

Commission II

Qualité de l'enseignement supérieur

Rapport final

Prof. Donald Ekong

Quality: Trends from Regional Consultations on Higher Education

Prof. Miguel Ángel Escotet

Crisis de la Calidad de la Enseñanza Superior: Desafíos ante el Siglo de la Incertidumbre

Prof. Florida A. Karani

Innovation in Curricula and Programmes: Teaching Methods and Aids, Interdisciplinarity

M. Paul Cappon

Prof. Luis Enrique Orozco Silva

La Educación a lo largo de la vida y la transformación cualitativa de la universidad

M. Jean-Luc Brun

Note pour la discussion: Qualité de l'enseignement supérieur

Commission II - Qualité de l'enseignement supérieur

Rapport final

I. Meneurs de débats et participants

La Commission a été ouverte par le professeur Eunice Ribeiro Durham (Brésil), représentant du Directeur général de l'UNESCO. La Commission a approuvé la composition du Bureau proposée par les Etats membres conformément à l'Article 4.A.v), comme suit :

Fonction	Nom	Pays
Président	Shota Dogonadze	Géorgie
Vice-Président	Andrew Gonzalez Pieter Meyer Angel Veras Aybar	Philippines Pays-Bas République dominicaine
Rapporteur	Hassan Salih	Soudan

Les meneurs de débats ont présenté leur contribution aux quatre sessions :

- Florida Karani (Kenya)
- Basarab Nicolescu (France)
- Valerio Grementieri (Italie)
- Paul Cappon (Canada)
- Yehia Elmaghary (Egypte)
- Luis Enrique Orozco Silva (Colombie)
- Mohammad Ali Tavakol Kossari (Iran)
- Hans Uwe Erichsen (Confédération des conférences des recteurs des Etats membres de la Communauté européenne)
- Victor Arredondo (Mexique)
- Ubaldo Zuñiga Quintanilla (Chili)
- Lauritz Holm-Nielsen (Banque mondiale)
- Hans Hoxter (TRIDO)
- Alessandra Siniscalco (Italie)
- Jean Luc Brun (France)

II. Débats

Les débats se sont organisés autour de quatre thèmes majeurs : 1) rénovation des programmes d'enseignement ; méthodes et aides pédagogiques ; interdisciplinarité, 2) Apprentissage tout au long de la vie et transformation qualitative ; 3) Accréditation et évaluation, 4) Orientation professionnelle. La question du concept même de la qualité a été au cœur de toutes les discussions. La qualité est un concept complexe, dynamique, à facettes multiples, qui s'appuie sur des données historiques, souvent défini par ce qui fait défaut plutôt que par son contenu. Elle est le reflet de conceptions socio-économiques, culturelles et politiques au niveau régional, national, mondial. Aussi la notion de qualité est-elle assez difficile à saisir et à mettre en pratique. Toutefois, on s'accorde en général à penser, quelle que soit la définition qu'en donne telle ou telle société, que les établissements d'enseignement supérieur doivent s'efforcer de réaliser et de promouvoir les critères les plus élevés possible. Dans cette optique, les établissements d'enseignement supérieur doivent être en mesure de mettre en place des systèmes pour repérer et satisfaire les besoins sociétaux, se livrer à des évaluations systématiques afin de découvrir leurs propres atouts, faiblesses et perspectives, tirer le meilleur profit des moyens qui sont à leur disposition, et renouveler régulièrement leurs programmes d'enseignement et leurs méthodes pédagogiques/d'apprentissage pour être à la frontière du savoir, établir des processus d'évaluation fiables à tous les niveaux, lancer des programmes permanents de développement du personnel et définir les obstacles auxquels ils se

heurtent. Enfin, la question de la qualité est liée à la disponibilité des ressources financières sans toutefois lui être entièrement dépendante.

La qualité ne peut se mesurer uniquement à partir de paramètres quantitatifs, tels que les ratios étudiants/enseignants, la capacité des salles de conférence, des laboratoires, des bibliothèques, etc. Les paramètres qualitatifs, comme les compétences des universitaires et l'aptitude pédagogique du personnel enseignant, la capacité de répondre aux exigences et aux besoins de la société, les aspects éthiques/moraux, le degré de satisfaction des étudiants, la contribution au progrès culturel et civique, les conditions de travail et de recrutement du personnel enseignant, ainsi que la mobilité des universitaires, doivent également entrer en considération.

