

Resumen

La educación superior en Canadá y Estados Unidos forma parte de la globalización y responde a sus potentes fluctuaciones, que no siempre satisfacen a todas las partes. La globalización ha creado formas nuevas de mercados globales. El conocimiento fluye de forma instantánea por todo el mundo, con cables y sin ellos. Sin embargo, las diferencias entre ricos y pobres siguen creciendo, prolifera el uso insostenible de la energía, especialmente en América del Norte, y la proporción de los recursos nacionales que se dedican a la seguridad y a gastos de índole militar en Estados Unidos es preocupante. Al mismo tiempo, en esta contradictoria región del mundo está emergiendo una de las innovaciones más creativas y transformadoras que se han visto nunca en los círculos de la educación superior. Las tensiones entre las fuerzas del mercado como impulsoras de la educación superior y su consideración como bien público son del todo evidentes en esta región del mundo. Dado que el 25 % de todos los estudiantes internacionales del mundo estudian en Estados Unidos, lo que sucede con la educación superior en este país acaba afectando a todo el mundo. Este artículo se centra especialmente en el contexto actual, los retos de la globalización, la función de la educación superior de considerar las preocupaciones humanas y sociales, la implicación cívica, la investigación basada en la comunidad, la «ambientalización de las universidades» y sugerencias para nuevas direcciones para el futuro.

INTRODUCCIÓN

Para este estudio consideramos que América del Norte consiste en Canadá y Estados Unidos. En las agrupaciones regionales de la UNESCO estos dos países están enlazados con la región europea. En cierto modo, resulta difícil ofrecer una visión norteamericana de la educación superior dadas las diferencias de escala y tradiciones jurisdiccionales de los dos países. Canadá afirma tener más de 1 millón de estudiantes universitarios en las 93 instituciones que registra la Asociación de Universidades y Escuelas Universitarias de Canadá (AUCC). La gran mayoría de las universidades canadienses son instituciones públicas respaldadas por gobiernos provinciales. Destinan entre todas 9.000 millones de dólares estadounidenses anuales a la investigación. Por otra parte, en Estados Unidos hay unas 4.200 universidades (con un porcentaje importante de

instituciones privadas), con aproximadamente 18 millones de estudiantes, que destinan más de 30.000 millones de dólares estadounidenses a la investigación.

La educación superior en Canadá y Estados Unidos forma parte de la globalización y responde a sus potentes fluctuaciones, que no siempre satisfacen a todas las partes. La globalización ha creado nuevas formas de mercados globales, sin precedentes en el pasado. El conocimiento, con todo lo que implica este concepto, fluye de forma instantánea por todo el mundo, con cables y sin ellos. Sin embargo, las diferencias entre ricos y pobres siguen creciendo, prolifera el uso insostenible de la energía, especialmente en América del Norte, y la proporción de los recursos nacionales que se dedican a la seguridad y a gastos de índole militar en Estados Unidos es preocupante. Al mismo tiempo, en esta contradictoria región del mundo está emergiendo una de las innovaciones más creativas y transformadoras que se han visto nunca en los círculos de la educación superior.

Se estima, por ejemplo, que hay casi 600 instituciones de educación superior con ánimo de lucro en Estados Unidos. La Universidad de Phoenix es la más grande, con 100.000 estudiantes a tiempo completo, y crece un 20 % cada año. Además, se estima que actualmente hay 6.000 «universidades corporativas» o instituciones educativas y de formación propia gestionadas directamente por las empresas. Cerca de 125 universidades en Estados Unidos y solamente unas 20 en Canadá se basan en el concepto humboldtiano de «universidad investigadora».

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CANADÁ Y ESTADOS UNIDOS DIEZ AÑOS DESPUÉS DE LA REUNIÓN REGIONAL DE 1998 DE TORONTO EN PREPARACIÓN DE LA CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CMES) DE LA UNESCO (CMES)

VISIÓN GLOBAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CANADÁ Y ESTADOS UNIDOS

INTRODUCCIÓN

Canadá es una confederación de diez provincias y tres territorios de América del Norte que se extiende desde el océano Atlántico al Pacífico y hacia el norte hasta el Ártico, con una población estimada de 32 millones de habitantes (Instituto de Estadística de Canadá, 2007). El país tiene dos grupos lingüísticos principales y dos idio-

II.6

EL ROL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL EN ESTADOS UNIDOS Y CANADÁ

Budd L. Hall y
Cornelia Dragne

mas oficiales: el inglés y el francés. El inglés es el idioma principal de aproximadamente tres cuartas partes de la población, mientras que el francés es el idioma principal del resto. La mayoría de francófonos viven en la provincia del QuebecQuébec, donde son mayoría. La inmigración es otro factor importante que contribuye a la diversidad cultural. En el 2001, el 18,4 % de la población total había nacido fuera del país. El programa de inmigración está asociado a una política nacional de multiculturalismo que fomenta el desarrollo de programas educativos que reflejen la diversidad cultural del país. La educación en un idioma minoritario está garantizada dondequiera que los números lo justifiquen (Consejo de Ministros de Educación, 2006).

La educación superior en Canadá data de 1663 con el establecimiento de Le Grand Séminaire de Québec, predecesor de la Universidad Laval. Cuando se constituyó la confederación de provincias canadienses en 1867, Canadá tenía 18 universidades en su territorio. A principios del siglo XX, las cuatro provincias occidentales que se acababan de crear empezaron a constituir universidades concertadas a escala provincial, aunque la mayoría entraron en escena en la década de los sesenta. En Canadá, las provincias y territorios son responsables de la educación primaria, secundaria y postsecundaria. Como resultado, Canadá no tiene un departamento nacional o federal de educación. Aunque la principal responsabilidad de la educación recae en las provincias y los territorios, en la educación primaria, secundaria y postsecundaria el Gobierno canadiense tiene una importante función de soporte mediante transferencias fiscales a las provincias y la financiación de la investigación en la universidad y la ayuda al estudiante.

El sistema de educación superior de Estados Unidos empezó a despuntar hacia el año 1636, con el Harvard College, seguido por las que actualmente se conocen como «escuelas universitarias coloniales», nueve instituciones constituidas antes de la guerra de la Independencia. Desde los primeros tiempos, el sistema ha estado condicionado por los valores emergentes de la sociedad estadounidense: la movilidad social y física, y la alta adaptabilidad a las necesidades sociales y económicas cambiantes. Para facilitar y fomentar la transferencia entre instituciones, las autoridades de educación superior de Estados Unidos inventaron en 1890 el sistema de cursos y créditos. Poco después de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos tenía un nuevo sistema de educación superior maduro, con aproximadamente 1,5 millones de estudiantes matriculados en unos 1.700 campus, algunos de los cuales rivalizaban con las mejores universidades europeas más antiguas. Por regla general eran instituciones elitistas y alejadas de la sociedad, destinadas a los alumnos de sexo masculino y de raza blanca. La Constitución de Estados Unidos otorgó las competencias educativas a los estados y asignó al Gobierno federal una función básicamente de recogida de datos. Sin embargo, a finales de la década de 1950, el soporte federal para la investigación universitaria empezó a crecer y en 1965 y 1972 las leyes federales referidas a la educación superior crearon un sistema de ayuda financiera dirigida a los estudiantes para mejorar el acceso y fomentar la competitividad entre las instituciones (Marchese, 1997). Desde la

guerra, Estados Unidos ha multiplicado su participación en el sistema de educación superior por diez. En la década de 1960, el sistema de educación superior estadounidense experimentó una intensa expansión y desarrollo para acomodar a la generación del *baby boom* del período posterior a la Segunda Guerra Mundial. Como resultado, la matriculación en escuelas universitarias pasó de 3,6 a 8 millones de estudiantes. Hoy en día, el sistema de educación superior de Estados Unidos tiene matriculados a más de 18 millones de estudiantes. Mientras que los gobiernos provinciales de Canadá eran los principales implicados en el incremento de la demanda de educación primaria, secundaria y postsecundaria, en Estados Unidos el mercado desempeñó un papel más importante. Gracias a la proliferación de las tecnologías de la información (TI), actualmente más del 90 % de las instituciones estadounidenses con más de 10.000 estudiantes ofrecen cursos en línea y existen universidades «virtuales» (Marchese, 1997).

ESTRUCTURA

En Canadá hay cuatro tipos de instituciones postsecundarias que otorgan titulación universitaria: las universidades, las escuelas universitarias, los centros de formación general y profesional [CEGEP CEGEP (centros de formación general y profesional) y las escuelas universitarias comunitarias. Las universidades ofrecen licenciaturas, másteres y doctorados. «Escuela universitaria» (*university-college*)] es una nomenclatura utilizada para diferenciar este tipo de institución de la «escuela universitaria comunitaria» (*community college*). Las escuelas universitarias ofrecen tanto licenciaturas como diplomaturas y certificados. En Alberta operan en el nivel de estudios universitarios y están acreditadas por el Consejo de Acreditación de Escuelas Universitarias Privadas. Según datos del 2006, en Canadá hay 121 instituciones que otorgan titulación: 73 instituciones públicas y 48 instituciones privadas sin ánimo de lucro (CAUT, 2007). Los CEGEP son las siglas de *collèges d'enseignement général et professionnel* (centros de formación general y profesional) y se refiere a ofrecen una formación técnica o general de dos o tres años que se ofrece está disponible en Quebec entre la educación secundaria y la universidad; ofrece programas de educación y formación relacionados directamente con el puesto laboral. Las 175 escuelas universitarias comunitarias canadienses ofrecen diplomas para programas de tipo profesional.

