

LA EVOLUCION DE LAS ESTRUCTURAS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN EUROPA *

Profesor W. TAYLOR
Director de la School of Education,
Universidad de Bristol

INTRODUCCION

Me han solicitado que dedique mi informe a las estructuras de la enseñanza postsecundaria y me alegro de que los organizadores del coloquio hayan subrayado este tema. Me gustaría mostrar que se tiende a llegar a un acuerdo sobre ciertos principios en los que podrían inspirarse en el futuro las enseñanzas postsecundarias europeas. Pero no se dibuja claramente ninguna tendencia en lo referente a la aplicación de estos principios, las formas institucionales a prever y las medidas que requieren su puesta en práctica.

Mi informe comprenderá cuatro partes. En la primera, mencionaré alguno de los principios que han señalado estos últimos años los debates nacionales e internacionales, de los cuales han sido objeto las enseñanzas postsecundarias. Haré seguidamente algunas observaciones generales sobre la forma en que los Estados miembros han intentado poner en práctica estos principios en sus políticas de enseñanza postsecundaria. Mostraré que las medidas ya adoptadas permiten el optimismo, pero que es conveniente no responder a los problemas inmediatos con soluciones a corto plazo, que puedan comprometer las transformaciones estructurales e institucionales necesarias. Finalmente me gustaría mostrar que quizá fuese posible elaborar una estrategia a largo plazo de reforma de las enseñanzas postsecundarias, a partir de las nociones de educación permanente y recurrente.

PRINCIPIOS DE EVOLUCION

El principio siguiente relativo a la organización de conjunto de las posibilidades de educación postsecundaria (tal como lo enuncia la Comisión Robbins en el Reino Unido), me parece comúnmente admitido: los estudios superiores

* La REVISTA DE EDUCACION agradece al Consejo de Europa la autorización concedida para traducir y reproducir este artículo, aparecido en el *Information Bulletin*, núm. 3, 1972.

deben encontrarse abiertos para todos aquellos que tienen las aptitudes y la capacidad necesaria para iniciarlos y que desean hacerlo. No obstante, se imponen dos restricciones. Las consideraciones de empleo siguen siendo primordiales, cuando se trata de determinar el número de estudiantes que accederán a ciertas profesiones, enseñanza y medicina, por ejemplo. Además, el principio de la «demanda social» o de «la demanda privada», que acabo de mencionar, implica únicamente la necesidad de ofrecer algunos cursos en un establecimiento, independientemente del lugar en que se encuentre, y no la obligación de adaptar enteramente a la demanda los ciclos de estudios propuestos o las dimensiones de establecimientos particulares. En otros términos, es posible imponer un *numerus clausus* en un sector dado sin infringir este principio. Esta observación es válida para la definición que da la Comisión Robbins de la demanda social, pero no se aplica exactamente al aserto del Comité Noruego Ottensen según el cual: «... todos aquellos que deseen beneficiarse de una educación postsecundaria deberían poder encontrar una fórmula totalmente aceptable a su nivel de cualificación».

Un segundo principio de conjunto, generalmente aprobado, se refiere a la igualdad de acceso a la enseñanza postsecundaria: cualquiera que sea capaz de beneficiarse de esta enseñanza, debe tener la posibilidad de obtener las calificaciones requeridas para seguir los cursos adecuados. El acceso a la educación postsecundaria, no debe denegarse, en ningún caso, por motivos de raza, de dinero, de categoría social, de origen regional o de religión.

Sin embargo, en lo que concierne a la participación en la enseñanza postsecundaria, las desigualdades sociales son grandes en todos los países y no parece ser que hayan disminuido en el curso de los últimos decenios. En todas partes, y desde el punto de vista de los recursos de mano de obra, la proporción de estudiantes pertenecientes a la clase dirigente y a la clase media es muy elevada, mientras que las clases menos privilegiadas están infra-representadas. Las declaraciones de principios sobre la igualdad de acceso a la enseñanza superior y las medidas financieras adoptadas para mejorar las oportunidades de estas últimas han logrado resultados despreciables (Mosteller and Moynihan, 1972; Little and Smith, 1972). Es evidente que esta desigualdad encuentra sus raíces en el sistema social y educativo y es poco probable que la reforma de las modalidades de admisión a la enseñanza superior, para la edad de dieciocho años, puede ejercer una influencia sensible sobre tendencias sociales tan profundas.

En ciertos países, la proporción de mujeres inscritas en los establecimientos superiores, universitarios o no, ha aumentado considerablemente, sin que se pueda establecer ninguna relación muy clara entre esta evolución y el desarrollo general de las posibilidades. No por ello deja de ser un hecho que, en las tres cuartas partes de los Estados europeos, los hombres tienen de dos a cuatro veces más probabilidades que las mujeres de seguir estudios postsecundarios [OCDE, 1972 (i)].

En tercer lugar, la mayor parte de los países reconocen que existen numerosos factores—mejora constante en la calidad de la enseñanza primaria y secundaria, aumento probable para cada grupo de edad del número de aquellos que obtendrán las calificaciones exigidas a nivel terciario, motivaciones más fuertes, tendencias demográficas, y, a pesar de las fluctuaciones a corto plazo, utilidad de los estudios superiores en la vida profesional—, que impondrán un desarrollo constante de las posibilidades en el curso de la década de los 70.

En numerosos países, esta expansión no será sin duda tan rápida como lo ha sido durante el decenio pasado, pero seguirá siendo muy fuerte.