Une contribution importante de la Commission a été l'association du concept de «qualité» au concept d'«Apprentissage tout au long de la vie». Il a été reconnu que l'apprentissage tout au long de la vie était une forme d'enseignement adaptée à la nature des sociétés en mutation, et qu'il constituait un processus continu conciliable avec les nouvelles caractéristiques sociales, notamment en ce qui concerne le développement du personnel enseignant universitaire tout au long de la vie. Les participants ont également insisté sur la nécessité de maintenir un équilibre entre la nécessaire extension de l'accès et l'action menée pour atteindre l'excellence.

La transdisciplinarité et l'interaction entre les sciences exactes/de la nature et les sciences sociales/humaines lors du premier cycle de l'enseignement supérieur sont apparues comme l'assise d'une approche systématique des problèmes majeurs de la société.

Les participants ont convenu que les libertés académiques et le respect des droits de l'homme ont une influence décisive sur la qualité de l'enseignement supérieur.

Ils ont également reconnu l'importance d'une accréditation périodique pour promouvoir et appuyer la qualité. L'accréditation et l'évaluation, a-t-il été signalé, devaient être considérées comme des processus distincts. Cependant, la décision finale relative à l'accréditation d'un établissement ou d'un programme devait résulter d'une évaluation et être prise après la visite des lieux par un groupe d'experts.

L'évaluation vise l'amélioration de la qualité d'un programme ou d'un établissement/une unité. Elle mesure la qualité des résultats dans la réalisation des buts et des objectifs définis par l'établissement/l'unité en cours d'évaluation. L'évaluation devrait faire participer les étudiants et les autres principaux partenaires. L'évaluation nécessite de définir des critères afin de mesurer le degré de réalisation des objectifs et des buts que s'est assignés l'établissement/l'unité. Ces critères peuvent être quantitatifs et/ou qualitatifs, nationaux et/ou internationaux. La recherche étant un effort international, les critères d'évaluation doivent être définis à partir des paramètres internationaux. Etant donné l'appui de plus en plus grand de la recherche à l'enseignement et la mobilité croissante des étudiants, les critères utilisés pour mesurer la qualité devraient également tenir compte des normes internationales.

Les représentants de l'Argentine et de l'Uruguay ont exprimé leur inquiétude suscitée par le paragraphe 121 du document de travail (ED-98/CONF.202/5), la dernière phrase constituant une modification inacceptable du concept d'accès équitable à l'enseignement supérieur.

III. Suggestion d'un suivi

Les participants ont formulé les suggestions suivantes à l'UNESCO en ce qui concerne le suivi à assurer :

- Promouvoir et élaborer des critères généraux afin d'arriver à une définition de la qualité de l'enseignement supérieur qui constituera un cadre adopté par chaque pays selon ses normes et sa situation ;
- Appuyer la mise en place de systèmes d'évaluation et d'accréditation nationaux et régionaux des programmes et établissements d'enseignement supérieur ;

- Inciter les gouvernements à allouer des budgets nationaux fixes à l'enseignement supérieur pendant une certaine période de temps afin d'assurer la planification voulue et un haut niveau de qualité ;
- Faciliter l'échange de l'information et des expériences relatives aux pratiques d'amélioration de la qualité utilisées par différents pays ;
- Promouvoir l'utilisation du Rapport thématique de l'UNESCO de 1997 sur la condition des enseignants et en faire un cadre du suivi ;
- Entreprendre des recherches sur la mise en place de critères qualitatifs pour mesurer l'efficacité administrative et la qualité dans l'enseignement supérieur.

IV. Autres questions soulevées

Un représentant d'Amérique latine a donné son avis sur le problème de la traduction vers l'espagnol du document de travail, ce qui a conduit à la création d'un Groupe de travail afin d'améliorer la version espagnole de ce document.

Quality: Trends from the UNESCO Regional Consultations on Higher Education

Donald Ekong
Consultant in Higher Education Management

Since the 1980's an issue which has been a principal pre-occupation in higher education has been quality standards and assurance. This has been driven by the unprecedented rate of change which higher education has undergone in most regions characterized by :

- rapid increases in the number of hitherto non-university institutions which have become universities with powers to grant their own degrees;
- large expansion in enrollments from sections of the population which previously had no (or at best only limited) access to higher education (the so-called massification);
- increasing numbers of new universities particularly in countries which before now had only few higher education institutions;
- stagnation or even decrease in government financial support / ability of governments to pay for expanded higher education systems in spite of growing societal demand for higher education;
- increase in internationalization (so-called globalization) of higher education.