Durante la década de 1997-2007, diversos gobiernos provinciales concedieron a algunas escuelas universitarias públicas la capacidad de otorgar títulos de grado y un pequeño número de instituciones privadas también obtuvieron permiso para ofrecer programas de grado. La tecnología de la información se combina cada vez más con mecanismos más tradicionales de impartición. A medida que Internet se convirtió en una herramienta omnipresente en Canadá, la enseñanza virtual sustituyó a la formación a distancia basada en el correo y se convirtió en la forma de facto de impartición de la formación a distancia y formación distribuida. Además de los programas de formación a distancia que ofrecen las universidades convencionales, tres provincias canadienses, British Columbia, Alberta y

QuebecQuébec, han desarrollado una «universidad abierta» cuyos programas están diseñados para ayudar a los estudiantes a conseguir una licenciatura en un formato, ubicación y marco temporal adaptado a aquellos que ya han entrado en el mundo laboral.

Según los datos de clasificación de Carnegie del 2005, Estados Unidos tiene un total de 4.388 instituciones con titulaciones de posgrado y de grado (1.734 públicas y 2.654 privadas) (Fundación Carnegie, 2006).

FINANCIACIÓN Y ADMINISTRACIÓN

Aunque no hay ninguna entidad de acreditación pancanadiense, la AUCC suele considerarse su equivalente. La AUCC se constituyó en 1911 y actualmente incluye a 93 universidades públicas, universidades privadas sin ánimo de lucro y escuelas universitarias (AUCC, 2007a).

En Estados Unidos, el soporte estatal a las universidades y escuelas universitarias públicas empezó a decaer en todo el país en 1978. Durante la última década, esta situación ha continuado y la disminución en las asignaciones estatales ha llegado al 40 %. Entre el 2001 y el 2004, los fondos estatales por estudiante se redujeron en 650 dólares estadounidenses. Las causas están no sólo en la recesión económica, sino también en el hecho de que el Gobierno federal ha transferido parte o toda la responsabilidad de muchos programas al ámbito estatal y local. El cambio de filosofía, conocido como *nuevo federalismo*, ha conllevado una restricción de los fondos para la educación superior en la mayoría de estados. El déficit presupuestario ha conllevado un incremento de las tasas de matrícula y del soporte privado, y la recaudación de fondos se ha convertido en una actividad cada vez más importante para las universidades y las escuelas universitarias de Estados Unidos (Weerts, Ronca, 2006).

En Canadá, aunque las cifras reales de gasto provincial en educación primaria, secundaria y postsecundaria podrían haber crecido en algunas provincias a lo largo de la última década, han bajado en proporción al producto interior bruto (PIB) provincial, a excepción de Saskatchewan. La financiación provincial para matriculación de estudiante equivalente a tiempo completo (ETC) aumentó en un 2 % en British Columbia y en un 24 % en Saskatchewan, y se redujo entre un 1 y un 60 % en el resto del país (CAUT, 2007).

ACCESO Y PARTICIPACIÓN

Canadá y Estados Unidos tienen una de las tasas de participación de primaria, secundaria y postsecundaria más altas del mundo. En el 2004-2005, más de 1,2 millones de canadienses estaban matriculados en programas de postsecundaria a tiempo completo o parcial en universidades y escuelas universitarias. Entre ellos, 830.556 son estudiantes universitarios a tiempo completo (CAUT, 2007). Según el Centro Nacional de Estadística de la Educación (NCES), el sistema de educación superior de Estados Unidos registró aproximadamente 18 millones de matriculaciones en otoño del 2005 en unas 6.500 instituciones de primaria, secundaria y postsecundaria, de las que unas 4.200 eran universidades (NCES, 2007). La mayoría de estudiantes (61 %) se matricularon en instituciones de cuatro años, mientras que el resto se matricularon en instituciones de dos años o menos.

Según los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO del 2005, el indicador de logro educativo de Canadá (mayor nivel de formación obtenido por la población entre 25 y 64 años de edad) para los programas de educación terciaria e investigación avanzada es 22, mientras que el indicador de Estados Unidos es 29, la media mundial es 9,6 y la media de los países de la OCDE es 16 (Instituto de

Matriculación en la universidad, Canadá, 1998-1999 a 2004-2005

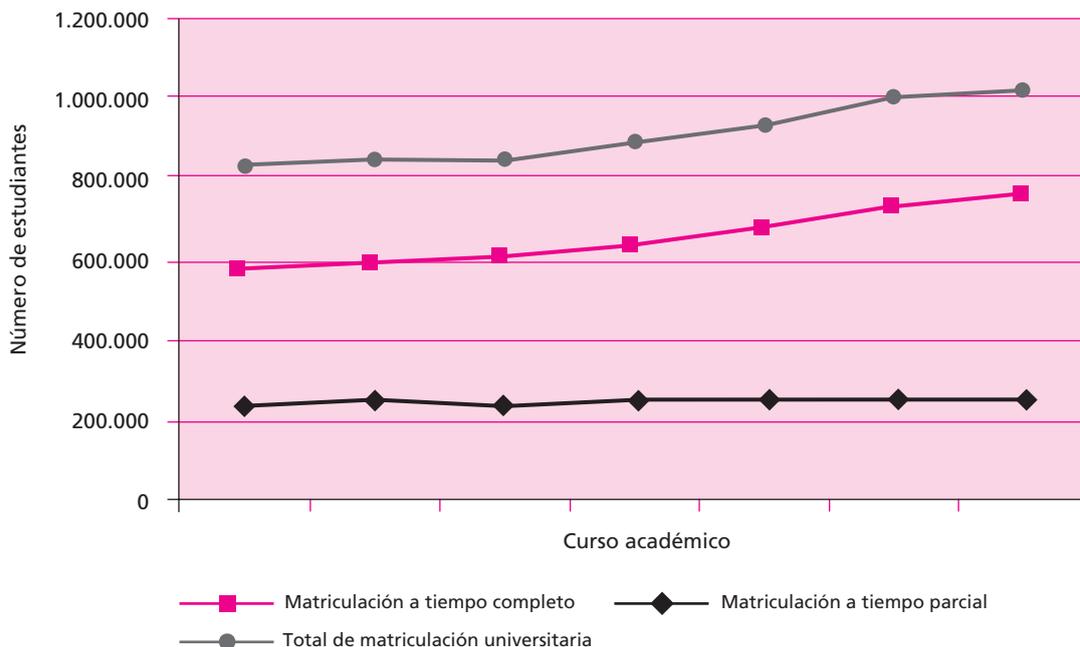


FIGURA II.6.1. Incremento de la matriculación en la educación postsecundaria en Estados Unidos.

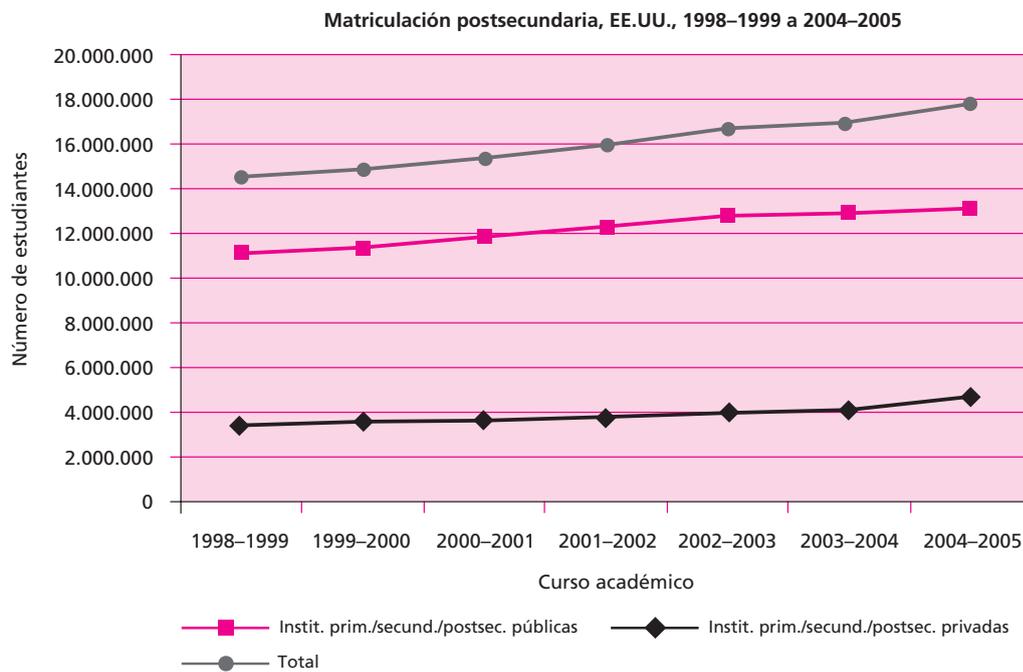


FIGURA II.6.2. **Aumento de la matriculación en Canadá.**

Fuente: Departamento Americano de Educación, Centro Nacional de Estadística de la Educación. Sistema de datos de la educación.

Estadística de la UNESCO, 2007). En Canadá esto se traduce en que aproximadamente un 39 % de este grupo de edad tienen una titulación postsecundaria. En Estados Unidos, según los datos del año 2006, el 36,7 % de las personas de más de 25 años tienen titulación postsecundaria y otro 17 % tienen algún tipo de titulación universitaria (Snyder y otros, 2007). Para el grupo de edades entre los 18 y los 24, la tasa de asistencia a la universidad ha subido de forma sostenida del 17,7 % en 1996-1997 al 21,1 % en el 2004-2005 (CAUT, 2007).