En cuarto lugar, los especialistas, que intentan determinar el alcance y la naturaleza de esta expansión, conceden cada vez más importancia a sus consecuencias sobre las finanzas públicas y, sobre todo, a la distribución de los créditos, en función de las prioridades. De 16 países europeos examinados recientemente, uno sólo dedica más del 20 por 100 de los gastos públicos a la educación; la cifra es del 15 al 20 por 100 en seis países; del 10 al 15 por 100 en siete países, y desciende por debajo del 10 por 100 en dos países. Por extrapolación, se puede prever que, en 1980, ocho o nueve de estos 16 países dedicarán más del 20 por 100 de los fondos públicos a la educación que, en ciertos Estados, la proporción excederá del 30 por 100. Según estas cifras, si la demanda y los costos por unidad siguen aumentando, la parte de los recursos absorbidos por la educación será tan considerable que suscitará, desde luego, resistencias por parte de otros sectores de la economía.

Pero no se trata simplemente en este caso de gastos globales de educación. La enseñanza postsecundaria suscita problemas particulares. En un informe reciente, el secretario de Estado para la educación del Reino Unido, señaló que un crecimiento anual del 6 por 100 era necesario para seguir ofreciendo posibilidades, equivalentes a las que existen actualmente, a aquellos que desean hacer estudios superiores y que poseen las cualificaciones requeridas. Este porcentaje de crecimiento bastaría para absorber casi la mitad de los aumentos de créditos previstos para los diez próximos años en materia de educación. Los medios para reformar los demás sectores de la enseñanza se encuentran, pues, limitados. Hay que prever, asimismo, entre los gastos que se impondrán, la renovación de los locales escolares, una formación más larga y más sistemática del personal docente en el ejercicio de sus funciones, la reducción de las proporciones personal docente/estudiantes y el crecimiento de los créditos destinados al personal no docente y al equipo. Pero se empieza a admitir que la rentabilidad de las diversas inversiones debe calcularse y esta evaluación tendrá una influencia evidente sobre las decisiones relativas a la enseñanza postsecundaria.

En quinto lugar, la enseñanza superior se considera, cada vez menos, como un período de estudios de dedicación plena, de tres a cinco años, que se realiza tras unos estudios secundarios completos y acaba a los veintidós o a los veintitrés años, a no ser que se emprendan estudios de tercer ciclo altamente especializados. Esta concepción se ha transformado por varias razones: evolución tecnológica y social tan rápida, que la capacidad adquirida durante los dos primeros decenios de la vida, resulta anticuada antes de que acabe la actividad profesional; carácter episódico del desarrollo de la personalidad; necesidad de dar otras posibilidades a los adultos que no han hecho estudios postsecundarios, por falta de motivación debido a las circunstancias. Todos estos elementos inducen a reconocer que la enseñanza postsecundaria debe organizarse de modo tal, que incite a los interesados a poner continuamente al día sus conocimientos teóricos y prácticos, que ofrezca a los adultos una formación profesional de iniciación o de perfeccionamiento, gracias a cursos y a un apoyo financiero apropiados, que las condiciones de acceso sean flexibles y que la evaluación de los conocimientos sea satisfactoria...

Finalmente, observamos un deseo de reducir las diferencias de estatuto entre establecimientos, por ejemplo, otorgando cualificaciones iguales después

de ciclos de estudios del mismo nivel y de la misma duración, sin tener en cuenta el lugar en que se han realizado éstos y facilitando el traslado de los estudiantes y de las unidades capitalizables entre establecimientos.

Como lo indica un documento publicado recientemente por la OCDE: «Lo que interesa hacer urgentemente, en todos los países miembros, es poner a punto estructuras de planificación y de control que favorezcan la diversidad, sin crear formas nuevas de discontinuidad.»

Esta lista de seis principios—demanda social, igualdad de acceso, extensión de las posibilidades, consideración de la relación oportunidad/coste, puesta en práctica de la educación permanente, diversidad sin discontinuidad—es indicativa y no exhaustiva.

ESTRUCTURAS ESTABLECIDAS A NIVEL POSTSECUNDARIO

He indicado en otra parte que, según mi opinión, cualquier esquema válido de las reformas institucionales, en el plano europeo, tenía que comprender ocho tipos diferentes de instituciones (Taylor, 1971). En primer lugar, en los diez años transcurridos, se han visto crear numerosas universidades nuevas que tienen varios puntos en común: Gozan plenamente sin equívoco del estatuto oficial de institución universitaria; las normas de acceso y los criterios de enseñanza son jurídicamente idénticos para todos los establecimientos de un país; estas universidades tienen derecho a conceder a los estudiantes diplomas propios o presentar candidatos a exámenes nacionales; el nivel de las actividades de investigación, la estructura de varias facultades o pluridisciplinaria, y la financiación son las mismas que en las universidades más antiguas. Estas instituciones han sido frecuentemente innovadoras en la organización de sus departamentos, así como en la disposición y el contenido de los cursos.

Por otra parte, algunas nuevas universidades se han formado a partir de estructuras existentes, por división, por fusión (París, Lovaina, Bruselas, Newcastle, etc.), o mediante la promoción de instituciones que no eran antaño universitarias. Como la Universidad tradicional es el modelo predominante de educación postsecundaria, las demás categorías de establecimientos del mismo nivel han tendido a buscar y a obtener el pleno estatuto universitario. Esta particularidad puede mejorar el nivel de estas instituciones e imprimirles más dinamismo, puede también, en detrimento de sus objetivos primeros, hacerles despreciar las actividades para las cuales han sido creadas en provecho de estudios más avanzados o de un comienzo en la investigación.

En tercer lugar, muchos países han implantado establecimientos postsecundarios no universitarios, volviendo a clasificar aquí también instituciones existentes de educación de adultos o de enseñanza técnica o creando estructuras nuevas donde se dispensa una enseñanza postsecundaria de nivel elevado, durante un período más breve que el de estudios universitarios normal. Los Institutos universitarios de tecnología franceses y las escuelas superiores de distrito noruegas ilustran esta evolución.

