menos, como posible horizonte de llegada, que la suerte de la enseñanza escolar depende, en buena medida, de lo que entendamos por “educación permanente” y por “educación superior”. Lo que se propone aquí es, según esto, algo distinto de esa forma de razonar según la cual la educación universitaria es una modalidad de educación que se añade a la enseñanza convencional o que, a lo sumo, forma parte de la misma. Tal manera de concebir la educación resulta incompatible con un entendimiento cabal del presente y futuro de la educación. Éste requiere que comprendamos que la suerte entera de toda la educación, en todas sus modalidades y niveles, se juega en cada uno de los puntos que la constituyen.

2. La educación permanente como integrante del sistema educativo

Una de las corrientes educativas de las reformas escolares de los últimos años es la de su carácter sistémico o global. En nuestro caso, la reforma educativa de 1990, con su antecedente de 1983 (años respectivos de la LOGSE y de la LRU), manifiesta con luces y sombras un claro exponente de esta corriente sistémica.

En efecto, en la promulgación de la LOGSE (1990) se confirman dos hechos en algún modo antitéticos. Por una parte, una ley que se presenta con la vocación de ordenar o regular todo el sistema educativo (*Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*) tiene que partir del hecho de que, por voluntad política del mismo gobierno (al menos, del gobierno apoyado por el mismo partido), siete años antes le ha precedido una ley (la LRU, parcialmente orgánica) que regula la educación universitariaⁱ. Éste es un hecho de naturaleza política, no privativo sólo de la situación española, sobre la que no ha recaído la suficiente reflexión entre nosotrosⁱⁱ.

Por otra parte, en la LOGSE se reconoce el carácter principal (“principal”) de la educación permanente:

- la educación será permanente y así lo proclama la ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo (preámbulo de la ley);

- el sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente (art. 2.1.).

Se reconoce, pues, el carácter fundamentante de la educación permanente como principio ordenador general del sistema educativo. Dentro del texto articulado de la LOGSE encontramos otros puntos que nos descubren el carácter problemático de la educación permanente. Así, se define, por un lado, el alcance de la “enseñanza básica”, mientras que, por otro, se remite a un tratamiento distinto la educación de las personas adultas:

- la educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis (art. 5.1., título preliminar);

- el sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional (art. 51, título III);

- las personas adultas que quieran adquirir los conocimientos equivalentes a la educación básica contarán con una ayuda adaptada a sus condiciones y necesidades (art. 52.1, título III);

- las Administraciones competentes ampliarán la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas (art. 53.3, título III).

En síntesis, la educación permanente se presenta como un principio de la educación sobre el que se basa la educación en su orientación más sistémica, en la educación que abarca, tanto la dimensión escolar de la educación, como la educación no formal, lo mismo la enseñanza obligatoria, que toda modalidad educativa y formativa con pretensión de continuidad y universalidad. Éste es el sentido más profundo de la educación permanente entendida como educación continuada a lo largo de toda la vida.

De acuerdo con este enfoque, toda educación tiene un carácter de educación básica. Ya hemos visto cómo, de manera muy acertada, la LOGSE preserva esta expresión (“educación básica”) para referirse al conjunto de la educación primaria y secundaria. Sin embargo, al hacerlo de este modo confinamos la educación básica dentro de los límites de la educación obligatoria, cosa que quizá deba someterse a revisión.

En efecto, siempre que no queramos caer en la citada confusión, podemos entender que la educación básica abarca toda educación escolar que se da, con pretensión de universalidad, antes y después de la educación

primaria y secundaria. Acoge, pues, la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria, la educación superior (concebida como educación post-secundaria) y la educación básica de adultos. De esta forma, la educación básica precedida de la educación familiar y seguida de la educación y la formación continuas de los adultos (tanto en situaciones de educación formal, como no formal) configura todo el sistema y el proceso de la educación.

La vigencia de la educación permanente, como principio fundamental que afecta al bienestar individual y social, se apoya en una serie de fenómenos que actúan a modo de condiciones previas. En el Informe de la OCDEⁱⁱⁱ sobre la educación permanente se identifican los siguientes supuestos básicos: la sociedad y economía que aprenden, la velocidad del cambio vinculado al crecimiento acelerado de la información y del conocimiento, la redistribución del aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital, las políticas activas en pro del desarrollo del capital humano, el desarrollo de políticas innovadoras para el logro de una mayor cohesión social.

Lo que más importa de estos fenómenos y de estas políticas es que no actúan de forma aislada, sino que convergen, dando lugar a un conjunto de estrategias que vinculan la educación con la formación, las estructuras formales con las no formales, que reconocen que no hay un solo tiempo o una sola oportunidad para aprender y que tratan de identificar y superar todos los tipos de obstáculos que se oponen a la educación permanente: obstáculos relacionados con las creencias y prácticas de los individuos candidatos a la educación permanente, con los profesores, con los sectores educativos y formativos discretos (esto es, con escasa interrelación), con los empresarios, con los políticos y con la comunidad social en su conjunto.