En el 2004, las universidades de Canadá otorgaron aproximadamente 150.000 licenciaturas, 30.000 másteres y cerca de 4.000 doctorados (AUCC, 2007b). Durante la década de 1997-2007, la matriculación en la universidad a tiempo completo se incrementó aproximadamente un tercio, mientras que la matriculación a tiempo parcial se redujo levemente. El número de estudiantes aborígenes que se graduaron en la universidad se triplicó y también se registró un aumento similar en el número de personas con discapacidades que obtuvieron titulación universitaria (CAUT, 2007). En Estados Unidos la matriculación de «afro-americanos» (7 %), estadounidenses asiáticos (6 %) y estadounidenses nativos (1 %) se acerca a los porcentajes de la población general (Marchese, 1997).

INTERNACIONALIZACIÓN

Además de los estudiantes nacionales, las universidades canadienses tuvieron alrededor de 66.700 estudiantes internacionales en el curso 2004-2005. En la década de 1994-2004, el número de estudiantes internacionales creció regularmente en todos los niveles educativos. En el nivel de licenciatura, la matriculación de estudiantes universitarios de esa década pasó de unos 15.000 en 1994 a alrededor de 40.000 en el 2004 (CAUT, 2007). Este número representa

ya aproximadamente el 7,4 % de la matriculación total y sigue creciendo. Aunque cada provincia implementa su propia estrategia en lo que se refiere a la internacionalización, podemos tomar como modelo lo que sucede en Ontario (la provincia con mayor población que registra el 42 % de la matriculación universitaria total a tiempo completo). En esta provincia, el reciente plan gubernamental McGuinty de educación postsecundaria tiene como objetivo específico atraer a más estudiantes internacionales y animar a los estudiantes de Ontario a estudiar en el extranjero (Gobierno de Ontario, 2005). Debido a la inmigración, parte de los estudiantes nacionales han nacido en el extranjero. Pueden tener nacionalidad canadiense o estatus de residencia permanente. Lo mismo sucede con el personal académico. Para el período del 2000-2005, alrededor del 30 % de las cátedras de investigación de Canadá fueron contratadas fuera del país (CAUT, 2007).

La educación superior en Estados Unidos tiene ahora una larga tradición en el alojamiento y recepción de estudiantes internacionales. Dos tercios de éstos se pagan sus propios estudios. Según Philip Altbach, profesor de educación superior en Monan y director del Centro de Educación Superior Internacional del Boston College, los estudiantes extranjeros aportan más de 12.000 dólares estadounidenses a la economía de ese país cada año. En algunas especialidades, como la ingeniería, la informática y otras, los estudiantes extranjeros son mayoría al igual que en los doctorados (Altbach, 2004). Los datos del 2003 indican que Estados Unidos es, con sus 586.000 estudiantes internacionales, el país que más estudiantes extranjeros aloja recibe (más de una cuarta parte del total de todo el mundo). Según Altbach y los datos de la OCDE del 2003, Estados Unidos atrae más estudiantes extranjeros que sus tres principales competidores juntos (el Reino Unido, Alemania y Francia). Aunque encabeza la lista

en cuanto a los porcentajes de todos los estudiantes matriculados en los programas de educación superior, los estudiantes extranjeros en Estados Unidos sólo constituyen el 3,5 % del total, mucho menos que en el Reino Unido (10,9 %) o en Alemania (9,6 %). La gran mayoría de estudiantes extranjeros en Estados Unidos proceden de países en vías de desarrollo y países recientemente industrializados, con un 55 % procedente de Asia. Los cinco principales países que envían estudiantes a Estados Unidos son la India, China, Corea del Sur, Japón y Taiwán.

EL PAPEL FUNCIÓN DE ESTADOS UNIDOS Y CANADÁ EN LA CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNESCO DE 1998

Se mandó envió una delegación formada por miembros del Gobierno, organizaciones no gubernamentales, instituciones de educación superior y asociaciones que representaban a un amplio abanico de agentes y dirigentes del sector. En su intervención, Andrew Petter destacó que Canadá considera que las preocupaciones de tipo económico deberían equilibrarse con las cuestiones de tipo civil y social. A modo de ejemplo mencionó el valor inherente en aprender a vivir juntos, un valor que aprecia particularmente una sociedad basada en la inmigración, como la canadiense.

El secundo oradorLa segunda oradora fue Pauline Marois, ministra de Educación de QuebecQuébec y vicepresidenta de la delegación canadiense. Marois (1998) destacó que el plan de acción y la declaración finales deberían reconocer que la educación superior pasa por una fase de transición como consecuencia de las transformaciones en curso en la tecnología y la sociedad. También subrayó la importancia de:

- adoptar un enfoque de la formación como un proceso continuado;
- reconocer la educación no formal y no tradicional;
- prestar más atención a la movilidad de los individuos y a la diseminación de los conocimientos con ayuda de la tecnología de la información;
- implementar un enfoque centrado en el estudiante, según lo expuesto en el «Informe Delors» y la Conferencia de Hamburgo sobre Educación para Adultos;
- fomentar la diferenciación y la diversidad.

MEDIDAS TOMADAS EN LA REGIÓN NORTEAMERICANA COMO RESPUESTA A LAS RECOMENDACIONES DE LA REUNIÓN REGIONAL DE 1998 DE TORONTO

La reunión adoptó directrices claras a favor de una perspectiva humanista de la educación superior, en la que se concediera tanta atención a las dimensiones ecológica, cultural y ética del desarrollo humano y social como a la dimensión económica. Se reiteró la funciónel rol crucial de la educación superior en la creación y diseminación de conociemien-

Recuadro II.6.1. Saber vivir juntos

Una sociedad puede respetar los derechos humanos, fomentar una cultura de la paz y funcionar como una democracia impulsando la educación para un futuro via-

ble sólo si sus ciudadanos han adquirido la capacidad –y aquí destaco la importancia de las actitudes y de las habilidades, así como del conocimiento– para vivir en

sus comunidades locales, nacionales y globales.

Fuente: Andrew Petter (1998).

tos y el papel cada vez más importante de la tecnología de la información en la educación superior. El conocimiento se percibe como un nuevo indicador de poder en una economía cada vez más basada en la información. El informe de la reunión es explícito sobre la necesidad de que las instituciones de educación superior consigan que la investigación, docencia y toma de decisiones sea más relevante para las comunidades y reconoce al sector comunitario como un socio en una atmósfera de credibilidad y respeto mutuo. También pide la aparición de enfoques interdisciplinarios que combinen las ciencias sociales y naturales con el objetivo de buscar soluciones ecológicas y sostenibles para el desarrollo. El informe recomienda la creación de experiencia local en lugar de aprovechar el fenómeno de fuga de talentos. El informe también considera la necesidad de diversificar las formas de impartir la educación y la necesidad de llegar a grupos desfavorecidos y no tradicionales respetando diferentes tipos de conocimiento y diferentes formas de conocer (Comisión Canadiense para la UNESCO, 1998).

- En Estados Unidos, la iniciativa «educación para la innovación» pretende duplicar el número de licenciados en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas para el año 2015, en lugar de atraer a licenciados de otras áreas (Business Roundtable, 2005).
- A algunas escuelas universitarias comunitarias de Estados Unidos y escuelas universitarias de Canadá se les ha concedido la capacidad de otorgar títulos de bachillerato y licenciatura.
- Ha mejorado el acceso para los estudiantes menos favorecidos y no tradicionales, como los aborígenes, las personas con discapacidades y los grupos minoritarios.
- Se ofrecen programas en idiomas minoritarios como el francés, el español y el inuktitut.
- Se utilizan las capacidades de la TI y hay algunas universidades que colaboran para ofrecer programas comunes. Un ejemplo es el Certificado de Educación para Adultos y Educación Continuada que ofrecen cuatro universidades canadienses: la Universidad de Victoria, la Universidad de Alberta, la Universidad de Saskatchewan y la Universidad de Manitoba.
- El Consejo Nacional de Investigación en Ciencia y e Ingeniería (NSERC) ha creado el Premio Brockhouse de Canadá para la Investigación Interdisciplinaria en Ciencia y e Ingeniería.

PREGUNTAS RELACIONADAS CON LAS IMPLICACIONES DE LA TECNOLOGÍA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN

CAMBIOS ESTRUCTURALES Y OPERATIVOS ATRIBUIBLES A LA TECNOLOGÍA

La tecnología tiene tantas implicaciones sobre la educación superior que nos resulta más difícil resumirlas que descu-

brirlas. A continuación hemos seleccionado varios aspectos que creemos que constituyen los cambios más importantes que ha conllevado la tecnología en el funcionamiento de las instituciones de educación superior.

LA «COMPRESIÓN» DEL ESPACIO Y EL TIEMPO

Durante la década posterior a la CMES de 1998, los ordenadores con conexiones de Internet o *intranet* de alta velocidad (banda ancha) se han convertido en una herramienta omnipresente en las instituciones norteamericanas. A lo largo de los últimos cinco años, la gran mayoría de campus norteamericanos han desarrollado capacidades redes inalámbricas, que permiten a los usuarios desplazarse por el campus. La comunicación a través del correo electrónico, los buzones de voz, la mensajería instantánea y las teleconferencias videoconferencias se han convertido en una forma común de trabajar. Las conferencias en línea ya no se consideran una innovación. Hoy en día, los servicios informáticos estándar que se ofrecen a un estudiante matriculado en una universidad norteamericana pueden resumirse como: correo electrónico, alojamiento sitio web y una cuenta de investigación.

ACCESO A LA INFORMACIÓN Y TRANSPARENCIA

Este aspecto es quizás la contribución más importante de las TIC a la educación y a la formación. Internet no sólo ofrece acceso a enormes volúmenes de información y revoluciona el acceso a los recursos bibliotecarios, sino que también permite a las instituciones de educación superior dar a conocer sus actividades y mejorar su transparencia. En América del Norte, como mínimo, todas las instituciones de educación superior reconocidas, o acreditadas o autorizadas, con más de 10.000 estudiantes, tienen un sitio web que ofrece información sobre la institución. Del mismo modo, por regla general el personal académico tiene webs en las que constan los detalles de contacto profesionales e información sobre sus intereses y actividades de investigación.