En cuarto lugar, se han obtenido nuevas estructuras por medio de la asociación federal de establecimientos nuevos y ya existentes. Los centros universitarios daneses y la universidad polivalente alemana representan tentativas para reunir en un mismo contexto ciclos de estudio y niveles muy diversos.

En quinto lugar, se han realizado esfuerzos para instaurar marcos Institucionales que permitan estudios universitarios que ofrezcan cursos por correspondencia, emisiones radiodifundidas y televisadas, cursillos de verano, con dirección y control locales y regionales de los estudios. El establecimiento más importante de este tipo es la Open University británica, que es actualmente la mayor del país con más de 40.000 estudiantes.

En sexto lugar, todos los países poseen numerosos establecimientos profesionales y técnicos no universitarios, que se considera exigen, por lo general, para los exámenes de ingreso o para los cursos y los diplomas concedidos, aptitudes intelectuales inferiores a las que exigen las universidades y que preparan para un nivel profesional inicial algo inferior.

En séptimo lugar, la formación del personal docente se ha desarrollado mucho, debido, en parte, a la penuria crónica de profesores, que han conocido numerosos países miembros en el curso de los años 50 y 60 y ha contribuido notablemente al aumento global del número de estudiantes. En ciertos países (Finlandia y República Federal de Alemania, por ejemplo) se ha intentado asimilar esta formación a la que aseguran las universidades. Se puede pretender, en efecto, que en un sistema satisfactorio de educación permanente o recurrente, todos los adultos miembros de la sociedad que aprende deben desempeñar una función de personal docente y es preciso, por consiguiente, generalizar los conocimientos en materia de pedagogía y de comunicaciones. La reclasificación, de la que hablé a propósito de las nuevas universidades y de las instituciones postsecundarias no universitarias, ha afectado asimismo los establecimientos especializados en la formación de personal docente, y muchas escuelas normales antiguas pueden otorgar ahora licencias a sus alumnos y darles cursos que no conducen necesariamente a una carrera en la enseñanza en clase.

Finalmente, numerosas evoluciones han afectado la educación de los adultos durante o después del trabajo. Aquí también las innovaciones son demasiado diversas para compararlas con las categorías existentes y se acercan por alguno de sus aspectos a otros desarrollos, como la universidad abierta, y a los sistemas de enseñanza técnica más recientes.

Los especialistas han intentado clasificar repetidas veces todos estos cambios de estructura, en función de un pequeño número de modelos. El profesor Burton Clarke, de la Universidad de Yale, ha apuntado, por ejemplo, recientemente, la idea siguiente: existen de hecho dos grandes tipos de establecimientos superiores no universitarios, la «universidad alternativa» y el «colegio de primer ciclo» [OCDE, 1971 (ii)]. La organización más característica de lo que Clarke llama «universidad alternativa» es el sistema binario inglés, en el cual los institutos técnicos y demás establecimientos postsecundarios, compiten con las universidades tradicionales y conceden diplomas de primer y de segundo grados. Los titulares de los diplomas, obtenidos en estas instituciones, pueden ocupar puestos de responsabilidad lo mismo que los estudiantes de las universidades tradicionales.

El «colegio de primer ciclo» es muy diferente y adopta formas variadas: acoge a todos aquellos que han terminado sus estudios secundarios y constituye una etapa de selección, o bien ofrece únicamente una enseñanza corta centrada en la utilidad profesional inmediata, o asocia estos dos aspectos. Un informe reciente sobre la enseñanza postsecundaria en Estados Unidos, donde los «colegios de primer ciclo» son muy numerosos, y donde la comi-

sión Carnegie ha subrayado la necesidad de seguir desarrollando los establecimientos de este tipo, contiene las observaciones siguientes. Las «escuelas abiertas» (Junior et Community College) se transforman en

«instituciones amorfas, de nivel relativamente bajo, cada vez más amplias, cada vez más dominadas por el Estado, donde una enseñanza de dos años sirve a otros intereses que no son los de los estudiantes... Los responsables de las universidades tradicionales consideran estos colegios como amortiguadores que permitirán a sus establecimientos salvaguardar su integridad pedagógica y dedicarse a los trabajos más interesantes. Los funcionarios de la enseñanza secundaria ven en ellos la posibilidad de no encargarse ya de preparar por sí mismos a los alumnos para carreras importantes. El público estima que tales Instituciones responden a una de las exigencias principales de la sociedad —la igualdad de oportunidades en materia de educación— sin darse cuenta de que la mayoría de los estudiantes de estos colegios no obtienen sus diplomas.» (Newman, 1971.)

El informe preconiza un cambio de orientación, gracias al cual las instituciones de ciclo corto cumplirían una función precisa y ya no serían los mecanismos de selección y de filtrado de las universidades propiamente dichas.

Estos elementos ponen de relieve la dificultad de conciliar unidad y diversidad, de permitir los traslados de estudiantes y de unidades capitalizables entre instituciones y ciclos diversos, asignando a los nuevos establecimientos una función bien definida y liberándolos de las ideologías universitarias tradicionales. No puede uno dejar de pensar que, en ciertos países, los responsables de las decisiones políticas han abandonado la esperanza de transformar estas ideologías y estiman que el mejor medio de reformar la enseñanza postsecundaria consiste en desarrollar los ciclos de estudio y las instituciones de re- puesto, método que convertiría el sector universitario en un campo todavía más selectivo, cerrado y quizá inadaptado.