While in every day language the term quality may be used to mean either a degree of excellence, or an attribute, or better than something else, approaches to quality in higher education have varied widely according to the context in which higher education provision is taking place. Although a precise and generally accepted definition of quality in higher education has not emerged, a widely used concept has been in the composite term *quality assurance* which includes :

all the policies, systems, and processes directed to ensuring the maintenance and enhancement of the quality of educational provision within an institution. A quality assurance system is the means by which an institution confirms to itself and to others that conditions are in place for students to achieve the standards that the institution has set.

For this purpose the term quality has often been understood to mean *fitness for purpose*, i.e. that an institution must have in place adequate mechanisms to assure itself and others that it is able to achieve its stated aims and objectives, and that these will be achieved consistently.

However other approaches to the concept of quality in higher education have included:

- quality as something distinctive or exceptional;
- quality as excellence and maintenance of high standards, which assumes that there are institutions that provide bench-marking criteria against which other institutions are measured;
- quality as an educational process producing a standardized 'quality product' which relies on defined minimum threshold standards; and
- quality as transformation, referring to the enhancement of the abilities of students (adding value as the key objective of the educational process).

The advantage and significance of the *fitness for purpose* concept of quality is that it takes account of:

- the diversity of higher education missions and provision; and
- the importance of the educational process.

Closely associated with this is the concept of *value for money*, which is attractive to governments and other funding agencies, and may be measured in terms of indicators such as failure or drop-out / completion rates, teacher to students ratios etc.

Where, as in much of western Europe, there was a shift from direct bureaucratic control to supervisory mechanisms of state regulation of higher education, resulting in relatively greater institutional autonomy, this has been accompanied by increased government interest in quality assurance. That is, by shifting to the evaluation of outputs, governments are able to abandon the need for detailed and closer bureaucratic control over institutional policies. ***Quality assurance is thus associated with increased institutional autonomy accompanied by greater transparency and accountability.***

The declaration from the consultations in the Asia and Pacific Region succinctly states that:

- Quality is a multi-dimensional concept and it is not possible to arrive at one set of quality standards applicable to all countries and against which institutions can be assessed. Quality embraces all the main functions and activities of higher education: teaching and academic programmes, research and scholarship, staffing, students, infrastructure, and the academic environment. It can be implemented through comparisons between observed and intended outcomes, and constant analysis of the sources of dysfunction. Both internal self evaluation and external review are vital components of any well developed quality assurance system. The concept of accountability is closely allied with quality. No system of higher education can fulfill its mission unless it demands the highest quality of itself. Continuous and permanent assessment is necessary to reach this objective. At the same time it must be acknowledged that great care must be exercised in making quality assessments since it involves matters of judgment, academic values, and cultural understanding.

It is particularly in the context of teaching and learning that the notion of quality has evolved and acquired special significance. This refers to both the provision and the outcomes of the teaching and learning process.

In the Europe regional consultations a trend that was identified and emphasized as common throughout the region was the 'continuing high level of systematic demand for university provision' - the so-called massification - 'the consequences of which are particularly apparent in the teaching and learning domain'. Similar trends were observed elsewhere such as in Africa where 'coping with the surging numbers of students in the face of declining budgets', it was pointed out, was among the critical structural problems of higher education institutions in the region. Similarly among the main trends noted in the Asia and Pacific consultations was: the 'continued increase in student enrollments resulting in considerable strain and pressure on public funding for higher education institutions'. It was however emphasized notably in the forum in Europe that 'massification' should not necessarily result in 'dubious' quality standards provided that 'quality assurance philosophies and instruments are incorporated from the beginning at both systemic and institutional level'

Besides putting in place quality assurance processes, other approaches which have been proposed in response to the challenge of quality of teaching and learning in the face of massification include:

- fundamental restructuring of the ways in which teaching and learning objectives are delivered including exploiting the potential of innovative information and communication technologies for provision of education and training as well as a strong emphasis on self-managed learning with materials and information technology support;
- expansion of strategic alliances with industrial stakeholders for cooperation in the provision of part-time and cooperative / in-company education;
- flexible exit levels which are qualitatively as high as previously, but consist of carefully pre-defined learning outcomes, competencies, and transportable skills as definitive quality measures, rather than focusing principally on entry standards.