HERRAMIENTAS PARA DESARROLLAR E IMPARTIR LOS CURSOS

Las plataformas de servidor web especializadas que ofrecen entornos interactivos en línea para estudiantes y profesores (por ejemplo, Webct, Blackboard y Webboard) se han convertido en una herramienta extremadamente popular entre el personal docente en América del Norte, no sólo para los cursos de formación a distancia sino también para la instrucción presencial. Los resultados de una encuesta realizada a casi 1.200 canadienses y 700 facultades estadounidenses en el 2001 sobre la tecnología y el éxito de los

estudiantes muestran que el uso de la tecnología de la información para desarrollar y gestionar los cursos ya no es una innovación, sino que se ha convertido en una práctica habitual (Hamilton, 2003).

TRABAJO EN RED

Otra implicación importante de las TIC es que facilitan y mejoran la conectividad entre personas con intereses académicos comunes, independientemente de la ubicación física. Muchos proyectos de investigación y colaboraciones de publicación serían imposibles sin las TIC. Las redes más o menos formales crean comunidades profesionales que constituyen terrenos fértiles para la ampliación de su campo de estudio. En Canadá, el Gobierno federal presta una atención especial a facilitar el trabajo en red entre personas con intereses de investigación similares, y en 1997 se estableció un programa permanente bajo el nombre de Redes de Centros de Excelencia (NCE) cuya misión es reunir a investigadores y a socios de los sectores académico, privado y público y sectores sin ánimo de lucro.

FORMACIÓN A DISTANCIA

Desde 1998 cada vez más universidades se unen a la posibilidad de ofrecer cursos a distancia, por varios motivos: mejorar el alcance fuera del campus, dar soporte a la formación continuada, y ampliar el acceso a la formación universitaria para los estudiantes no tradicionales o con ánimo de lucro. Según una encuesta realizada a los miembros de la Asociación Nacional de Universidades Estatales y Colegios con Concesión de Terrenos (NASULGC), dos tercios participan en una universidad virtual o utilizan la TI para ofrecer formación a distancia (Olien, 2002).

En Estados Unidos hay unas 60 universidades en línea, muchas de ellas miembros de la Asociación de Formación a Distancia de Estados Unidos (USDLA). En Canadá hay sólo tres universidades que pueden considerarse universidades en línea: la Universidad Athabasca, La Universidad Thompson Rivers y el Instituto de Tecnología y Ciencias Aplicadas Saskatchewan. Además, existe un consorcio de universidades canadienses acreditadas que ofrece más de 2.500 cursos en línea a través de la Universidad Virtual de Canadá.

IMPLICACIONES DE LA GLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA REGIÓN

RETOS DE LA GLOBALIZACIÓN

Para sobrevivir en el mercado global, las instituciones deben adaptarse a las demandas de la economía basada en el

Recuadro II.6.2. La globalización cambia nuestra cultura comunicativa

La globalización produce fundamentalmente una revolución en la «cultura comunicativa». Las universidades han desarrollado una cultura comunicativa particular (cerebral, objetiva, codificada y simbólica), una cultura que se resume en una única pa-

labra: *logos*, que abraza las matemáticas y las ciencias naturales tanto o incluso más que las tradicionales humanidades. Sin embargo, la globalización fomenta un tipo diferente de «cultura comunicativa» (visual, intuitiva, volátil y subjetiva) en la que se han

erosionado las distinciones entre las cuestiones íntimas y privadas, y las cuestiones oficiales, públicas y corporativas.

Fuente: Peter Scott (2005, pp. 53-54).

Recuadro II.6.3. Las diferencias económicas se traducen en diferencias académicas

Existen profundas diferencias que refuerzan muchas de las tendencias actuales de globalización e internacionalización en la educación superior y también es preciso entenderlas como parte de la imagen. Unos pocos países dominan los sistemas científi-

cos globales; las corporaciones multinacionales o instituciones académicas de las principales naciones occidentales industrializadas poseen las nuevas tecnologías y el dominio del inglés crea ventajas para los países que utilizan este idioma como medio de

la enseñanza y de la investigación. Todo ello implica que los países en vías de desarrollo se encuentran bajo la dependencia de las grandes superpotencias académicas.

Fuente: Philip Altbach (2002).

conocimiento que asume que que más personas adquirirán un nivel superior de cualificación profesional, lo que se traduce en más estudiantes en las instituciones de educación superior. La economía globalizada basada en el conocimiento conlleva una fluidez relación de por vida entre la formación y el trabajo (Beebe, 2001). Las instituciones de educación superior están en la mejor posición para participar satisfacer en la necesidad de formación de por lo largo de vida. Los trabajos de investigación que se han llevado a cabo en Estados Unidos y en Canadá sugieren que la globalización también implica retos importantes:

- la instrucción tiende a valorarse y a llevarse a cabo con fines económicos («economización»);
- la educación es más sensible a las necesidades de la empresa y la industria («el nuevo vocacionalismo»);
- en un entorno más competitivo, las instituciones de educación superior tienden a emular el comportamiento de la corporación («corporativismo»);
- con la disminución de la financiación estatal, las universidades pueden buscar y favorecer contratos de investigación que conlleven ingresos sustanciales («capitalismo académico») (Levin, 2002).

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR E IMPLICACIONES PARA LA COOPERACIÓN NORTE-SUR

La internacionalización es una tendencia importante en la educación superior (Altbach, 2002). En América del Norte adopta principalmente las formas siguientes:

- estudiantes internacionales y ciudadanos canadienses y estadounidenses que estudian en el extranjero;
- planes de estudio que ofrecen perspectivas internacionales y aptitudes transculturales;
- universidades que operan en el extranjero;
- ofrecer formación a distancia para estudiantes extranjeros;
- colaboración con instituciones académicas y no académicas en otros países;
- políticas relacionadas con estudiantes extranjeros, investigación internacional, etcétera.

LA DIVERSIDAD: RAZA, SEXO, DISCAPACIDAD Y ORIENTACIÓN SEXUAL

La definición de *diversidad* incluye las cuestiones de raza, sexo, edad, orientación sexual, clase socioeconómica y discapacidad, con las consideraciones adicionales de la religión, la educación y el estado familiar o civil. La diversidad se entiende como más que un conjunto de categorías a

las que las personas pertenecen o con las que se identifican y abarca los principios de la inclusión, el reconocimiento y la valoración de la diferencia, así como la capacidad de participar equitativamente en la sociedad (Multiculturalism B. C., 2000). A lo largo de la última década, Canadá y Estados Unidos han experimentado cambios demográficos que han conllevado un aumento del número de estudiantes nacionales que pertenecen a las minorías, especialmente asiáticos e hispánicos. Como consecuencia, surge el problema de la cultura en un sistema educativo que ha sido principalmente monocultural y monolingüístico.

En Canadá se prefieren los términos *primera nación*, *aborigen e indígena* para describir las poblaciones anteriores a la colonización, mientras que en Estados Unidos los términos preferidos son *estadounidense americano nativo e indio estadounidenseamericano*. Durante la década de 1970, los pueblos nativos de Estados Unidos iniciaron un movimiento para crear sus propias universidades y escuelas universitarias, que conllevó la creación de 32 escuelas universitarias comunitarias, en Estados Unidos y una en Canadá, controladas tribalmente en Estados Unidos y una en Canadá. El movimiento aborigen canadiense conllevó la creación de un Instituto de Gobernanza Indígena de British Columbia en 1995. También se ha producido un aumento del apoyo para mejorar las tasas de matriculación y finalización de los estudios para los estudiantes aborígenes en universidades no aborígenes.

Gracias a estos avances, en las instituciones postsecundarias se ha concedido importancia a la diversidad, y se ha prestado atención a la exclusión, a la discriminación, a las diferencias y al acoso. Mientras que en Canadá no hay «políticas de diversidad» explícitas en el ámbito estatal, existen declaraciones de política de diversidad en la legislación (la ley del Multiculturalismo, la Carta de Derechos y Libertades, la ley de Igualdad laboral y el Acta de Derechos Humanos de Canadá). El Gobierno federal de Canadá no tiene jurisdicción directa sobre las instituciones postsecundarias. Sin embargo, la legislación federal tiene implicaciones para la política y las prácticas en las instituciones educativas provinciales. En el contexto de la globalización y la internacionalización, cuando las universidades buscan a estudiantes dispuestos a pagarles las tasas de matrícula, las políticas de diversidad han encontrado un aliado inesperado en el hecho de que ser inclusivo se ha convertido en un buen negocio. Estudios recientes sugieren que en Estados Unidos las instituciones de educación superior han decidido actuar para ofrecer respuestas organizativas a la diversidad, mediante las demandas, presiones y expectativas normativas que se originan en su mundo externo, especialmente en la industria (Siegel, 2006).

Recuadro II.6.4. Las instituciones de educación superior buscan una mayor participación de las minorías, tanto en calidad de estudiantes como de profesores

La participación de estudiantes de las primeras naciones y aborígenes ha mejorado pero sigue situada bajo la media provincial. Estoy convencido de la importancia de aumentar

el número de profesionales sanitarios y profesores aborígenes. No podemos permitir que crezca otra generación en las provincias sin el sólido soporte de la educación supe-

rior [...]. Si trazamos un curso diferente, todos saldremos ganando.

Fuente: Bob Rae (2005, p. 11).