En suma, sólo el principio de la educación permanente hace posible hablar de la educación como sistema que abarca el conjunto de estímulos culturales para formar al hombre a lo largo de toda la vida.

3. La educación superior como componente de la educación básica y permanente

3.1. Falta de distinción entre la educación universitaria y la educación superior

El presupuesto del que se parte aquí tiene un carácter de convicción personal. Aunque comienza a ser compartido, todavía pueda producir una cierta perplejidad (¿la educación superior parte de la educación básica?), razón por la cual lo vamos a convertir en hipótesis de trabajo. Pasemos a verificarla.

Para dar respuesta a esta cuestión es menester partir de la distinción entre “educación universitaria” y “educación superior”. De nuevo, nos encontramos con que, a la hora de realizar un examen prospectivo de la educación, hemos de partir de creencias sólidamente ancladas en la sociedad. En la nuestra, a diferencia de otras próximas, no ha calado la distinción entre ambas expresiones. De ello se derivan no pocas consecuencias como las siguientes:

a) la coexistencia de dos “culturas” (una *A*, la universitaria, y otra *B*, la de los estudios de ciclo corto) dentro de los estudios universitarios en las formas de pensar en los órganos de gobierno de las universidades^{iv};

b) la facilidad otorgada, en ciertos casos, a los titulados de ciclo corto (diplomados universitarios) para tener acceso a los estudios de segundo ciclo^v;

c) la falta de una política y una práctica que enfoque la formación universitaria, en general, como la base de una formación continua que requerirá “volver” varias veces a la Universidad para actualizar el conocimiento^{vi};

d) la resistencia institucional a favorecer el ingreso de los mayores (en nuestro caso, de los mayores de 25 años) en la Universidad^{vii};

e) la propensión, en muchos de los alumnos de carreras superiores, de ciclo corto, a transitar a las de ciclo largo para, de esta forma, acumular dos acreditaciones que les abra más posibilidades en el mercado de trabajo^{viii};

f) la falta de concreción práctica, y de posibilidad de inserción social, de los estudios de primer ciclo de las carreras (sobre todo en el caso de las licenciaturas)^{ix}.

Como se ve, la falta de una clara distinción entre la educación superior y la educación universitaria, en un sentido más restringido, lleva a una situación confusa en la que, ni los académicos, ni los alumnos, ni los empleadores pueden tomar decisiones suficientemente racionales, eficaces y rentables.

Pero, en vez de examinar la cuestión negativamente, en relación con los costes sociales y académicos, es preferible analizar el alcance y contenido que deberíamos dar a una educación superior concebida como

formación básica dentro de un proceso de educación permanente. En este sentido, resulta útil hablar de “educación postsecundaria”. Aunque, por los motivos sociales apuntados, esta expresión no ha cuajado entre nosotros, no deja de tener sentido. Cuenta, además, con una amplia aceptación en el lenguaje de la educación comparada^x.

La distinción entre estos dos tipos de enseñanza conduce a que “la Universidad debe ser tan sólo un aspecto, importantísimo, pero numéricamente marginal, del sinnúmero de *carreras cortas* y otras menos cortas que la sociedad emergente requiere”^{xi}. Lejos de plantearse, de esta forma, una limitación de las posibilidades de desarrollo de la Universidad, se abren nuevas vías para que esta forma de educación constituya la segunda oportunidad para diversos tipos de individuos; para:

- a) los que no concluyeron en su momento los estudios secundarios;
- b) quienes los finalizaron “con éxito”, pero no ingresaron a continuación en la educación superior o universitaria;
- c) aquéllos que concluyeron una carrera corta y, después de unos años de ejercicio profesional, se insertan en una carrera de segundo ciclo;
- d) los que concluyeron una carrera de larga duración y requieren una actualización del conocimiento.

El balance, como puede advertirse, puede ser altamente positivo, toda vez que “se pone en valor la educación de adultos, la formación profesional de tercer grado, la educación a distancia, el aprendizaje de la enseñanza libre, la actualización y el reciclaje profesional en grados no universitarios pero sí de nivel postsecundario”^{xii}. Todas estas formas de educación superior están abriendo nuevos espacios de servicio social a la Universidad como organización especializada en la generación y difusión del conocimiento en la sociedad de la información y de las competencias.