Unos documentos, publicados recientemente por la Secretaría de la OCDE, proponen una clasificación de los nuevos establecimientos postsecundarios un poco más compleja, ya que se basa en una división en cuatro categorías. Estas cuatro categorías son las siguientes: la universidad integrada, que unifica todos los ciclos largos y cortos, los estudios y las instituciones generales y profesionales; el sistema binario, en el cual la distinción entre universidades y demás establecimientos superiores se mantiene, aunque estos últimos tienen la posibilidad de competir con las universidades; la asociación en la que los sectores universitarios y no universitarios coexisten y están estrechamente relacionados y donde se fomenta la movilidad de los estudiantes y del personal docente; finalmente, el colegio universitario multilateral, correspondiente a las instituciones de primer ciclo de Clarke, que constituye una etapa obligatoria al finalizar los estudios secundarios.

Tales modelos son útiles en el sentido que revelan tendencias generales. Sin embargo, ya se utilice una clasificación simple o compleja para definir los acontecimientos ocurridos en Europa, en el curso de los diez a los veinte últimos años, resulta difícil pretender que nos hallamos ante sistemas de educación postsecundarios ordenados o lógicamente concebidos. Los debates actuales sobre la educación permanente y recurrente representan un esfuerzo para in-

cluir Instituciones y ciclos muy variados en un marco más claramente articulado, mejor adaptado a las necesidades probables de la sociedad y de la economía, así como a las motivaciones y a las aspiraciones individuales.

LA CRISIS PREVISIBLE EN LA EDUCACION POSTSECUNDARIA

Una sala medio llena, que un actor puede encontrar alentadora, puede parecer desesperadamente vacía para el director del teatro. Asimismo, la evolución de las enseñanzas postsecundarias, en el curso de los veinte últimos años, se puede considerar ya como un triunfo conseguido frente a numerosas dificultades financieras, políticas y pedagógicas, ya como el resultado de medidas improvisadas frente a problemas esenciales, cuyas dimensiones e importancia verdaderas quedan por reconocer, para hallar las soluciones adecuadas. Pero observo cierto cansancio cuando se habla de crisis de la enseñanza. Del mismo modo que los periódicos deben anunciar una catástrofe diaria para despertar el interés de sus lectores, los especialistas de la educación y los organizadores de conferencias parecen imaginar una crisis cada año para llenar sus anfiteatros y las páginas de sus periódicos. ¿Por qué hablar en estas condiciones de otra crisis más?

Me parece que nos hallamos ante problemas de legitimidad y de esperanzas decepcionadas, que justifican, a pesar de la tranquilidad aparente de los campus, el que se hable de crisis. Las transformaciones más evidentes que han afectado a la educación postsecundaria durante la década de los años 60 han sido, sobre todo, cuantitativas; entre 1955 y 1970, el número de estudiantes se ha duplicado, o ha aumentado más todavía, en la mayor parte de los países europeos. Este fenómeno no era simplemente demográfico. Era el resultado de un aumento importante de la proporción de jóvenes que deseaban y obtenían plazas en las universidades y demás establecimientos superiores. Un desarrollo tan rápido ha sometido a estas instituciones y a los sistemas de los que formaban parte a presiones muy fuertes y ha contribuido ampliamente a la puesta en marcha de las reformas institucionales, que se encuentran todavía en curso de aplicación. En todos los países europeos, los intentos realizados para prever y controlar las consecuencias del crecimiento por reformas y una planificación sistemática, han seguido al período de expansión máximo en lugar de precederlo. Ha hecho falta tiempo para admitir que unos datos cuantitativos creaban problemas cualitativamente nuevos.

La explosión de la demanda a nivel terciario, ha sido provocada por el aumento del número de jóvenes que terminan sus estudios secundarios, y este aumento prosigue. Las posibilidades de crecimiento futuro parecen enormes si se tiene en cuenta que, en la mayor parte de los países europeos, una cuarta parte solamente de los habitantes pertenecientes a los grupos de edad estudiados, obtienen certificados de fin de estudios secundarios que les permite el acceso a la enseñanza superior.

En los países en los que se ha intentado extrapolar las tendencias actuales de lo que se ha llamado el porcentaje de «supervivencia» o de transición «secundaria» («*secondary survival*» y «*secondary transition*» rate), teniendo en cuenta la evolución demográfica y otros factores, se ha llegado a la conclusión de que la demanda de plazas en la enseñanza postsecundaria podría duplicarse otra vez al comienzo de los años de la década de los 80.

A pesar de la aparición, sobre todo en el curso del último decenio, de nuevas formas de ciclos y de instituciones postsecundarias, son las universidades las que han conocido la expansión más rápida. En varios países europeos, los establecimientos superiores no universitarios, aseguran ahora la mitad de la educación postsecundaria total; sin embargo, durante el período considerado, los sectores universitarios y no universitarios, se han desarrollado aproximadamente al mismo ritmo.

Nos hemos alegrado de esta evolución porque los veinte últimos años se habían caracterizado, en la mayor parte de los países desarrollados y en la mayor parte de los sectores, por una penuria de mano de obra altamente cualificada. Pensábamos, además, que el desarrollo de la enseñanza superior contribuía a asegurar el tipo de crecimiento que aumenta el número de empleos.

Empezamos ahora a cosechar lo que hemos sembrado. En el curso de los dos últimos años, el malestar de los estudiantes ha sido desplazado de las órdenes del día de las reuniones y de las primeras páginas de los periódicos por las preocupaciones relativas al paro forzoso de los mandos y al alcance práctico de los estudios. En el mismo momento en que los graneros empiezan a llenarse, la forma de expansión económica que trae consigo una demanda de mano de obra muy cualificada, resulta más difícil de obtener y, lo que es más grave, se considera caduca en ciertos medios. Los profetas de apocalipsis ecológica, los expertos en agotamiento de recursos y los extremistas políticos han creado un clima en el cual se considera deshonroso un porcentaje de crecimiento elevado y un PNB en aumento; estos elementos, que indicaban antaño la salud y la vitalidad de la sociedad, se han convertido en los símbolos de una especie de degenerescencia moral. Los titulares de diplomas universitarios tienen cada vez más dificultades para encontrar los empleos para los cuales se creen cualificados, y expresan sus quejas. Como pertenecen a grupos sociales políticamente importantes, y como también una inteligencia decepcionada o sin empleo podría ser, según opinan algunos, una amenaza para el orden social, estas quejas han despertado simpatía. Sin embargo, en la mayor parte de los países, el número de titulares de diplomas universitarios que buscan puestos y no los encuentran, es muy reducido. Se trata más de una crisis de espera decepcionada que de una crisis de empleo.