LA DIVERSIFICACIÓN DE LAS FUENTES DE FINANCIACIÓN Y LA CORPORATIVIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En *The University in a Corporate Culture*, Eric Gould (2003) habla sobre la «cultura de la universidad consumistaconsumistaconsumista» y sobre un creciente sistema de valores corporativos y un proceso de corporativización aparente en los campus universitarios modernos. Según Gould, los estudiantes son cada vez más oportunistas en cuanto a conscientes de los costes, no tradicionales en sus expectativas e impacientes para por titularserecibir credenciales como licenciados. También están cada vez más interesados en la formación práctica para participar con éxito en la nueva economía. La industria está dispuesta a ayudar; por lo tanto, los estudiantes y la industria están modelando por igual los programas académicos para impulsar su potencial económico.

Las universidades privadas, en concreto, prevén imitar al mundo empresarial como una estrategia segura que ha tenido buenos resultados en el mercado y de este modo introducir criterios de competitividad, comerciabilidad y rentabilidad. En un ensayo sobre cinco libros recientes (2003 y 2004) acerca de la relación entre las universidades y el mercado, Daniel Levy (2006) se plantea si nos estamos moviendo hacia una «universidad de mercado» y habla de la «adaptación de las universidades al mercado».

La creciente tendencia de las universidades de depender cada vez más del soporte financiero privado que se refleja en la documentación, plantea preguntas acerca del impacto sobre la autonomía y la administración de las universidades. Mientras que la independencia del estado es mayor, la cuestión es qué tipos de dependencias están surgiendo.

CUESTIONES CLAVE RELACIONADAS CON EL ROL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL EN ESTADOS UNIDOS Y CANADÁ

TABLA II.6.1

Tendencias actuales en la educación superior y la democracia

Más democrático	Menos democrático
Implicación cívica	Dominio de la orientación del mercado
Reforma curricular	Mayor influencia corporativa
Multiculturalismo	Dependencia de la financiación privada
Mayor acceso a la formación continuada	Menor soporte público
Internacionalización	Uniformidad lingüística

IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde que se publicó esta declaración en 1999, la han firmado 542 rectores de instituciones de educación superior de Estados Unidos. Los estudiantes de las escuelas que forman parte de la iniciativa Campus Compact han aportado un valor de 44.500 millones de dólares estadounidenses a la comunidad. Jeanne Shaheen, directora del Instituto de Política de la Universidad de Harvard, explica que «a lo largo de los últimos veinte años hemos visto un incremento en el servicio a la comunidad y la implicación cívica gracias en gran parte a la iniciativa Campus Compact» (Campus Compact, 2007, pp. 1). En los últimos años se ha registrado un fuerte aumento en el alcance, la variedad y la profundidad de estrategias de implicación comunitaria tanto en Estados Unidos como en Canadá. Las discusiones en Estados Unidos se centran en el riesgo de perder aquello que algunos llaman ella «contratocarta social» entre la educación superior y el públicola sociedad (Kezar y otros,

Recuadro II.6.5. Transferencia de conocimientos e implicación de la comunidad: parte de la misión de una Universidad

La aportación de una universidad a la comunidad consiste principalmente en la creación, la preservación, la transferencia y la aplicación de conocimientos. Estas actividades se ofrecen en un amplio espectro, que va desde las ventajas directas de nuestra docencia e investigación, nuestros progra-

mas para adultos y de formación continuada, a la implicación de la comunidad en nuestros programas deportivos y artísticos, o la transferencia tecnológica y el desarrollo de empresas derivadas. Nuestra función de respaldo de la transferencia de conocimientos y nuestra contribución al desarrollo inte-

lectual, social, cultural y económico de esta región y país son vitales para nuestra misión.

Fuente: Comité de Planificación y Prioridades de la Universidad de Victoria (2007, p. 12).

Recuadro II.6.6. Los rectores universitarios y la implicación cívica

Como rectores de universidades y escuelas universitarias públicas y privadas [...], alentamos a la educación superior a volver a examinar sus objetivos públicos y su

compromiso con el ideal democrático. [...] Este país no puede permitirse educar a una generación que adquiera conocimientos sin entender el modo en que estos co-

nocimientos pueden beneficiar a la sociedad.

Fuente: Campus Compact (2000/1999).

2005: xiii). El concepto de «carta contrato social» incluye compromisos como el desarrollo de proyectos de investigación para mejorar la sociedad, la formación de líderes para el servicio público, la educación de ciudadanos para servir a la democracia, mejorar el desarrollo económico y evaluar críticamente la política pública. Especialistas renombrados como Bok (2003) y Kennedy (1997) han escrito sobre el alejamiento en Estados Unidos de alejamiento de lo que se conoce como el «bien público». Al mismo tiempo, quizás como respuesta a las preocupaciones sobre la privatización y las influencias del mercado, somos testigos de la aparición de programas diversos que comparten el objetivo de que la educación superior se implique o vuelva a implicarse con sus comunidades. Entre las actividades de este tipo se incluyen las siguientes: aprendizaje-servicio basado en la comunidad, investigación basada en la comunidad, el movimiento K-16, alianzas entre la comunidad y las instituciones de educación superior, formación continuada, programas vinculados con el entorno y muchas más. En los estudios sobre la implicación de las instituciones en la comunidad se cita con frecuencia la articulación por parte de Ernest Boyer (1990) (anterior presidente de la Fundación Carnegie) del valor y la necesidad de una «erudición implicada». La Fundación Kellogg tiene como objetivo revitalizar el espíritu original de las universidades y las escuelas universitarias con concesión de terrenos con su Comisión sobre el Futuro de las Universidades Estatales y los Colegios con Concesión de Terrenos. La declaración del rector de la Universidad de Portland State (PSU), Daniel

O. BernsteinBernstine, muestra el espíritu de implicación que se exige hoy en día.

Canadá también ha experimentado un creciente interés en la implicación en la comunidad por parte de los altos cargos, tal como muestra el ejemplo de la visión estratégica del 2007 de la Universidad de Victoria.

Se ha producido un enorme crecimiento en lo que se conoce en Canadá como «investigación basada en la comunidad», es decir, la investigación que se lleva a cabo como parte de una alianza de colaboración entre los profesores y los estudiantes universitarios y las agencias y organizaciones comunitarias. Se ha estimulado la investigación basada en la comunidad mediante los fondos de diversas agencias de financiación del Gobierno federal canadiense, como el Consejo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades (SSHRC) y los institutos para la Investigación de la Salud de Canadá (CIHR). Se han celebrado reuniones periódicas de los socios de investigación de la comunidad y de la universidad en las exposiciones Comunidad-Universidad.

También se ha registrado un interés creciente en el aprendizaje-servicio a la comunidad en las instituciones de educación superior canadienses. Un análisis de este tipo de formación en Canadá muestra que, aunque es de ámbito nacional, todavía se necesita mucho trabajo de base para mostrar en qué consiste a los profesores, a los estudiantes, a los profesionales y a las agencias de la comunidad (Hayes, 2006).

Adrianna Kezar (2005, pp. 51-52), en un capítulo de su libro sobre los Estados Unidos, *Higher Education for the Public Good*, indica:

Recuadro II.6.7. «Nuestra» universidad

La Portland State se conoce como la «universidad del futuro» porque nos hemos centrado en la formación basada en la comunidad, creemos en las ventajas de la colaboración y entendemos que, aunque es preciso modificar algunas formas de educación superior para adaptarse a las nuevas necesidades educativas, no podemos cambiar la tradición de excelencia en los programas académicos, de investigación y servicio.

Por ello, cuando considero el futuro de la Portland State, veo una universidad aún más integrada en su comunidad, tan integrada que la comunidad reconoce automáticamente que la universidad forma parte de la solución a los problemas y cuestiones ciudadanas. Veo una universidad tan implicada en la comunidad que los habitantes de la región la llamarán «nuestra universidad». Veo una universidad famosa por la calidad de la

educación que reciben los estudiantes, por la importancia de la investigación que llevamos a cabo y por el impacto positivo que tenemos sobre la calidad de vida y la economía de nuestra región y de nuestro estado.

Fuente: Daniel O. BernsteinBernstine (Departamento de Márquetin Marketing y Comunicación de la PSU, 2003).

Recuadro II.6.8. Implicación en la comunidad

Objetivo 26: implicar a la comunidad realizando actividades fuera del campus.

26.b) Mejorar la alfabetización cívica y fomentar el valor de la implicación comunitaria entre nuestros estudiantes, profesores y resto de personal.

26.c) Dar mayor soporte a las iniciativas de investigación basadas en la comunidad y a las relaciones con grupos de la comunidad.

26.e) Fomentar las oportunidades de implicación en la comunidad en la investigación, la docencia y el diseño curricular de la Universidad de Victoria.

26.f) Propiciar oportunidades para la transferencia de conocimientos además de las asociadas con la transferencia tecnológica.

Fuente: Comité de Planificación y Prioridades de la Universidad de Victoria (2007).

«En resumen, han surgido diversos movimientos públicos, sociales y orientados a la comunidad en contra de la orientación privada y económica que ha sido tan potente durante las dos últimas décadas [...]. Es importante entender que estos movimientos por sí solos no pueden transformar el clima actual y moldear un nuevo capítulo social».

LA AMBIENTALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El «Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior» de la CMES pide a las instituciones de educación superior que «utilicen su autonomía y altos estándares académicos para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad» (UNESCO, 1998: párrafo 6a). La mayor atención al cambio climático a escala global estimulada por los acuerdos de KiotoKyoto ha tenido un profundo impacto sobre las agendas social y política en América del Norte. Mientras que en el ámbito nacional queda sin resolver la controversia entre las llamadas de advertencia y las demandas de acción del movimiento medioambiental de las industrias del gas y el petróleo, muchas otras jurisdicciones han tomado la decisión de actuar por su cuenta. Las instituciones de educación superior están respondiendo de formas diversas.