These approaches make considerable demands on higher education personnel for conceptualizing and managing educational innovation. Hence the importance of the need for

- increased institutional support through establishment of teaching-learning resource units;

- pedagogical training of teachers in higher education as well as systematic management training for institutional and system wide managers, and support for their continuing professional development; and
- training of students in new learning skills;

as advocated in the consultations in various regions.

It was in particular observed that there are limitations in traditional methods of delivery of teaching and learning which make innovations an imperative in order to maintain quality when higher education is confronted with a combination of massification and declining financial resources. These limitations include:

- overcrowded classes;
- fixed standard closed curricula and common start and finish times for student cohorts;
- rigid examination regimes and the tyranny of single discipline programmes;
- the limitation of written teaching materials

A further context of the imperative to manage quality in the teaching and learning process which was identified in the consultations in all regions is the exponential expansion of the knowledge base of higher education with the consequent

- limitations of the capacity and discipline coverage of higher education personnel even in large comprehensive universities; and
- the need to develop new fields including multidisciplinary fields of study.

Among the responses to these challenges which promote quality are:

- strategic alliances with other institutions with complementary disciplines to form wider learning networks;
- development of regional networks especially of centres of excellence for advanced postgraduate study and research;
- more intensive use of the potential of the new information and communication technology to access wider learning networks including exploring the notion of the *Virtual University*;
- accessing the knowledge base of industry especially for professional / vocational training.

At the same time it was noted that the harnessing of the new information and communication technologies for teaching and learning will require considerable investment in hardware, software, and staff development, while deliberate efforts need to be made to ensure that the human and social interaction elements of education are not undervalued.

Further concerns raised particularly in Asia and Pacific as well as in Africa were that in many countries teaching and learning procedures were often based largely on memorization and recall, which do not develop analytical and problem solving skills. Furthermore that 'undue emphasis is frequently placed on the immediate utility of knowledge rather than on fundamental wisdom, while the persistence of dogmatic approaches in education seriously hinders the development of enquiring minds'.

A common emphasis in the consultations with regard to the quality of teaching and learning was the need for periodic evaluation of the curriculum in relation to the intended outcomes of the teaching and learning process. The expectations were that the university curriculum should be seen in terms of not only cognitive mastery of disciplines or the traditional skills and competencies of analysis and independent thinking, but also in terms of equipping graduates with 'transferable skills to be able to cope with the challenges of the increasing knowledge intensity of society'.

While urging all higher education systems and institutions to give a high priority to ensuring the quality of provision and outcomes, the declaration by Asia and the Pacific emphasizes that higher education institutions need appropriate financial and human resource to achieve quality of provision and that the

standard of resourcing and quality are related. A trend noted was 'the increasing concern in many countries with regard to the quality of courses, facilities, staff, and graduates and the deterioration of infrastructure (laboratories, buildings, and libraries) and a lack of scientific equipment'. Similarly in Africa the deterioration of infrastructure due to lack of maintenance was identified among the critical problems confronting higher education institutions.

Other factors which have been identified in the declarations upon which quality depends include:

- improving the living and working conditions and emoluments of higher education personnel, their further professional development, and recognition of their achievements;
- a culture of autonomy for higher education institutions as well as for constituent units within the institution, i.e 'the principle of responsible institutional autonomy which upholds the freedom to select staff and students, to determine the conditions under which they remain in the institution and select research topics; freedom to determine the curriculum and degree standards, and to allocate funds (within the amounts available) across different categories of expenditure'. At the same time, institutional autonomy should be accompanied by a high level of responsibility and accountability;
- addressing the 'undesirable effects of conflicts and strikes in universities by creating an enabling climate for dialogue with a strong emphasis on prevention rather than repression'.
- creating a culture of assessment and permanent revision that is based on the objectives and mission of the academic institutions.

As higher education relies on inputs from other levels of education, it was pointed out at the Latin American and Caribbean consultations that 'any attempt at improving the quality and relevance of higher education requires a significant transformation of the education system as a whole'.

With regard to the mechanisms and structures for quality assurance there is a wide variety of approaches even within the same region. These comprise institution level processes and system-driven evaluations embracing in most cases the main functions and activities of higher education i.e. teaching and academic programmes, research and scholarship, staffing, students, infrastructure, and academic environment.