La importancia de esta función está en crecimiento. En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de UNESCO, en 1998, se ha destacado, como primera misión de la educación superior, la de educar, formar y realizar investigaciones. Esta misión se desarrolla, según este Organismo, a través de las siguientes funciones que contribuyen al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad^{xiii}:

- a) formar titulados altamente cualificados;
- b) constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente;
- c) promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y de los servicios a la comunidad;

d) 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;

e) contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad en relación con la ciudadanía democrática y el fortalecimiento de enfoques humanistas,

f) contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular la capacitación del personal docente.

Nos interesa destacar aquí la segunda función que se estipula en estos términos: constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento y consolidación de las capacidades endógenas en un marco de justicia, de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz.

El núcleo substantivo de esta función está formado por la facilitación de un aprendizaje permanente gracias a un enfoque organizativo flexible que haga posible una fluida entrada y salida en el subsistema de la educación superior.

Esta forma de organizar la educación superior se pone al servicio de la construcción de la ciudadanía y del desarrollo sostenible y de los bienes y de los valores democráticos para todos. La educación es la construcción del hombre para que alcance esta capacidad. Uno de los cometidos básicos de la *educación básica*, tal como aquí se presenta, es el de la generación de la competencia ciudadana. Supuesto el logro de la protociudadanía en la educación familiar, en un grado suficiente, entra la labor de la escuela para construir las bases que hagan posible su efectivo desarrollo. Esas bases no son otras que las de la capacitación para el diálogo, de un diálogo público que facilite el análisis y discusión de los problemas y conflictos que afectan “al otro”, es decir, al conjunto de los ciudadanos, incluidos los no inmediatamente próximos (la educación superior ensancha los límites de la ciudadanía; un ejemplo de ello se encuentra en la participación de los programas de intercambio y acreditación internacional del tipo *Sócrates*).

La crisis de socialización, y por lo tanto las deficiencias en la generación de la competencia ciudadana, se deben, desde luego, a fallos en los instrumentos de socialización, pero también, como ha señalado Tedesco, al debilitamiento de los ejes básicos para la construcción de las identidades

personales y sociales, así como a la pérdida de ideales, a la ausencia de utopía y la menor presencia, o apariencia, de las cuestiones de sentido^{xiv}. En consecuencia, la Universidad deba concebirse como un espacio en el que se genera y comunica, en situación de diálogo, el conocimiento sobre la realidad.

Para dar cumplida respuesta a la necesidad de que la educación formal consolide el proceso de formación de competencia humana y de construcción de la ciudadanía se hace necesario armonizar la dimensión técnica de la educación con una formación humanística en una línea, sugerida por autores como Meceiras (1994) y Núñez Cubero (1998), que permita lograr un vínculo dialogante entre hombre, su construcción (la tecnociencia) y el futuro del hombre mismo. Para ello, las humanidades, “no sólo ellas, pero ellas sobre todo”, han de contribuir a una construcción dialógica y ética (de la ética de la responsabilidad) de la realidad^{xv}.

De esa forma, la escuela, y la Universidad en tanto que escuela, sabrá conjurar el riesgo de que la globalización y la mundialización de la economía y de la tecnología no se conviertan en el caldo de cultivo abortivo de la construcción humana del hombre. Esto es lo que una Europa articulada como sistema de posibilidades en libertad puede aportar, a través de la educación, al conjunto de las comunidades.

3.2. La educación universitaria en el escenario de la crisis del Estado del bienestar

Cualquier examen prospectivo de la educación universitaria debe partir de la situación de crisis social, política y económica en la que nos encontramos y cuya vigencia puede presumirse durante bastante tiempo. Examinemos algunos fenómenos característicos de nuestro tiempo; todos ellos arrojan consecuencias para la suerte de los sistemas educativos y, en concreto, para el futuro de la educación superior:

- globalización e interdependencia de las economías;
- configuración de nuevos espacios regionales (Espacio Euro, Mercosur,...) que, al mismo tiempo que suprimen fronteras interiores, crean otras nuevas (respecto de otros países que quedan excluidos y que son candidatos a ingresar en ellos);
- turbulencias en los países limítrofes con los países más desarrollados (ej.: países del Mediterráneo sur);
- conflictos bélicos regionales (este de Europa, Centroáfrica, etc.);

- reclamo de nuevos derechos sociales al mismo tiempo que se exige el mantenimiento de los existentes;
- migraciones de unos espacios regionales a otros;
- desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación;
- alteración, en los países desarrollados, de las tasas hasta ahora ordinarias de crecimiento demográfico.

Estos fenómenos, que globalmente podemos identificar como sociales, general profundas consecuencias sobre los discursos y las políticas universitarias. Si hacemos un breve recuento de los discursos y del discurso utilizados en los últimos tiempos, tanto por las máximas autoridades académicas, como de las autoridades de la administración, podremos concluir que casi todo lo dicho gira en derredor de las asignaciones presupuestarias^{xvi}.