El «Compromiso climático de los rectores estadounidenses de universidades y escuelas universitarias» es un esfuerzo claro por responder a la advertencia global mediante una alianza que pretende conseguir la neutralidad climática para sus campus y desarrollar la capacidad de la sociedad de hacer lo mismo. Esta iniciativa busca el compromiso de doscientos rectores de universidades y escuelas universitarias para el mes de junio del 2007 y mil para finales del 2009. El compromiso debe estar firmado por el rector de la escuela o universidad y pide la implementación de planes de acciones específicas para reducir los gases de efecto invernadero. Entre las acciones recomendadas están las siguientes: que todos los edificios nuevos se construyan según el estándar «liderazgo en energía y diseño medioambiental» (LEED) del Consejo de Construcción Ecológica, adoptar una política de adquisición eficaz energéticamente, reducir las emisiones de gas de efecto invernadero provocadas por el transporte aéreo, fomentar el transporte público, comprar electricidad de fuentes renovables y revisar las carteras de inversión teniendo en cuenta las cuestiones de clima y sostenibilidad (Dautremont-Smith y otros, 2007).

Las universidades y escuelas universitarias de Estados Unidos responden a las llamadas de acción sobre el cambio climático de diversas formas creativas. El sistema de los diez campus de la Universidad de California tiene como objetivo dar respuesta al 20 % de sus necesidades de electricidad con recursos renovables antes del año 2017. Nueve escuelas universitarias y universidades están trabajando para conseguir que sus campus sean completamente autónomos desde el punto de vista energético antes del 2012. Más de dieciocho universidades y escuelas universitarias estadounidenses han adoptado las políticas del LEED. En el 2004, la Escuela Universitaria Carleton utilizó dinero de su fundación para construir una turbina eólica de 1,65 MW que produce el 40 % de la electricidad de la escuela. La Universidad Estatal de Arizona creó la primera Escuela de Sostenibilidad con trabajo académico en legislación, negocio, ingeniería, arquitectura, planificación y educación.

Michael M'Gonigle y Justine Starke (2006) de la Universidad de Victoria (Canadá) han escrito un libro que está en la lista de los obligatorios de la mayoría de fundaciones benéficas y de la mayoría de los rectores universitarios de Canadá. *Planet U* alienta a ubicar a las instituciones de educación superior en el centro del movimiento pro sostenibilidad. Advierten que el auge de la educación superior es una de las tendencias más importantes y más ignorada de los últimos cincuenta años. Exponen que la universidad es una «industria» en la nueva economía del conocimiento, y más. Puesto que los especialistas del resto de industrias reciben formación en las universidades y escuelas universitarias, la educación superior es literalmente la «madre de todas las industrias» (2006, p. 36).

Con más de un millón de estudiantes, la contribución combinada de universidades canadienses al PIB de Canadá es superior que la de la industria del papel y la celulosa o la industria de la automoción. La contribución es tan elevada como la de las industrias artística, del ocio y del entretenimiento juntas (AUCC, 2002). La tarea es empezar desde la posición actual. Se empieza por un enfoque determinado. Conociendo la historia y ecología del lugar en el que se encuentra la institución, se abre un amplio abanico de posibilidades de liderazgo para las universidades como instituciones. Desde opciones de transporte a tipos de implicación estudiantil y desde estrategias decisivas a códigos de edificación, *Planet U* representa el punto de vista de las instituciones de educación superior canadienses en el siglo XXI.

Recuadro II.6.9. Ambientalización de las universidades

La educación superior es una industria de 317.000 millones de dólares estadounidenses que da trabajo a millones de personas y gasta miles de millones de dólares en combustible, energía e infraestructura. Si todos los campus estadounidenses utili-

zaran una energía 100 % limpia, prácticamente se multiplicaría por cuatro nuestra demanda actual de electricidad renovable, se crearían miles de trabajos nuevos, ayudaríamos a las industrias «verdes» emergentes y aceleraríamos la disponibili-

dad de opciones de financiación innovadoras.

Fuente: «Compromiso climático de los rectores estadounidenses de universidades y escuelas universitarias» (Dautremont-Smith y otros, 2007).

Recuadro II.6.10. Autoevaluación pesimista

Hemos estado tan alejados de nuestros competidores durante tanto tiempo, que hemos empezado a dar por hecha nuestra superioridad postsecundaria. Los resultados de esta

falta de atención son aleccionadores, aunque poco conocidos para nuestros conciudadanos.

Fuente: Departamento de Educación (2006, p. vii).

VISIONES PARA EL FUTURO

LA PERSPECTIVA DEL GOBIERNO ESTADOUNIDENSE

El informe de la Comisión del Departamento de Educación estadounidense sobre el futuro de la educación superior que hemos citado es casi indiscutiblemente la evaluación más amplia del estado actual de la educación superior en Estados Unidos. Llega a la conclusión de que, a pesar de los éxitos pasados y un vínculo cada vez más vital con el futuro del país, los estadounidenses simplemente no reciben la educación que necesitan o que se merecen.

- Estamos perdiendo a algunos estudiantes de nuestras escuelas secundarias, las cuales todavía no consideran su responsabilidad preparar a todos los alumnos para la formación y la educación postsecundaria.
- Otros no llegan a las instituciones educativas postsecundarias debido a una información inadecuada y costes crecientes, combinados con un sistema de ayuda financiera confuso.
- Entre los graduados de educación secundaria que lo consiguen [...] se malgasta mucho tiempo en matemáticas e inglés, que deberían haber aprendido en la escuela.
- Existen señales preocupantes que indican que muchos estudiantes que se gradúan, en realidad no alcanzan los niveles deseados de lectura, escritura y capacidades de raciocinio.
- Las consecuencias de estos problemas son muy graves para los estudiantes de familias con ingresos bajos y para las minorías raciales y étnicas.
- Como agravante de todas estas dificultades cabe destacar una falta de información clara y fiable sobre el coste y la calidad de las instituciones postsecundarias.

La Comisión sobre el Futuro de la Educación Superior en Estados Unidos ha expresado un conjunto de objetivos que se esperan de la educación superior estadounidense.

- Queremos un sistema de educación superior de primera clase que cree conocimientos nuevos, contribuya a la prosperidad económica y a la competitividad global y faculte a los ciudadanos.
- Queremos un sistema que sea accesible para todos los estadounidenses, a lo largo de sus vidas.
- Queremos instituciones postsecundarias que ofrezcan instrucción de alta calidad al mismo tiempo que mejoren la eficacia para lograr ser más asequibles.
- Queremos un sistema de educación superior que proporcione a los estadounidenses las aptitudes laborales que necesitan para adaptarse.
- Queremos que las instituciones postsecundarias se adapten a un mundo alterado por la tecnología, la globalización y la demografía variable, en el que el panorama de la educación superior incluya a nuevos proveedores y

nuevos paradigmas, desde las universidades con ánimo de lucro a la formación a distancia. (Departamento de Educación, 2006, p. viii).

¿UN DÉFICIT DEMOCRÁTICO?

Es importante destacar que este influyente informe gubernamental sobre la educación superior en Estados Unidos no afecta al desarrollo humano y social en ese país de la forma a la que se refieren muchos de los propios líderes de educación superior. Las grandes preocupaciones de este informe son el acceso, los costes (cuyas soluciones consisten en recortes en las propias instituciones), la competitividad (pasar al noveno puesto entre los países de la OCDE en el número de estudiantes que llegan a las instituciones de educación superior) y la calidad de la docencia y el aprendizaje. Limpiar a fondo los sistemas de ayuda financiera, mejorar la rendición de cuentas y proporcionar mejores datos comparativos que ayuden a los estudiantes y a sus padres a tomar sus decisiones de mercado son iniciativas que forman parte de la visión para el futuro. El mensaje claro, para el Gobierno estadounidense del 2007, es que el mercado arreglará las cosas.

Una visión para la educación superior en Estados Unidos deberá enfrentarse a la verdadera controversia en juego. Minorías como Los pobres, los negrosafro-americanos, los hispanos, los indígenas y los de baja renta, y otras minorías seguirán luchando por obtener el tipo de acceso y ayuda que otros dan por sentado. Las entidades de educación superior públicas estarán cada vez más cuestionadas por los sectores corporativos que buscan alianzas y, al mismo tiempo, por las personas y organizaciones de las mismas comunidades en las que se encuentran las instituciones de educación superior. Las cuestiones del cambio climático, la implicación cívica, la armonía global, la inclusión y la reducción de la violencia en las vidas de todas las personas también están encontrando su lugar en los debates políticos sobre la función de las instituciones de educación superior en para el desarrollo humano y social de los Estados Unidos.

Sin embargo, tal como apunta Clark Kerr, uno de los especialistas más respetados en temas de educación superior en Estados Unidos, «cada vez es más difícil hablar sobre un futuro de la educación superior. Cada uno de los numerosos segmentos diferentes tiene un propio futuro [...]. Las instituciones en los diferentes sectores no conocerán ni les importará demasiado lo que hagan las otras» (2002: 10).

EL PUNTO DE VISTA DEL NORTE

Tal como hemos indicado, el sistema de primaria, secundaria y postsecundaria de Canadá es principalmente público, sin un ministerio federal de educación. La AUCC y el re-

Recuadro II.6.1. En Canadá, la educación primaria, secundaria y postsecundaria se considera crucial para la cohesión social

Todos estamos de acuerdo en que las instituciones de primaria, secundaria y postsecundaria desempeñan un papel crucial en la mejora de la cohesión y la inclusión social.