A common feature of institution level processes is that institutions must clearly define their mission in line with the overall goals and objectives of the national education system within which they function and translate this into observable indicators. Other components are internal institutional self assessment and external peer review in regard to the extent that an institution attains its goal and objectives.

System-driven review is carried out in some countries by a government agency (e.g higher education quality council/inspectorate), in others by a non-governmental association of the institutions themselves (e.g. committee of vice-chancellors), by a combination of both, or by an independent body. The review might be supportive/ formative i.e with a focus on quality improvement, it might be summative/evaluative, stressing accountability, or it might be a combination of both .

Some quality assessment systems have as their objective academic accreditation, qualifications frameworks, and outcomes and competency-based approaches to vocational education and training. It is only in a few cases that institutional funding is linked to quality assessment.

What should be the appropriate focus of its higher education quality assessment system is likely to be a subject of continuing debate in several countries. The declaration in the Asia and Pacific consultations warns that:

great care should be taken in making comparisons between achievement of different higher education systems and institutions since it is not possible to arrive at one set of standards applicable to all countries and institutions and against which institutions can be assessed.

On the other hand with the growing globalisation of the economies of especially the countries of the Europe and North America and the Asia and Pacific regions as well as the impact of the new

information and communication technologies, there is increasing globalization and internationalization of teaching and learning and research particularly in those countries. This is seen through

- increasing student and staff mobility;
- universities operating across their national borders;
- development of strategic alliances between institutions as providers on a global basis;
- extensive mutual recognition of credits and diplomas through various bilateral arrangements; and
- availability of programmes through the internet.

This development raises a number strategic issues and tensions including especially the need for an international framework for cooperation in setting quality standards and assurance. Other concerns are language issues in terms of the increasing ascendancy of English as the most common language of international provision as well as concern that the concept of globalization should not lead to 'dominance or new forms of imperialism by major cultures and value systems... rather, it is of vital importance that every effort should be taken to protect and promote the strengths of local cultures and intellectual and scholarly traditions'

In Latin America the focus of evaluation is on accreditation of institutions and their programmes by national accreditation systems which have been set up recently in several countries in the region. The growing interest in accreditation is as a consequence of radical changes characterized by de-regulation and introduction of 'free market principles' in the establishment of higher education institutions, resulting in the proliferation throughout Latin America of private institutions which seem less concerned with academic excellence but more with commercial considerations; i.e. institutions whose goal seems to be 'to satisfy the demands of the student market by providing access to higher education to groups who are unable to enter traditional or elite public or private universities'. There is active debate in the region on the different conceptions of quality and consequently on the different models and components of evaluation of quality. However components of the evaluation model in several systems include : relevance, effectiveness, availability of resources, efficiency, efficacy, and processes, for each of which criteria and quality indicators are set up by the accrediting agency consistent with the type and mission of the institution.

The accreditation procedure comprises internal self-assessment in accordance with guidelines set out by the accrediting agency, external peer review, and evaluation and certification by the accrediting agency. The basic objectives are to improve quality, offer reliable information to users of the higher education and give assurance to the public and the government that an institution complies with the minimum established standards of quality. It is also intended in some systems to be a mechanism for accountability to stakeholders (government and society) about the educational services provided by the institution, promote the culture of self-evaluation so that the institution verifies from time to time the fulfillment of its mission, aims, and objectives.

The extent of the development of evaluation and accreditation systems varies among the countries in the region. One study concludes that 'the link between evaluation procedures and quality improvement remains tenuous' in several of the countries; that some suffer from 'gauging quality according to criteria that are really appropriate to just the academic elite function, ignoring value added and the need for other functions' of higher education. The study further cautions that no accreditation system should seek to apply a single set of criteria to the whole of the higher education system, but that distinctions should be made among different functions which it identifies as academic elite, career (professional) oriented, technical, and general (liberal arts) higher education.

In the context of strengthening their post secondary education, Caribbean Community countries have begun to develop the articulation and accreditation processes of their institutions and programmes.

Some countries which have had a long-standing pre-occupation with quality issues. have begun to ask questions about the financial costs involved in establishing and maintaining a quality assurance system. The concern is that there is a balance between the costs and the level of quality improvement achieved.