Cuando yo era estudiante, hace veinticinco años, sólo el 2 ó el 3 por 100 de mi grupo de edad llegaban a la Universidad. A condición de demostrar un mínimo de capacidad y de habilidad social, mis contemporáneos, y yo mismo, podíamos esperar razonablemente un estatuto profesional elevado. Actualmente, 0,5 e incluso 20 por 100 de los jóvenes comprendidos entre los dieciocho y los veintidós años, llegan a la enseñanza postsecundaria. La demanda de mano de obra altamente cualificada ha aumentado evidentemente en el curso de los veinticinco últimos años; no cabe duda de que el sector terciario se ha desarrollado. Pero esta expansión no ha sido tal como para que todos los diplomados de hoy puedan esperar obtener las categorías de puestos que estaban disponibles en una época en que los estudiantes, que salían de las universidades, eran mucho menos numerosos.

Algunos han sacado la conclusión de que había llegado el momento de poner fin al desarrollo de las posibilidades en la enseñanza superior. Se refieren a los gastos crecientes que impone este desarrollo y a la carga resultante para las finanzas públicas. En el Reino Unido, por ejemplo, el costo para un estudiante de la enseñanza superior es aproximadamente diez veces más

elevado que para un alumno de la enseñanza primaria; además, para ciclos de una duración y de un nivel comparables, los créditos necesarios a los establecimientos superiores no universitarios, no difieren mucho de los del sector universitario. Son incluso más importantes en ciertos casos. Pero resulta imposible preconizar la interrupción de la expansión si la base de la política seguida sigue siendo la «demanda privada»; y se puede afirmar que ningún otro principio resulta admisible en las sociedades democráticas. Las dificultades de empleo pueden influenciar la demanda, pero es poco probable que puedan tener un efecto a largo plazo (Ashby, 1971). A medida que la calidad de la enseñanza primaria mejora y que aumente la proporción de titulares de diplomas de fin de estudios secundarios, los jóvenes desearán acceder cada vez más a la enseñanza postsecundaria. Pero es evidente que las esperanzas de estos jóvenes, en materia de empleo y de estatuto social, tendrán que modificarse considerablemente si se quiere evitar una decepción generalizada y el paro forzoso de los mandos. En cierta medida, estos temores y frustraciones son debidos al hecho de que seguimos formando a la mayoría de nuestros estudiantes en un marco institucional, que ha sido, durante mucho tiempo, el caldo de cultivo de una élite social, económica y política. No resulta sorprendente que los estudios en las universidades engendren esperanzas engañosas; los programas y la organización de estos establecimientos están concebidos para tareas completamente diferentes de las que tienen que cumplir la mayor parte de los estudiantes de hoy.

¿Qué hacer para poner remedio a este estado de cosas? Tenemos que centrar ahora nuestra atención en la necesidad de adaptar mejor la enseñanza postsecundaria a las exigencias prácticas. Los estudiantes y los empresarios piden que los estudios tengan una utilidad profesional demostrable que permita a los interesados ganarse la vida. Los que temen la influencia social y política de numerosos sociólogos, filósofos y juristas sin trabajo o subempleados se asocian a estas reivindicaciones, acordándose de que los alumnos de las escuelas profesionales, en el Reino Unido por lo menos, tienen el cabello corto, están bien educados y que se encuentran, por lo general, en la medida en que se les puede ver durante los períodos de trastornos universitarios, en el buen lado de las barricadas. Sin embargo, tales juicios carecen de perspicacia. Nuestro conocimiento de las transformaciones sociales y tecnológicas, nuestra capacidad de prever las necesidades futuras de mano de obra y los medios de que disponemos para adaptar la enseñanza a las posibilidades de empleo, no nos permiten organizar estudios apropiados en el sentido en que ciertos especialistas contemporáneos lo solicitan.

En cuanto a la planificación en el campo de la mano de obra, la experiencia de los años sesenta tendría que habernos convencido de que es imposible determinar las dimensiones y la organización de la enseñanza postsecundaria, según una interpretación estrecha de las necesidades económicas y profesionales (Ahamad, Blaug et al., 1972). Como casi todas las elecciones sociales, las decisiones en la materia deben seguir siendo políticas, resultar de una combinación sutil de actitudes y de opiniones sobre la educación, de cálculos electorales y de presiones ejercidas por los diversos grupos de interés. La educación postsecundaria será objeto de una demanda creciente, no solamente porque aporta ventajas económicas, sino también porque se la considera, cada vez más, como un valor en sí. La mayor parte de los países europeos atraviesa una etapa de transición. Una educación, que se reservaba antaño a la élite del dinero o del talento, comienza a dispensarse al nivel de las masas.

Se puede prever que la aspiración a estudios postsecundarios se seguirá generalizando todavía más en las poblaciones de estos países, y se habla incluso de enseñanza secundaria universal.