La sociedad canadiense está cambiando y por ello la educación postsecundaria es mucho más esencial para la sociedad que en cualquier tiempo pasado.

Fuente: Consejo Canadiense de Enseñanza (2006, p. 3).

cientemente creado Consejo Canadiense de Enseñanza CCL (CCLConsejo Canadiense de Enseñanza) proporcionan algunos elementos de una visión común. En el 2006 el CCL publicó su primer informe sobre la educación primaria, secundaria y postsecundaria canadiense.

El informe del 2006 del CCL llegó a las conclusiones siguientes.

- Se anticipan déficits en el mercado laboral para las principales profesiones y ocupaciones en Canadá.
- Canadá está situado entre los tres principales países de la OCDE en tasas de participación, logro educativo e inversión como porcentaje del PIB.
- El nivel de I ++ D global de Canadá sitúa al país en la posición número 15 entre los países de la OCDE. La función de las instituciones de primaria, secundaria y postsecundaria en I + D es mayor que en otros países.
- El acceso a la educación primaria, secundaria y postsecundaria y sus ventajas no está distribuido de forma equitativa entre los canadienses.
- A pesar de los elevados niveles de logro educativo, dos de cada cinco canadienses tienen niveles de alfabetización por debajo de los niveles que requiere la economía actual.
- Canadá carece de mecanismos en el ámbito nacional para garantizar la coherencia o para dar soporte de forma eficaz a una cultura e identidad distintivamente canadiense.

Del mismo modo que el informe nacional estadounidense, el estudio del CCL trata principalmente de cuestiones estructurales. Sin embargo, vale la pena destacar que desde la perspectiva del desarrollo humano y social, el informe no menciona la función crucial de la educación superior en la mejora de la inclusión y la cohesión social. El informe también llama la atención sobre la necesidad de dar prioridad a grupos poco representados, incluyendo los pueblos aborígenes. El Consejo de Ministros de Educación

también identificó las necesidades educativas de los pueblos aborígenes como una de sus tres prioridades en el 2004.

Otros documentos encargados o escritos por la AUCC ofrecen perspectivas adicionales. La AUCC (2005, 2006a, 2006b) recomienda:

- que el Gobierno federal trabaje con la comunidad universitaria para consolidar los esfuerzos actuales de integración de las universidades. Las universidades están preparadas para esforzarse y contribuir a desarrollar una cultura de ciencia e investigación;
- que se cree un programa insignia de becas internacional;
- que el Gobierno federal mantenga o aumente la inversión en consejos de financiación de la investigación, soporte de la infraestructura y becas para graduados.

HACIA UN NUEVO CONTRATO SOCIAL

A Bob Rae, un anterior primer ministro de la provincia más grande y más rica de Canadá, Ontario, se le encargó un estudio sobre el futuro de la educación superior en esa provincia. Su informe, *Ontario, a Leader in Learning*, se publicó en febrero del 2005. Afirma que ignoramos nuestras instituciones de educación superior y que es una postura peligrosa. Explica lo siguiente:

«La educación importa. Importa para cada uno de nosotros como individuos. Importa para nuestra sociedad y nuestra economía. Sin embargo, la educación superior no ha sido la prioridad pública que debería ser. La imagen que tiene el público de nuestras escuelas y universidades es relativamente afable. El resultado ha sido un abandono afable» (Rae, 2005, p. 5).

Martha Piper es la anterior rectora de la Universidad de British Columbia, una mujer muy respetada. Se le pidió que se encargara de la *2002 Killam Annual Lecture* en ciencias sociales y humanas (<http://www.killamtrusts.ca/docs/>

Recuadro II.6.12. Un contrato social cambiante y transparente

El contrato social con las universidades se formula con el tiempo y se modela con la historia [...]. El contrato social requiere una reflexión y diálogo continuo entre la universidad y la sociedad, pues cada época renueva el contrato social según sus necesidades [...]. La universidad debe permitir el escrutinio público de sus asuntos, ser transparente en la forma en que se toman las de-

cisiones para conseguir su objetivo académico y rendir cuentas ante el Gobierno y ante la sociedad sobre cómo ha gastado los fondos públicos [...]. Para mantener su autonomía, la universidad debe comprometerse a participar en un diálogo sobre estas tareas y la función de la universidad en la sociedad. El contrato social implica una obligación por parte de la universidad de considerar deteni-

damente estas tareas, pensar en ellas y escribir sobre ellas públicamente, articular su valor en la sociedad, defenderlas cuando están amenazadas, pero también reconsiderarlas desde un punto de vista crítico y teniendo en cuenta las nuevas necesidades sociales.

Fuente: George Fallis (2004, p. 35).

Recuadro II.6.13. La educación superior para una sociedad civil activa

Aunque estamos orgullosos de nuestros logros, hay quienes alegan que nuestra influencia en el mundo está decayendo. Una visita a Hastings and Main en Vancouver nos recuerda que la pobreza, las personas sin

hogar, el consumo de drogas y las enfermedades mentales están a sólo cinco minutos a pie de las bonitas tiendas de recuerdos y los elegantes restaurantes de Gaston. En el corazón de una de las ciudades más ricas del

mundo, éste es un terrible recordatorio de que hay algo que va mal.

Fuente: Martha Piper (2003, p. 122).

Killam_Lec_02.pdf). Su presentación en la *Killam Lecture* ha sido asumida como la expresión más articulada sobre el mandato emergente para las IES en Canadá. Da voz a la educación superior actual en Canadá y son muchos los que tienen en cuenta sus comentarios.

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ALGUNAS IDEAS TRANSFORMADORAS

En aquellos lugares en los que existen instituciones de educación superior, los recursos colectivos de las universidades y otras instituciones de educación superior (estudiantes, personal académico, instalaciones, financiación para la investigación, conocimientos, aptitudes) son seguramente el recurso más infrautilizado para impulsar el cambio y el bienestar de la comunidad.

Al igual que el cambio medioambiental realizado de un modo tan coherente por Michael M'Gonigle y Justine Starke en *Planet U*, en una época de estrategias del conocimiento, las universidades representan un recurso extraordinario y al mismo tiempo infrautilizado para marcar la diferencia en nuestras comunidades, regiones y naciones. Con un ajuste curricular relativamente modesto, criterios de mérito y promoción e ideas de servicio e implicación, podrían mejorarse enormemente la visibilidad y las contribuciones prácticas de las instituciones de educación superior a nuestras comunidades inmediatas. Éstas son algunas de las ideas que ya se han implementado y que podrían probarse a una escala mayor como respuesta a los retos que plantea la globalización para todas nuestras instituciones.

IMPLICACIÓN VINCULACIÓN CÍVICA/COMUNITARIA

- Incorporación de un lenguaje sólido sobre la implicación vinculación cívica en los **planes estratégicos** de todas las instituciones de educación superior en América del Norte inspirado en las ideas de Campus Compact de Estados Unidos, la Universidad de Victoria, la Universidad St. Francis Xavier y la universidad de British Columbia en Canadá.
- La creación de **departamentos**, programas o centros de alcance universitario para **la implicación vinculación cívica o comunitaria**, como sucede en la Universidad de Portland State y en muchas otras.
- Creación de grupos de trabajo institucionales y nacionales sobre las **implicaciones en cuanto a méritos, contratación y promoción** de una programación implicada vinculada con a la comunidad.
- Creación de cátedras de estudios implicados vinculados con la comunidad.
- Publicaciones de soporte, estándares de rendimiento e intercambio de conocimientos en los estudios implica-

dos relacionados con la comunidad mediante la inclusión de socios de la comunidad de la sociedad civil.

- Consolidar una red canadiense de prácticas universitarias implicadas vinculadas con la comunidad.
- Fomentar la creación de puestos para eruditos expertos de la comunidad residentes.
- Dar soporte a recursos de código abierto para conocimientos basados en la comunidad.
- Seleccionar diversos objetivos estratégicos de actuación como la revitalización del idioma y la recuperación de los idiomas de los pueblos aborígenes/primeras naciones/estadounidenses americanos nativos.

INTERNACIONALIZACIÓN

- Fomentar reformas curriculares que se centren en la inclusión de una verdadera base global de planteamiento teórico y reflejo de la práctica.
- Vincular las instituciones de educación superior de América del Norte con instituciones del tercer mundo con la idea de fortalecimiento mutuo.

REFERENCIAS

- Altbach, P. G. (2002). «Perspectives on Internationalizing Higher Education», *International Higher Education*, 27, http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News27/tx004.htm (consulta: 3-5-2007).
- Altbach, P. G. – (2004). «Higher Education Crosses Borders: can the United States remain the Top Destination for Foreign Students?», *Change*, 36 (2), pp. 18-24.
- American College & University Presidents Climate Commitment (2007). *A Call for Climate Leadership*. <http://www.presidentsclimatecommitment.org/>
- AUCC (Asociación de Universidades y Escuelas de Canadá) (2002). «A Strong Foundation for Innovation», *Publicaciones y recursos de la AUCC*, Ottawa, http://www.aucc.ca/_pdf/english/reports/2002/innovation/intro_context_e.pdf (consulta: 3-5-2007).
- AUCC (Asociación de Universidades y Escuelas de Canadá) (2005) *Momentum: The 2005 Report on University Research and Knowledge Transfer*, Ottawa http://www.aucc.ca/momentum/en/_pdf/momentum_report.pdf (consulta: 11-3-2007).
- AUCC (Asociación de Universidades y Escuelas de Canadá) (2006a). «University Research: Canada's Strength in a Changing World», *Publicaciones y recursos de la AUCC*, Ottawa, http://www.aucc.ca/momentum/en/_pdf/university_research_dec1206_e.pdf (consulta: 3-5-2007).
- AUCC (Asociación de Universidades y Escuelas de Canadá) (2006b). «Canada's Universities. Our Strength. Our Future», *Advocacy and Research*, Ottawa, http://www.aucc.ca/policy/priorities/can_univ_fact_sheet_02_23_e.html (consulta: 1-3-2007).