Como no puede ser menos, ni unos, ni otros tienen toda la razón, ni carecen totalmente de ella. Por parte de los académicos se demandan más recursos para asegurar y mejorar la calidad, aunque quizá deberían mejorar su gestión económica y académica. La Administración, en general, no acaba de advertir la rentabilidad económica y política de los servicios universitarios, acostumbra a ignorar la naturaleza propia de los procesos académicos y, además, debe atender a otros niveles educativos previos y ser sensible a los sacrificios que todo equilibrio presupuestario impone sobre la diversidad de políticas sociales. Unos y otros, además, no han aprendido los límites de la autonomías de la otra parte.

Dentro de este panorama, se plantea la cuestión de la posibilidad de sostener el reto del Estado del bienestar en relación con la prestación de servicios educativos y específicamente propios de la educación superior^{xvii}. En primer lugar, si examinamos la evolución de la universidad española durante el último cuarto de siglo, tendríamos que calificarla como universidad afectada de “masificación” dado que se ha producido una “incorporación progresiva de miles de estudiantes a un sistema que no estaba preparado para ello”^{xviii}. Algunos datos nos pueden ayudar a caracterizar la universidad española en perspectiva:

- número de universidades: más de 60 (en 1983: 36);
- número de alumnos: superior al millón y medio (curso 1984-85: 780.000);
- tasa de escolarización en estudios de educación superior: segundo país de Europa (sólo precedido por Finlandia); aproximadamente, uno de cada tres jóvenes siguen estudios en la Universidad^{xix};

- sólo un 30% de los universitarios cursa estudios de ciclo corto (diplomatura, ingeniería técnica o arquitectura técnica);

- progresivo incremento de la participación femenina en la Universidad (por encima de la distribución de la población de mujeres/varones);

- alta dependencia de los fondos públicos para financiar las universidades públicas (las matrículas cubren en 1/6 y 1/5 de los costes siendo muy bajas las aportaciones por la vía de la financiación de investigación, contratos, etc.);

- prolongación de la escolaridad media (años de estancia en la Universidad) por encima de la duración esperada en función del número de años (tensión entre el enfoque de cursos y el de créditos/curso).

Muchos de estos datos permiten sostener la hipótesis de la masificación. Así, el hecho de que el 70% de los alumnos cursen carreras de ciclo largo contribuye a una estancia más prolongada en los estudios. Por otra parte, el enfoque de los planes de estudio conforme al sistema de créditos está encareciendo extraordinariamente la formación de cada titulado^{xx}.

Estos datos nos autorizan a hablar de masificación, cuando menos en la mayor parte de las aulas y bibliotecas de los centros universitarios públicos. Sin embargo, la proyección de futuro es apreciablemente distinta. La siguiente tabla nos permite comparar las estadísticas de población entre 1991 y 2010 para los distintos segmentos de edad y de niveles escolares^{xxi}:

POBLACIÓN ESPAÑOLA, CLASIFICADA SEGÚN LAS EDADES ESCOLARES, 1991 y 2010				
EDADES	1991	2010	2010-1991	% VARIACIÓN
0-5 (Infantil)	2.447.473	2.413.719	-33.754	-1,4
6-11 (Primaria)	3.155.026	2.406.954	-748.072	-23,7
12-15 (ESO)	2.604.862	1.548.992	-1.055.870	-40,5
16-17 (Bach./F.P.)	1.333.949	764.958	-570.991	-42,7
18-24 (Univ.)	4.566.293	2.834.987	-1.731.306	-37,9

Como se puede advertir, el decremento en las tasas de población bruta en los distintos niveles de la escolaridad se está haciendo muy acentuado y va a acentuarse más. Ahora bien, en el caso específico de la población universitaria, la cuestión se hace doblemente aguda por dos razones. En primer lugar, porque el 1% de variación negativa es muy alta, tan sólo superada por las disminuciones relativas producidas en la

secundaria obligatoria y no obligatoria. Ahora bien, es preciso observar, en segundo término, que, así como resulta previsible que se produzca una ligera reposición de población en la educación infantil y primaria en un plazo relativamente corto como consecuencia de la inmigración^{xxii}, el efecto de esta fuente de incremento sobre la población universitaria es, a medio plazo, prácticamente nulo.