Preparation for the world of work is a major challenge for universities the world over as the rate of employment of the graduates of an institution is often regarded as a 'performance indicator' or a measure of quality in the sense of *fitness for purpose*. This is driven by factors such as the increasing globalization of the world economy which is characterized by the opening up of national economies to international competition. Another factor is the changes in productive industry from the impact of developments in science and technology, resulting in changes in the skills and competencies required from graduates by employers. Consequently the needs of lifelong learning for graduates to upgrade their skills and develop new competencies are expanding and are becoming of utmost importance. At the same time employers in many countries are demanding a predictable and consistent set of attributes resulting in a debate on whether there should be a national curriculum or minimum teaching - learning guidelines for each programme. In the context of the trend towards harmonization of professional qualifications in some of the regions, the debate may extend to the desirability of international curricula. This naturally raises issues of institutional autonomy and academic freedom besides the concerns expressed in Asia and the Pacific about 'dominance or new forms imperialism by major cultures and value systems'. None-the-less there is support in Africa for strengthening regional institutions and organizations whose aim is to harmonize qualifications and certifications procedures, and which are regarded as guarantors of quality standards, so that the potential for mobility is increased for both students and staff.

Some degree programmes are aimed directly for professions (e.g. medicine, engineering, architecture, law, accountancy). Consequently their curriculum design is strongly influenced by the requirements of the respective professional bodies in their country. In other fields of study, however, universities are able to respond in different ways to the challenge of ensuring *fitness for purpose* from the demands of the world of work. The responses include:

- institutions that see themselves as providing quality basic education 'focusing on generic skills and attributes which equip individuals to operate productively in a variety of settings, and to change careers and occupation with minimum dislocation', with the university 'clearly the driving force in curriculum design'.
- some institutions that are concerned with more market orientation in their programmes;
- while others emphasize career education in their missions; and
- institutions which seek to provide in their programmes special learning experiences such as work experience in the productive sector and courses in entrepreneurial skills with a view to promoting self employment and employment creation capacities.

These different approaches reflect diversity in institutional traditions and differentiation in the missions of individual institutions even within the same region which was welcomed in the consultations. While each approach may involve different levels of strategic alliances with external stakeholders such as employers, ultimate responsibility for curriculum design and for quality assurance seems to continue to be controlled by the universities in all regions. There is however debate on the desirability of greater external stakeholder involvement in responsibility for curriculum design and quality assurance.

In Europe, research including applied research and other categories of scholarship, is regarded by many institutions as an essential element in their mission, the view being widely held for instance that 'it is an essential underpinning of teaching and critical to the vitality of faculty members'. However the declaration in the consultations called for re-examination of the applicability of this Humboldtian principle, i.e. the necessary link between research and teaching, to all academics in all institutions. There is increasing trend of evaluation of research quality being linked to allocation of resources for research, with the object of 'selectivity' or concentration of resources to departments or institutions where the research is perceived to be of higher quality. Some institutions are responding to this in a variety of ways such as new appointments to provide inspiring research leadership, pump-priming funding, or redefining the research scope and paradigm of the departments, and enhancing networks to create a critical mass.

Elsewhere there is focus on creating cooperative research links between higher education institutions, government research laboratories, and industry. While research is recognized as a fundamental mission of higher education, partnership with public and private institutions and the civil society is recommended so that basic research can be more closely linked with applied and development

oriented research. This is seen as a way of ensuring that research bears a closer relation to the needs of society and that higher education institutions are actively involved in society's development effort. In all regions creation of networks is emphasized as necessary for ensuring quality in research and postgraduate studies.

Other components of quality assessment are staffing, students, infrastructure, and the academic environment. As indicated earlier, institutions need adequate financial resources to achieve quality of provision and maintenance of infrastructure, while the academic environment is related to research and scholarly activity in an institution. The role of staffing in quality assurance has also been addressed earlier in the context of teaching and learning where, besides the level of their education and academic training, the focus must be on pedagogical and management training as well as opportunities and support for the continuing professional development of the staff. In relation to students, as earlier pointed out, one of the consequences of the trend towards massification everywhere has been to shift the focus of quality concern from entry standards to outcomes of the teaching and learning process. A major challenge for institutions in every region will thus be the capacity to provide creatively for the learning needs of learners with a much greater diversity of backgrounds and preparation for higher education.