- AUCC (Asociación de Universidades y Escuelas de Canadá) (2002). – (2007a). «Information and Overview about the Association of Universities and Colleges of Canada», Ottawa, http://www.aucc.ca/about_us/index_e.html (consulta el 2-5-2007).
- AUCC (Asociación de Universidades y Escuelas de Canadá) (2002). – (2007b). *AUCC Research Report. Trends in Higher Education. Vol. 1. Enrolment*, Ottawa http://www.aucc.ca/publications/auccpubs/research/trends/trends_e.html (consulta: 11-3-2007).
- Beebe, M. A. (2001). «Learning Partnerships in Africa: Commercial Transactions or Reciprocal Exchanges», en L. C. Barrows (dir.). *Transnational Education and the New Economy: Delivery and Quality*, Bucarest: UNESCO-CEPES, pp. 107-120.
- Bok, D. C. (2003). *Universities in the Marketplace: the Commercialization of Higher Education*, Princeton: Princeton University.
- Boyer, E. L.; Carnegie Foundation (1990). *Campus Life: in Search of Community*, Lawrenceville: Princeton University.
- Business Roundtable (2005). *Tapping America's Potential. The Education for Innovation Initiative*, Washington D. C.: Business Roundtable, <http://www.businessroundtable.org/pdf/20050727002TAPStatement.pdf> (consulta: 4-5-2007).
- Campus Compact (1999). «Declaración del presidente de Responsabilidad Cívica de la Educación Superior», Providence: Brown University, <http://www.compact.org/resources/declaration/> (consulta: 10-3-2007).
- CAUT (Asociación Canadiense de Profesores Universitarios) (2007). *CAUT Almanac of Postsecondary Education in Canada*, Ottawa: CAUT, <http://www.caut.ca/en/publications/almanac/default.asp> (consulta: 12-3-2007).
- Chan, A. (2005). «Policy Discourses and Changing Practices: Diversity and the University-college», *Higher Education*, 50 (1), pp. 129-157.
- Comisión Canadiense para la UNESCO (1998). *Informe de la reunión preparatoria norteamericana para la Conferencia 1998 Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO*, Ottawa: Comisión Canadiense de la UNESCO.
- Comité de Planificación y Prioridades de la Universidad de Victoria (2007). «A Vision for the Future. Building on Strength», Victoria: Universidad de Victoria, <http://web.uvic.ca/strategicplan/> (consulta: 5-5-2007).
- Consejo Canadiense de Enseñanza (2006). *Informe sobre la enseñanza en Canadá 2006, Canadian Post-secondary education: a Positive Record. An Uncertain Future*, Ottawa: Consejo Canadiense de Enseñanza, <http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/BD46F091-D856-4EEB-B361-D83780BFE78C/0/PSEReport2006EN.pdf> (consulta: 2-5-2007).
- Consejo de Ministros de Educación (2006). «Education@Canada. International Gateway to Education in Canada. Overview», <http://www.educationcanada.cmec.ca/> (consulta: 2-5-2007).
- Dautremont-Smith, J.; N. Gamble, R. M. Perkowitz, D. Rosenfeld (2007). «A Call for Climate Leadership. Progress and Opportunities in Addressing the Defining Challenge of our Time. Compromiso climático de los rectores estadounidenses de universidades y escuelas universitarias», http://www.presidentsclimatecommitment.org/pdf/climate_leadership.pdf (consulta: 2-5-2007).
- Departamento de Educación (2006). *A Test of Leadership: Charting the Future of U. S. Higher Education*, Washington D. C., <http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/prepub-report.pdf> (consulta: 5-4-2007).
- Departamento de Marketing y Comunicación de la PSU (2003). «Entrevista al rector Daniel O. Bernstine», *News*, <http://www.pdx.edu/news/3892> (consulta: 3-5-2007).
- Fallis, G. (2004). «The Mission of the University», en *Postsecondary Review: Higher Expectations for Higher Education*, Toronto: York University.
- Fundación Carnegie (2006). «Clasificación de las instituciones de educación superior según la Fundación Carnegie», <http://www.carnegiefoundation.org/classifications/> (consulta: 2-5-2007).
- Gobierno de Ontario (2005). «Reaching Higher: the McGuinty Government Plan for Postsecondary Education», *Background*, 11 de mayo, Ottawa: Gobierno de Ontario, Ministerio de Finanzas, pp. 1-3, <http://www.fin.gov.on.ca/english/budget/ontariobudgets/2005/pdf/bke1.pdf> (consulta: 4-5-2007).
- Gould, E. (2003). *The University in a Corporate Culture*, New Haven: Yale University.
- Hamilton, J. (2003). «Technology affects Student Success», *University News*, <http://www.universityaffairs.ca/issues/2003/jan/en30.pdf> (consulta: 2-5-2007).
- Hayes, E. (2006). «Community Service Learning in Canada: a Scan of the Field», Guelph: Asociación Canadiense de Formación Orientada al Servicio a la Comunidad.
- Instituto de Estadística de Canadá (2007). «Estadísticas de población», <http://www.statcan.ca/menu-en.htm> (consulta: 2-5-2007).
- Instituto de Estadística de la UNESCO (2007). «Educational Attainment of the Adult Population» (tabla de Excel, en T. 1.01, *Excel*), Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO, http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=6206_201&ID2=DO_TOPIC (consulta: 25-3-2007).
- Kennedy, D. (1997). *Academic Duty*. Cambridge: Harvard University.
- Kerr, C. (2002). «Shock Wave II: an Introduction to the 21st Century», en S. Brint (dir.). *The Future of the City of Intellect: the Changing American University*, Stanford: Stanford University.
- Kezar, A. J.; T. C. Chambers, J. Burkhardt (dirs.) (2005). *Higher Education for the Public Good: Emerging Voices from a National Movement*, 1.ª ed., San Francisco: Jossey-Bass.
- Levin, J. S. (2002). «In Education and in Work: the Globalized Community College», *The Canadian Journal of Higher Education*, 32 (2), pp. 47-77.
- Levy, D. C. (2006). «Market University?», *Comparative Education Review*, 50 (1), pp. 113-124.
- Marchese, T. J. (1997). «U. S. Higher Education in the Post-war Era: Expansion and Growth», *U. S. Society & Values*, 2 (5), pp. 10-15.
- Marois, P. (1998). «Intervención canadiense con motivo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO», París: CMEC, <http://www.cmec.ca/international/SPKNTS-E.PDF> (consulta: 5-5-2007).
- M'Gonigle, M.; J. Starke (2006). *Planet U. Sustaining the World, Reinventing the University*, Gabriola Island: New Society Publishers.
- Multiculturalism B. C. (2000). «A Framework for Diversity. Multiculturalism, Human Rights, Employment Equity and Social Justice», Vancouver: Ministerio de Multiculturalismo e Inmigración.
- NCES (Centro Nacional de Estadística de la Educación) (2007). *Enrolment in Postsecondary Institutions, Fall 2005; Graduation Rates, 1999 and 2002 Cohorts; and Financial Statistics, Fiscal Year 2005*, Washington D. C.: NCES Instituto de Ciencias de la Educación, <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007154> (consulta: 12-3-2007).

- Olien, D. W. (2002). «Back to Earth: Expectations for Using Technology to Improve the University Experience», en F. K. Alexander, K. Alexander (dirs.). *The University: International Expectations*, Montreal: McGill-Queen's University, pp. 124-138.
- Petter, A. (1998). «Intervención canadiense con motivo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO», París: CMEC, <http://www.cmec.ca/international/SPKNTS-E.PDF> (consulta: 5-5-2007).
- Piper, M. C. (2003). «Building a Civil Society: a New Role for the Human Sciences», *The Canadian Journal of Higher Education*, 33 (1), pp. 113-130.
- Rae, B. (2005). *Ontario, a Leader in Learning*, informe y recomendaciones al Gobierno canadiense, Toronto: Gobierno de Ontario, http://www.uwo.ca/pvp/president_reports/documents/RaeFinalReport.pdf (consulta: 2-3-2007).
- Scott, P. (2005). «The Opportunities and the Threats of Globalization», en G. A. Jones, P. L. McCarney, M. L. Skolnik (dirs.). *Creating Knowledge, Strengthening Nations: the Changing Role of Higher Education*, Toronto: University of Toronto, pp. 53-54.
- Shaheen, J. (2007). «Why Campus Compact?», Providence: Brown University, http://www.compact.org/about/Why_Campus_Compact_07.pdf (consulta: 10-5-2007).
- Siegel, D. J. (2006). «Organizational Response to the Demand and Expectation for Diversity», *Higher Education*, 52 (3), pp. 465-486.
- Snyder, T. D.; S. A. Dillow, C. M. Hoffman (2007). «Digest of Education Statistics 2006 (NCES 2007-017)», Centro Nacional de Estadísticas Educativas/Instituto de Ciencias de la Educación/Departamento de Educación, Washington D. C.: U. S. Government Printing Office, <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007017> (consulta: 6-5-2007).
- UNESCO (1998). «Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education», *Education Reform & Innovation in Higher Education*, http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=19193&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (consulta: 11-3-2007).
- Weerts, D. J.; J. M. Ronca (2006). «Examining Differences in State Support for Higher Education: a Comparative Study of State Appropriations for Research I, Universities», *Journal of Higher Education*, 77 (6), pp. 935-967.