No se trata únicamente, y quisiera subrayar este punto, de ofrecer mejores empleos a los individuos y de acelerar la expansión económica de las sociedades. Para reducir el problema a su más simple expresión, ¿podemos realmente contentarnos con un sistema de enseñanza en que la mayoría de los jóvenes, al final de su escolaridad, sólo retienen, del conflicto que ha opuesto a Inglaterra y a España en el siglo XVI, la visión de los valientes marinos británicos persiguiendo los galeones españoles, y no conocen apenas el funcionamiento de los gobiernos y el significado de los convenios colectivos, ni saben tampoco por qué las revoluciones no hacen jamás tabla rasa con el pasado? Tenemos pocas probabilidades de crear el mundo pacífico, civilizado, centrado en el desarrollo personal que deseamos la mayor parte de nosotros, si conservamos una educación tan limitada y deficiente. Necesitamos perspectivas muy diferentes. Sin embargo, se impone una certidumbre: los métodos universitarios tradicionales ya no se pueden aplicar y una proporción cada vez más creciente de la población quiere acceder a la educación postsecundaria, siendo así que toda sociedad civilizada debe satisfacer dichas aspiraciones. Se necesita una fórmula enteramente nueva.

Herederos de tradiciones y de estructuras institucionales, pocas veces podemos eliminar lo que existe para sustituirlo por estructuras enteramente nuevas. Además, a pesar de lo que piensan los partidarios de trastornos apocalípticos, tales métodos no nos aportarían nada. Nuestro punto de partida debe ser la situación presente.

Lo esencial del problema se puede enunciar de forma bastante sencilla: ¿Cómo asegurar condiciones tales que se pueda mantener el más alto nivel de investigación y de conocimientos, que se atraigan a los investigadores y sabios más competentes y que se puedan desarrollar las nuevas ideas esenciales para el progreso tecnológico y social, al mismo tiempo que se siguen ampliando las posibilidades de educación, democratizando a la vez el acceso y la gestión interna de la enseñanza, y respondiendo a las necesidades de estudiantes, sin duda muy diferentes intelectual y socialmente de aquellos a los que estamos acostumbrados?

¿Cómo conciliar lo que Martin Trow ha llamado las funciones «autónoma» y «populista» de la enseñanza superior? La formación del espíritu y del carácter, el desarrollo de la sensibilidad estética, de la receptividad al prójimo y del juicio crítico, la adquisición de nuevos conocimientos gracias a la investigación y al estudio fundamentales, la selección y la educación de los miembros de la élite, la concesión de diplomas, todos estos elementos implican valores y normas que las universidades y los establecimientos superiores privados o reservados a las clases dirigentes, institucionalizan y mantienen de forma autónoma, e incluso contra las exigencias y los sentimientos populares». Por otra parte, la Universidad tiene vocación «populista», ya que debe ofrecer posibilidades a todos aquellos que han terminado su escolaridad al nivel secundario y que desean proseguir sus estudios y que, por otra parte, tiene como función el procurar a casi todos los grupos e instituciones que lo solicitan, los conocimientos y los servicios que necesitan (Trow, 1972).

¿Cómo cumplir estas condiciones sin sustituir lo que numerosos grupos sociales consideran siempre como la educación postsecundaria real, por su-

cedáneos de calidad inferior, preservando, en la medida de lo posible, unos cursos de nivel más elevado para los estudiantes capaces de beneficiarse de tal enseñanza y de contribuir a la investigación?

Ninguno de nosotros será lo suficientemente ingenuo para pretender que la evolución estructural e institucional, ocurrida en los países europeos en el curso de los quince últimos años, es el resultado de una planificación minuciosa conforme con principios de desarrollo claramente definidos. Por lo general, hemos aportado una solución ad hoc a los acontecimientos. Lo que llamamos «sistema» de educación postsecundaria, es una mezcla de tradiciones y de innovaciones agresivas, de planificación de expedientes, de elegancia y de deterioro. Hemos transformado y hecho funcionar, en la medida de lo posible, los elementos de que disponíamos, hemos procedido a fusiones y a asimilaciones, hemos empujado, comprimido, para poner remedio a lo más urgente. Las realidades de la vida política demuestran que nuestros objetivos y las estructuras resultantes no serán jamás tan ordenados y lógicos como lo deseáramos, pero se reconoce, cada vez más, que tendríamos que introducir cierta coherencia en nuestra planificación, conceptualizar y articular las relaciones entre los diversos ciclos de estudio, instituciones y programas. Para terminar, quisiera hacer algunas observaciones sobre las bases de esta planificación, tanto más cuanto que implica las nociones de educación permanente y recurrente.

LA EDUCACION PERMANENTE, ESTRATEGIA DE PLANIFICACION

La mayor parte de los debates contemporáneos sobre la educación recurrente, la educación permanente y la *life long education* se ven falseados por la negativa a reconocer la fuerza y la omnipresencia de los elementos sociales que impiden la igualdad de acceso a la educación postsecundaria. En este contexto, se puede reprochar a los partidarios de la educación recurrente de recurrir a la promesa engañosa de «mañanas mejores». No basta con declarar que los ciclos postsecundarios breves, que dan acceso al empleo y a estudios complementarios ulteriores, representan uno de los medios para llegar a los puestos más elevados; esta afirmación debe ponerse a prueba para que la acepten los alumnos de los establecimientos secundarios y sus padres. Tal resultado implica, evidentemente, unas transformaciones a largo plazo en las políticas de empleo, de personal y de promoción. A no ser que los organismos profesionales, comerciales e industriales inicien las reformas necesarias, la nueva vía parecerá ser un callejón sin salida, y la vía principal se verá todavía más embotellada que actualmente.