Sin embargo, algo hace pensar que, también en este caso, y aún con tasas muy bajas, se podrá cumplir aquello de que “lo vacío llama a lo lleno”. En efecto, cabe pensar que, aunque los modos de pensar sobre la Universidad en España son escasamente avanzados, se producirá un cierto quiebro en las políticas sociales y de las universidades de forma que éstas, al fin, harán frente a los nuevos demandantes de servicios universitarios. Entre éstos se pueden avanzar los siguientes:

a) aumento de alumnos adultos en programas de formación permanente^{xxiii};

b) nuevos alumnos que se matriculan en enseñanzas ordinarias a través de la educación a distancia^{xxiv};

c) alumnos que se matriculan y cursan sus estudios bajo la modalidad de “tiempo parcial”^{xxv};

d) trabajadores adultos, ocupados o desocupados, que acuden a la Universidad, casi siempre por segunda vez o sucesiva, en busca de una actualización de conocimientos^{xxvi};

e) jubilados (incluso, menores de 65 años) que ocupan parte de su tiempo libre en la asistencia a cursos y programas regulares y extraordinarios.

Existen, pues, tendencias que nos permiten proyectar una imagen más esperanzada que vendrá a mitigar la fuerte pérdida de contingentes de alumnos universitarios, aunque sus verdaderos efectos sólo se apreciarán en el medio-largo plazo.

En consecuencia, todo hace pensar que, una vez más, la institución universitaria habrá de convivir con la experiencia y la idea de crisis. Unas veces por crisis de valores, otras por la contestación estudiantil, otras por las presiones políticas (que dan lugar a “cuestiones universitarias”), otras como efecto de los conflictos bélicos, otras por falta de recursos financieros y ahora por la crisis demográfica, la historia más que centenaria de la universidad contemporánea seguirá ligada a la situación crítica, más ahora dentro de la crisis del Estado del bienestar que se encuentra abocado a la necesidad de aportar más recursos a la educación sin dejar de prestárselos a

las pensiones, a los gastos sanitarios y a la dotación de infraestructuras (además de a la ayuda de países en vías de desarrollo).

3.3. ¿Qué competencias debe cubrir la educación superior en tanto que educación básica?

Verificada la situación de crisis universitaria, podemos volver a la hipótesis inicial de este tercer apartado. ¿Cuál sería el papel de los estudios universitarios en tanto que estudios básicos? Ya se ha señalado antes que esta hipótesis me parece demasiado avanzada. Sin embargo, las bases doctrinales y la experiencia internacional están sentadas hace ya algunos años. Aunque el decenio transcurrido desde la presentación original de esta tesis, la mayor parte de la información incluida en el siguiente cuadro continúa vigente^{xxvii}:

CUADRO DE EXIGENCIAS EDUCATIVAS DERIVADAS DE ALGUNOS FENÓMENOS SOCIALES SIGNIFICATIVOS ORIGINADOS EN LA SOCIEDAD EMERGENTE			
Fenómenos sociales	Paradigmas subyacentes	Riesgos implicados	Exigencias para la educación
A. Crecimiento de la información	Sociedad de la información	Saturación informativa (→ no información)	Accesibilidad/disponibilidad de la información de conocimiento
B. Concentración de la información	Información = Poder	Oligopolios informativos	Participación-generación/Consumo de información
C. Sociedad interconectada	Aldea universal Red de información	Información no significativa	Facilitar el acceso material y formal a la información
D. Innovación tecnológica	Innovación constante	Analfabetismo científico	Educación tecnológica
E. Tecnificación de los procesos de acción-decisión	<i>Homo technologicus</i>	Disociación técnica-cultura	Equilibrio entre formación humanista-tecnológica
F. Calidad <i>versus</i> igualdad	Darwinismo social	Mortalidad provocada Educación de masas	Desarrollo universal de la competencia/ excelencia
G. Desaparición del empleo	Trabajo ≠ Empleo	Desempleo estructural	Formación para el trabajo autónomo. Autoformación

H. Unificación europea	Unión europea Espacio social europeo	Cambio de /amenaza a/ nueva identidad cultural	Educación multicultural Educación-formación eficaz
------------------------	---	---	--

Los diez años transcurridos desde esta propuesta han cambiado muy poco el escenario del problema. Muchos de los riesgos se han visto cumplidos y todavía se ha hecho poco por prevenirlos y corregirlos. Incluso ciertas propuestas que se hacían entonces, y que se recogen en la tabla anterior, se presentan todavía hoy como innovadoras, probablemente como consecuencia de su perfil utópico^{xxviii}.

Los objetivos de una educación superior básica, entendida como formación post-secundaria se deducen de las citadas exigencias para la educación. Tales objetivos no siempre se pueden traducir en áreas curriculares concretas; en su lugar, resultaría más eficaz entenderlos como ejes de organización de los planes y programas de la educación universitaria inicial. Con todas las precauciones, podríamos identificar las siguientes áreas como constitutivas de una formación general básica para una formación permanente:

- a) formación tecnológica general;
- b) formación en tecnología de la información y de las comunicaciones;
- c) formación multicultural (lenguas extranjeras, formación cultural para la comprensión del hecho cultural diferencial...);
- d) formación jurídico-empresarial;
- e) formación económica;
- f) formación psicopedagógica para la comprensión de los problemas motivacionales, de aprendizaje, ... humanos.