Crisis de la Calidad de la Enseñanza Superior: Desafíos ante el Siglo de la Incertidumbre

Miguel Ángel Escotet

**Profesor y Director del Instituto Internacional de Desarrollo Educativo
Florida International University, Miami, Estados Unidos**

Vivimos en un período histórico de profundas transformaciones sociales sin que existan uno o varios horizontes utópicos hacia donde dirigir el esfuerzo transformador de la juventud emergente. La sociedad avanza a un ritmo muy superior al de sus propias estructuras. La universidad reacciona por detrás de los acontecimientos. Nos esperan años de incertidumbre. *Quizá estemos ante el Siglo de la Incertidumbre.*

La universidad contemporánea debe reconocer y actuar en consecuencia con la diversificación de las sociedades en el mundo, la composición cada vez más multicultural de éstas, las características de la masificación, las estructuras de comunicación de información, la incorporación de tecnologías en la vida cotidiana, la reducción de la distancia entre lo público y lo privado, el acceso de los ciudadanos a formas de búsqueda del conocimiento distintas de las que ella emplea, las nuevas dimensiones del trabajo basadas en la capacidad de iniciativa personal y colectiva y en la corresponsabilidad de las decisiones, la interdisciplinariedad de los puestos de trabajo y la movilidad permanente de los perfiles profesionales, la movilidad geográfica y cultural, la mutación sin pausa de la sociedad definida por la incertidumbre y la complejidad, y la reducción del Estado-nación por superestructuras regionales, económicas y sociales. Todo ello conforma una globalidad epistemológica a la que se ha venido llamando “explosión del conocimiento”.

El siglo XX ha sido un siglo de certezas y la universidad produjo con vehemencia verdades absolutas. Al estudiante se le ha estado formando para un mundo inmutable y predecible a pesar de que el corazón y el cerebro intuían cambios profundos y enormes agujeros negros. Sin embargo, a través de la extraordinaria contribución de investigadores del relieve de Ilya Prigogine se perfila un nuevo siglo con concepciones menos dogmáticas. Somos parte de un mundo plural, diverso y multicultural que lleva en sus adentros en forma dialéctica el determinismo y la aleatoriedad, la linealidad y la no-linealidad, la reversibilidad y la irreversibilidad, la certeza y la incertidumbre. Esto obliga al hombre educado a ser capaz de lograr la aprehensión de la realidad en la búsqueda de la utopía.

La enseñanza superior está muy lejos de alcanzar estos objetivos. Tanto los llamados países del Norte como los del Sur, tienen a su universidad en crisis. Desde lo cuantitativo a lo cualitativo. Por supuesto, esta crisis afecta más a los países en desarrollo que a los desarrollados, especialmente en los recursos disponibles y en relación con las tasas de escolarización. La diferencia de estas tasas se ha incrementado en sólo una década en 6,8 puntos en favor de los países más desarrollados. Mayor asimetría se encuentra entre algunas regiones, como por ejemplo, África que es la región del mundo con mayor crecimiento anual de estudiantes universitarios (7,5) pero con una tasa ínfima (2,5%) y América del Norte, con el menor crecimiento de estudiantes (1,6) pero con la mayor tasa de escolarización (77,3). Quizá, la diferencia cuantitativa más notable estriba en que mientras a las instituciones de educación superior del Norte o de países desarrollados les cuesta mucho menos cada estudiante en relación con el producto interior bruto (PIB) (0,5 unidades del PIB per cápita) las universidades del Sur o de países en desarrollo necesitan casi duplicar ese esfuerzo (0,9 unidades del PIB per cápita) Pero lo que es más grave es que ese 0,9 del PIB representa solamente 651 dólares de inversión en términos absolutos, mientras que el 0,5 de los países desarrollados representa 6.520 dólares por estudiante. Esto quiere decir que como promedio, para un país pobre, gastarse 651 dólares en educación superior le exige un sacrificio doble que para un país rico invertir 6.250 dólares. Se puede decir que cuanto mayor es la base de pobreza de un país, mayor es el costo relativo por estudiante y mayor el esfuerzo en el presupuesto nacional con relación a los países ricos. Esto se refleja para estos países, en grandes bibliotecas, sistemas tecnológicos de vanguardia, centros de recursos para el aprendizaje, mayor apoyo a la investigación, mejores laboratorios y talleres, mejores sueldos de profesores y otros gastos, y a veces gastos suntuarios como verdes campos que consumen grandes cantidades de agua, desperdicio de papel con cientos de miles de boletines impresos, publicidad, memorandos, etc., que contribuyen al agotamiento forestal y a la contaminación del medio ambiente.