La ausencia de estudios serios sobre los costes y las ventajas de la educación recurrente es otra laguna que hay que salvar. Algunos pretenden que podíamos realizar economías importantes, sacando partido del hecho de que los jóvenes prefieren aplazar la educación no obligatoria para una etapa ulterior de su vida. No comparto este punto de vista. En los países donde la educación secundaria completa es universal y donde una proporción importante de los jóvenes, de dieciocho a veintidós años, cualificados han accedido ya a los establecimientos universitarios, puede ser razonable pensar en reducir los costes que podría significar el hecho de ofrecer primeros ciclos de estudio superior más cortos y menos onerosos a los numerosos estudiantes que piensan terminar la enseñanza secundaria en el curso del próximo decenio.

Los países europeos, que se encuentran ya en esta situación, son raros, y dudo mucho que la posibilidad de volver ulteriormente a realizar estudios de dedicación plena pueda reducir la tendencia, cada vez más manifiesta entre los jóvenes, de prolongar su escolaridad hasta los dieciocho años y de proseguir su educación inmediatamente. Además, el valor económico y social de los jóvenes, que se lanzasen antes al mercado del trabajo, resulta problemático; teniendo en cuenta el nivel tecnológico alcanzado o previsible en estos países, una formación general y especializada, insuficiente en el momento de entrar en la vida profesional, podrían constituir un *handicap* social mayor.

La educación permanente no se puede preconizar únicamente por razones de costo/eficacia. Sin embargo, en una época en que los gastos no dejan de crecer, los responsables de las decisiones quieren determinar con razón, si no sería más ventajoso instaurar un sistema pedagógico, centrado en la educación recurrente, en lugar de superponer, como se hace actualmente, algunas posibilidades nuevas a las posibilidades existentes. Según los análisis costo/eficacia realizados, la educación recurrente tiene un rendimiento muy pequeño (Gannicott, 1971; en lo relacionado a la disminución de las capacidades de asimilación con la edad, véase Russell, 1971). Naturalmente, la comunidad puede aceptar, por razones sociales y políticas, costos elevados y las ventajas económicas limitadas de este modo de educación; queda por ver si el principio de estructuras basadas en la educación recurrente conseguirá la adhesión de los responsables de las políticas pedagógica y social.

Todo el mundo sabe ahora que el sistema de enseñanza no es autónomo; que las relaciones entre la educación, la estructura normativa de la sociedad, el Estado y el desarrollo de la economía son reales e importantes; que unos objetivos como la igualdad de oportunidades y la educación permanente requieren iniciativas mayores y profundas transformaciones sociales, y que, en los países democráticos, algunos aspectos de nuestro programa son difícilmente aplicables por motivos políticos. Sin embargo, ¿los especialistas se esfuerzan realmente, cuando examinan estas cuestiones, en situar los objetivos y los métodos que recomiendan en su contexto verdadero de acción política y social? La tarea resulta ya compleja a nivel nacional; resulta todavía más difícil conocer la situación en el plano internacional. Pertenecemos a comunidades lingüísticas diferentes, y por muy informados que podamos estar acerca de los tipos de estructura, así como del contexto de los debates recientes, apreciamos mal los matices de opinión y de actitudes que hacen que se rechacen en otros países recomendaciones aparentemente plausibles —como las del informe James sobre la formación del personal docente presentado recientemente en el Reino Unido—.

Espero haber hablado ya bastante sobre lo que yo considero insuficiencias de las discusiones relativas a la educación recurrente y a la reforma del sector postsecundario, en la perspectiva de la educación permanente, para mostrar que no acepto estas nociones sin reserva. Sin embargo, me parece que tenemos que aceptar recurrir a nociones de este tipo si queremos superar nuestros problemas actuales, incluidas las crisis de legitimidad y de espera decepcionada, que he mencionado anteriormente.

Resultan indispensables unos análisis serios realizados por economistas y estadísticos, pero no nos desembarazaremos de nuestros problemas encargando a los especialistas que los resuelvan. Es preciso, a veces, aceptar

el abandonar el campo racional de las normas económicas para penetrar en el mundo real, mucho más incierto y ambiguo, donde nos vemos reducidos a soluciones de fortuna, compromisos parciales, decisiones tomadas en función de datos inadecuados. En un mundo como éste, las nociones de educación permanente y recurrente designan, no a sistemas pedagógicos elaborados ad initio, sino a estrategias generales de planificación que hay que tener en cuenta para apreciar los puntos de política particulares y adoptar las decisiones. Las transformaciones de la educación tienen casi siempre un carácter fragmentario. El elemento importante consiste en procurar que cada propuesta, cada nueva medida, se adapte a un esquema de evolución coherente, basado en ciertos principios generalmente admitidos y sometidos ellos mismos a revisiones constantes. En todos los países, es necesario poner a punto un modelo de sistema pedagógico centrado en la educación permanente, con el fin de precisar los lazos entre ciclos de estudios e instituciones de diversos niveles, las lagunas, las relaciones entre la educación y la profesión, la importancia de la enseñanza en la estructura normativa de la sociedad. Aunque no se disponga todavía de numerosos datos indispensables para la elaboración de tales modelos, sería conveniente, desde un punto de vista heurístico, esbozarlos, aunque sólo sea para llamar la atención de los especialistas y de los responsables de las decisiones sobre la significación global de los cambios fragmentarios y de las reformas estructurales de que se ocupan.

En este sentido, los trabajos realizados por el Consejo de Europa, la OCDE, la UNESCO, las Comunidades Europeas y muchas otras instituciones internacionales, nos han permitido generalizaciones relativas a la dirección y al ritmo de la evolución en la enseñanza. Estas generalizaciones pueden ayudarnos para percibir elementos comunes en la forma en que se desarrollan nuestros diversos sistemas, abrirnos nuevas perspectivas sobre nuestros problemas propios, permitirnos beneficiarnos de la experiencia de otros países y proporcionarnos los medios para evaluar las consecuencias de nuestra política.