Una formación con esta orientación se apoyaría en el siguiente supuesto básico^{xxix}: la tecnología radical que el hombre debe dominar es la tecnología del aprender a pensar, que exige utilizar los principios y algoritmos de la lógica, la ciencia y la tecnología como medios de la racionalidad tecnológica, fundamentada (...) en una sólida formación cultural de base.

Este cuadro de supuestos, exigencias, objetivos y áreas de formación básica apunta, en última instancia, a un programa educativo capaz de lograr la competencia personal en el hombre, una competencia que se apoya en esos *cuatro pilares* básicos de la educación y de todo proceso de educación permanente: aprender a saber, aprender a saber hacer, aprender a convivir y aprender a vivir^{xxx}.

4. Necesario equilibrio entre la formación general y la formación especializada

Uno de los problemas no resueltos todavía y que demanda una solución armónica con vistas a asegurar un proceso de educación permanente que incluya la educación superior es el de la relación entre la formación general y la formación especializada.

Hemos experimentado los dos riesgos extremos: “el del materialismo didáctico, que postula el valor educativo de los contenidos informativos, y el del formalismo que cree asegurar la capacidad de aprender y de pensar a partir del mero dominio de un conjunto de estrategias de aprendizaje, cognitivas y metacognitivas”^{xxxxi}. Los enfoques usuales para responder a este problema son los siguientes:

a) la formación general organizada en derredor de unos ejes formativos fundamentales;

b) la formación general configurada como conjuntos de conocimientos escasamente vinculados con competencias requeridas en el mundo social, cultural y laboral;

c) la formación específica articulada en torno a unos ejes formativos básicos;

d) una formación específica acumulativa que aporta una gran cantidad de conocimientos o de habilidades muy específicos.

De estos cuatro enfoques, parece más adecuado el primero, es decir, ése que, al mismo tiempo que aporta una formación básica bien estructurada alrededor de unos cuerpos de conocimientos fundamentales, se vincula con las competencias demandadas por el mundo social y laboral.

La evolución actual de la Universidad apunta a que, progresivamente, se dará más importancia a la formación de la competencia personal, tanto en la dimensión ciudadana, como en la de carácter profesional. A partir de las tendencias actuales se puede anticipar las líneas de proyección futura para la formación, desarrollo y acreditación de las competencias de los alumnos universitarios:

a) formación de las competencias básicas (dominio de la multivalencia y de la polivalencia, formación en valores “tradicionales” como la responsabilidad, la perseverancia y la cooperación, además del dominio del lenguaje y desarrollo de la creatividad) a cargo de la Universidad;

b) formación específica aportada por las organizaciones productivas;

c) acreditación: progresivamente a cargo de organizaciones especializadas en evaluación del conocimiento;

d) financiación: a expensas de las empresas, administraciones, fundaciones y una mayor aportación a cargo de los propios interesados (compensada por mayores recursos dedicados a becas y préstamos educativos);

e) formación contextual y ambiental y formación continuada en valores: a cargo de las escuelas de negocios, de las mismas empresas productivas o de servicios y de organizaciones no gubernamentales;

f) actualización del conocimiento: de forma más o menos sistemática, mediante la autoformación; de manera sistemática, de nuevo en la Universidad.

En definitiva, se trata de lograr una sinergia y una convergencia entre las distintas agencias y corporaciones que contribuyen a la formación permanente de los universitarios. Dentro de este proceso, en el que reconocemos seis funciones, la formación universitaria propiamente dicha, tal como la entendemos ahora, ocuparía los momentos extremos, de iniciación y de reapertura del proceso. Todo ello contribuirá a hacer de la Universidad “un lugar en el que se aprende y una fuente de saber”^{xxxii}.

Dentro de las corrientes educativas actuales, en las que se advierte el crecimiento de la desregulación de la enseñanza universitaria, todo parece indicar que los ejes fundamentales de la educación superior serán consistentes en los próximos años con una reducción o condensación de lo específicamente universitario hacia la formación personal, cultural, en los valores y a la iniciación en los contenidos y métodos didácticos propios de amplios campos del saber. Al mismo tiempo, la institución universitaria deberá aprender a utilizar todas las fuentes de información existentes en el mundo actual traduciéndolos en conocimiento y educación para sus alumnos.

Por último, debe señalarse la necesaria contribución de la Universidad a la mejora de la calidad de la educación de los niveles educativos previos (sobre todo de la educación superior, tanto obligatoria, como no obligatoria y en todas sus modalidades), con lo que se cumplirá con la última función relativa a la primera misión de la educación superior, según el Informe de UNESCO de 1998: “contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente”.

De esta forma, los estudios universitarios podrán integrarse eficazmente dentro del sistema educativo general concebido como conjunto de estímulos para un proceso de educación permanente. Así, pues, en consecuencia, cabe avizorar que, en los próximos años, la educación superior pasará a formar parte de la educación básica de los ciudadanos; y que la extensión de este nivel educativo contribuirá a un desarrollo cultural y económico sostenible para toda la sociedad.

Notas

i. La disociación entre “sistema educativo” y “(sub)sistema educativo universitario” se proyecta en diversos frentes; por ejemplo en el de la calidad de la educación y su medida. Ver: J.M. Cobo (1998). Una aproximación a la calidad de la Universidad desde sus contextos sistémicos. *Addenda* a la cuarta ponencia. XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: *La educación universitaria: nuevos retos educativos y tecnológicos*. Málaga, 16-18 de noviembre de 1998.

ii. ¿Resultaría exagerado decir que estas leyes de 1983 y 1990 habrán de ser las últimas que, refiriéndose al mismo sistema educativo, hayan sido elaboradas y promulgadas por separado? Claro que, para ello, sería necesario superar el enfoque de “las dos culturas” dentro del mismo Ministerio (donde habitualmente existen dos Secretarías de Estado o dos Subsecretarías, una de “educación” y otra de “educación universitaria”), por no hablar de otra diferencia cultural, dentro de las Administraciones Públicas y entre éstas y el sistema productivo, entre “educación” y “formación”.

iii. OCDE (1997). La implantación de la educación permanente para todos: visión general y directrices de política educativa. Informe de la OCDE. *Revista de Educación*, 312, 307-330 (aquí 308-311).

iv. Puede parecer paradójico que se constate la existencia de dos culturas (en el extremo, una “superior” y otra “inferior”) a partir de la falta de distinción entre educación superior y educación universitaria, pero ese resultado no deja de ser la consecuencia natural de la supuesta indiscriminación entre las dos orientaciones de la Universidad, una más profesional y otra más académica.

v. Se dice que “en ciertos casos” porque no es, en absoluto, la misma situación para el caso de las Ciencias de la Salud que para las Ciencias Humanas y Sociales. Así, al lado de algunos tránsitos excesivamente fáciles (como en los casos de la Pedagogía, de la Psicopedagogía, y no digamos de la Antropología Cultural con alrededor de cerca de quince posibilidades de acceso distintas), hay otros más difíciles (Ciencias Estadísticas, Ingeniería Informática,...). Y otras sencillamente imposibles (desde Enfermería a Medicina). Las situaciones científicas, profesionales y las tradiciones académicas son muy distintas en cada caso. Por eso no se propugna aquí una determinada norma igual para todos los casos; lo único que se hace es señalar el problema. Puestos en el límite de tener que decidir, y por coherencia con el conjunto de este trabajo, se postularía una clara distinción entre el enfoque a dar a los estudios *superiores* de ciclo corto y a los estudios de primer ciclo que conducen

naturalmente a los de segundo ciclo.

vi. Estar una sola vez en la Universidad no es suficiente; también ha de propiciarse la vuelta por segunda y ulteriores veces a la educación superior o universitaria.

vii. La resistencia se advierte a falta de una política coherente y positiva por parte del Ministerio de Educación y Cultura, del Consejo de Universidades en su ámbito de competencia y de la mayor parte de las Universidades españolas; así mismo, dentro ya de las Facultades, se carece ordinariamente de un enfoque tutorial adecuado para estos alumnos. Si lleváramos las cosas a un cierto límite de exigencia, habría que pedir que las pruebas de acceso tuvieran en cuenta, no sólo lo que los candidatos conocen, sino cómo lo conocen, cómo piensan (ya que sabemos que la cognición de los adultos es distinta de la juvenil y de la de los jóvenes-adultos).

viii. Tales son los casos, por ejemplo, del “Maestro (Educación Especial)” y “Psicopedagogo”, “Educador Social” y “Pedagogo (Orientación en Pedagogía Social)”, etc.

ix. ¿Para qué “sirve” un estudiante que haya cursado tres años de Matemáticas, Filosofía, Física, Medicina, Arquitectura o Pedagogía? En ciertos casos, el sector de los servicios recupera algunos de estos estudiantes para trabajar en los campos informático, comercial o de servicios de ayuda a la comunidad. De hecho, ésta es la vía principal por la que la sociedad absorbe positivamente lo que, de otra forma, calificaríamos de fracaso de la Universidad.

x. Así, se habla de “*postsecondary education*”, “*post-compulsory education*”, “*further education*”, etc., además de “*higher education*”.