ALGUNAS CUESTIONES A EXAMINAR

Los principios, que acabo de enunciar, son aceptados generalmente y se refieren a transformaciones estructurales e institucionales ya iniciadas. Pero nos encontramos todavía ante una serie de cuestiones a las cuales espero que los debates puedan ayudarnos a contestar.

La primera de estas cuestiones se refiere a la adopción, en nuestros países respectivos, de las nociones de educación permanente y recurrente como bases de estrategias generales de planificación en materia de enseñanza postsecundaria. Subrayaré los términos estrategia de planificación, pues es en este contexto que muchas ideas, presentadas en el curso de reuniones internacionales, me parecen más útiles. Debo confesar que no soy particularmente optimista en lo que se refiere a la posibilidad de reconstruir enteramente nuestra enseñanza postsecundaria, de modo que pueda considerarse como un sistema de educación permanente o recurrente. Nuestras sistematizaciones son casi siempre tipo *post hoc ergo, propter hoc*.

En segundo lugar, teniendo en cuenta los créditos necesarios, ¿estamos suficientemente convencidos de la oportunidad de destinar una parte mayor de los gastos públicos a la educación postsecundaria para persuadir a nuestros colegas de los sectores político y administrativo de que convienen las po-

líticas orientadas hacia una expansión continua? ¿No se puede realmente dar otra base a la educación postsecundaria en los países democráticos que no sea la demanda privada? ¿En qué medida podemos modificar, por medio de servicios de orientación apropiados y por medio de la formación recurrente, la escala probable de la demanda?

En tercer lugar, ¿somos lo bastante conscientes de los riesgos que tomamos, al responder a las inquietudes presentes sobre el paro de los mandos, creando numerosos ciclos de estudios cortos, que se pretenden «adaptados», y que implican una especialización profesional inmediata? Ya he indicado que me parece que se trata de una actitud a corto plazo, cuyas consecuencias tenemos que padecer gravemente más tarde. Me parece que tendríamos que poner a punto, en cambio, unos modos de enseñanza postsecundaria conformes con el principio de la educación permanente que reconoce las grandes posibilidades de adaptación de las cualificaciones, que dan al individuo la cultura básica y las motivaciones indispensables para la adquisición de conocimientos durante toda la vida y que favorecen retroactivamente los estudios secundarios apropiados según la edad de la escolaridad obligatoria y evitan una especialización demasiado estrecha en el curso del segundo ciclo de estos estudios.

En cuarto lugar, las reformas actuales, centradas en las nuevas instituciones y, más particularmente, en los ciclos cortos, corren el peligro de dejar de lado la transformación de los estudios universitarios, lo cual impediría a los sistemas de educación postsecundarios, recientemente establecidas, encontrar su función, su valor y sus criterios propios.

En quinto lugar, los mecanismos ya puestos en acción para la planificación y la coordinación de las enseñanzas postsecundarias en nuestros diversos países, ¿nos proporcionan los medios necesarios para superar los problemas que se plantearán, sin duda alguna, en el curso del próximo decenio?

Finalmente, ¿existen en la crisis de moral y de finalidad, que conocen las naciones industriales altamente desarrolladas, elementos susceptibles de facilitar o de trabar la puesta en obra de nuestras políticas en el campo de la educación postsecundaria? Las inquietudes sobre la calidad de la vida, la crítica de los valores llamados «tecnocráticos», la dificultad de responder a las reivindicaciones de los grupos y de las minorías menos favorecidas y el equilibrio precario de la economía mundial son otros tantos factores cuyas incidencias sobre la educación son importantes. Por desgracia, el estudio de la variación de estos valores es todavía tan rudimentario que apenas atrae a los universitarios serios, la mayoría de los cuales prefieren permanecer en el terreno más seguro de una especialidad bien establecida. Esa tendencia a buscar un refugio en la especialización, nos hace despreciar los puntos realmente importantes, y, si tomamos como indicadores sociales y políticos únicamente las cuestiones que se prestan al estudio y al análisis, el futuro nos cogerá con toda seguridad, desprevenidos. En este sentido, unas reuniones como éstas tienen mucha importancia, ya que permiten intercambiar informaciones y opiniones en un plano extremadamente amplio, sin los límites de la especialización.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AHAMAD B., BLAUG M. et al. (1972): *The practice of manpower forecasting. A collection of case studies*, Londres (en preparación).
- ASHBY, E. (1971): *Any person, any study*, New York, McGraw Hill.
- CLARKE, B. R. (1971): «Conclusiones», de la reunión sobre la enseñanza superior corta, Grenoble, 15-17 noviembre 1971, DAS/EID/71.92; París, OCDE, Dirección de Asuntos científicos.
- GANNICOTT, K. (1971): *Educación recurrente: análisis preliminar costo/eficacia*, París, Centro de Investigación y de Innovación en materia de Educación, OCDE, CER1/EO/71.04.
- LITTLE, A., y SMITH, G. (1972): *Estrategias de compensación*, París, Centro de Investigación y de Innovación en materia de Educación, OCDE.
- MOSTELLER, F., y MOYNIHAN, D. P. (eds.) (1972): *On equality of educational opportunity*, New York, Vintage Books.
- NEWMAN, F., et al. (1971): *Report on higher education*, Washington, US Department of Health, Education and Welfare.
- OCDE, 1971 (1): *Desarrollo de la Enseñanza superior, 1950-1967*, París, OCDE.
- RUSSELL, W. R. (1971): «Learning, that cobweb of the brain», *The Times*, 2 Juin.
- TAYLOR, W. (1971): *Política y planificación de la educación postsecundaria. Panorama europeo*, Strasburgo, Consejo de Europa.
- TROW, M. (1972): *Autonomous and popular functions of American higher education*, in Archer M. S. (ed.), *Students, university and society*, Londres, Heineman Educational.