xi. R. Díez Hochleitner (1989). La educación postsecundaria ante la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones. Documento de trabajo básico, p. 16, en Fundación Santillana *La educación postsecundaria ante la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones*. Madrid: Editor.

xii. *Ibid, ibid.*, pág. 17.

xiii. UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. ED-98/CONF.202/3. Prov. Rev. 3, pág. 4.

xiv. J.C. Tedesco (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya, pág. 50.

xv. M. Maceiras (1994). *Identidad y responsabilidad. Discurso correspondiente a la solemne apertura del curso académico 1994-95 por el Ilmo. Sr. D. Manuel Maceiras Faiján*. Madrid, Universidad Complutense, punto 2.2., págs. 58-62; L. Núñez Cubero (1998). *La ruptura educativa. De la mundialización a la localización en la acción educativa. Lección Inaugural en la Solemne Apertura del Curso Académico 1998-99 en la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, págs. 44-57.

xvi. “Necesitamos más recursos”; “los Rectores se han aprendido el discurso de la queja”, son expresiones, si no literales, que recogen los significados dominantes de unos y otros.

xvii. Por su actualidad, y porque el propio autor de este trabajo es coautor de un estudio específico sobre el tema, acudiremos en las próximas páginas a tomar algunas informaciones

de: R. Puyol, F. Cabrillo, A. Olivera, A. Abellán, P. Roses y G. Vázquez (1998). *El reto de la sostenibilidad del Estado del bienestar en educación y universidad*, págs. 87-18; en E. Fernández-Miranda (Dir.). *Espacio Euro: sostenibilidad del Estado del bienestar en España*. Madrid: Price Waterhouse. Teniendo en cuenta que el capítulo III (El reto...) citado está firmado conjuntamente por los seis autores, se citará, en adelante por Puyol et al. A. Sáez de Miera (1998). *La fábrica del saber. 25 años de relaciones universidad-empresa*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa, pág. 125 vincula la competencia entre las universidades y la necesidad de conseguir vías externas de financiación con la crisis económica y financiera del Estado del Bienestar.

xviii. Puyol y otros, pág. 103.

xix. Existirá, al considerar el retraso, sin abandono, académico, mayor tasa de alumnos cursando estudios superiores.

xx. Todavía no existen datos suficientes que permitan avalar la hipótesis de que, en general, es sensible, estadísticamente superior el número de años/alumno para la misma titulación, pero sí resulta demostrable que su formación es claramente más cara. Al exigir una dedicación más alta a los profesores, y pese a que los nuevos planes se aprueban casi siempre condicionados a una tasa de incremento 0, lo cierto es que demandan más horas/profesor/crédito/alumno.

xxi. Puyol et al., pág. 115. Los autores han manejado datos del INE para los censos y proyecciones de población en España.

xxii. En cualquier caso, muy corta ya que España (datos del *Financial Times*, octubre 1998) es el penúltimo país de la O.C.D.E. en inmigración en términos relativos a su población.

xxiii. El caso de la demanda de programas de esta naturaleza que ofrece la U.N.E.D. es muy significativo al respecto.

xxiv. Al caso de la U.N.E.D. ha de añadirse el de la *Universitat Oberta de Catalunya* y otras que probablemente conoceremos pronto.

xxv. Esta experiencia, probada en la Universidad de Barcelona, traerá probablemente beneficios importantes de tipo académico, económico y de población universitaria.

xxvi. Una buena prueba se encuentra en los programas de postgrado suscritos al amparo de Universidades y Colegios Profesionales.

xxvii. Ver: G. Vázquez (1989). La educación postsecundaria, págs. 181-187 en la obra citada en la nota 11, aquí, pág. 184.

xxviii. La última prueba de ello puede verse en la conferencia de R. Díez Hochleitner, Presidente del Club de Roma, en la Conferencia de Ministros de Educación celebrada el día ocho de octubre de 1998 en París, en cuya intervención se destacaba la necesidad de una educación tecnológica en los estudiantes de la educación superior.

xxix. G. Vázquez (1989). La educación postsecundaria..., pág. 186.

xxx. Se modifica el orden de los dos últimos *pilares* porque, a nuestro juicio, el último y más

importante ha de ser siempre el de aprender a vivir; por otra parte, el aprendizaje temprano de una convivencia positiva es una condición necesaria, y diríase que casi suficiente, para lograr una calidad de vida. Ver: UNESCO (1996). *Informe de la La educación encierra un tesoro (Informe Delors)*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

xxxi. R. Puyol et al. *op. cit.*, pág. 153.

xxxii. UNESCO (1996). *Informe de la La educación encierra un tesoro (Informe Delors)*, págs. 150-152.