¿Pero esta otra cara de la opulencia con diez veces más de inversión por estudiante determina que los graduados universitarios tengan una preparación al menos diez veces mejor? Esto es, por lo menos, lo que nos diría el sentido común. Pero la verdad es que la respuesta es negativa en la mayor parte de los casos. La enseñanza universitaria es por lo general tan mala en uno como en otro sitio del planeta. Unos porque tienen escasos recursos y otros porque son hijos de las sociedades del desperdicio y se muestran displicentes ante los recursos que la sociedad pone en sus manos. En la emigración académica hacia los Estados Unidos, por ejemplo, se observa que una importante cantidad de profesores e investigadores provienen de sociedades en desarrollo, las cuales teóricamente deberían haberles proporcionado una formación mucho más débil frente al enorme aparato académico y financiero del sistema estadounidense. Pero no es así, compiten profesional y científicamente sin mayor problema. El resultado en la formación universitaria es equiparable en muchas áreas. La movilidad de profesionales no viene dada solamente por la calidad, sino también por la necesidad de puestos de trabajo y por la búsqueda de mejores oportunidades para la investigación o el desarrollo profesional. Considérese por ejemplo los casi 30.000 profesionales africanos con doctorado que trabajan en países de Europa y América del Norte. Los miles de profesionales latinoamericanos y asiáticos que trabajan en los Estados Unidos. Según Angell y Kouzminov se calcula que al comienzo de esta década existían alrededor de un millón de profesionales emigrados a países desarrollados en los últimos 30 años, cifra que ha crecido considerablemente en los últimos cinco años. Es decir, que ni la calidad es tan diferente entre el Norte y el Sur, ni los recursos financieros son la única base para el mejoramiento del sistema. Sí existe asimetría desde el punto de vista de cantidad o en el acceso a oportunidades.

Pero en el fondo, la cultura de la universidad se parece mucho en todos los países. Las grandes asimetrías no están precisamente en el "ethos" sino en los recursos que tienen a su disposición. Por ello, la crisis universitaria está centrada tanto dentro como fuera de la propia institución. No se le puede pedir aquello que no puede dar. Por ejemplo, se dice que la universidad no está formando el tipo de perfil que demanda el mercado laboral. La tasa de desempleo universitario en Europa se mueve aproximadamente entre el 5% y el 18% según el país, y esto sin contar con una gran mayoría de licenciados que trabajan en áreas laborales ajenas directamente a su ámbito de formación universitaria. Sin embargo, estudios sobre potenciales empleadores de los graduados universitarios, tal como veremos posteriormente, han demostrado que desconocen el tipo de profesionales que se necesitarán dentro de diez o más años, tiempo promedio para la formación secundaria y universitaria de un profesional. También la universidad, por otra parte, ha vivido muchas veces a espaldas de la sociedad, del sistema productivo y del propio sistema de ciencia y tecnología.

Pero, los problemas de la universidad son también los problemas de la sociedad. Existe una corresponsabilidad entre una y otros. Como también existe corresponsabilidad entre el subsistema de educación media y de educación superior. Esta corresponsabilidad afecta también a la propia cultura universitaria, a esa relación profesor-estudiante que forma parte de la cultura genuina de la educación: aprender a generar y compartir el conocimiento.

Pero, aquí radica la mayor de las crisis. Por un lado, la constitución de una aristocracia de la educación: el profesor universitario; por otro, un estudiante que busca más las certificaciones profesionales que el aprendizaje. Estudiantes que quieren estudiar una carrera a la carrera. Buena parte de la crisis de la calidad de la formación universitaria tiene como trasfondo esta dicotomía: la crisis de relación entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende. Una universidad en la cual profesores y estudiantes deben ser ante todo aprendices permanentes; y en donde los programas de estudio se diseñen, modifiquen y transmitan día a día en función de las innovaciones, nuevos conocimientos y nuevas tecnologías de enseñanza y aprendizaje. Es indispensable también que los programas tengan contenidos en función de lo que el sujeto que aprende "debe saber" y no en función de lo que el sujeto que enseña "sabe" o "cree saber". Esto obligaría a los "docentes" a estar permanentemente en renovación de teorías, técnicas o procesos y en total relación con la generación de conocimiento que se produce dentro y fuera del contexto universitario.

Por tanto, este cambio que tiene que autoimponerse el profesor introduce una relación totalmente distinta con el estudiante, dado que transforma una filosofía educativa, en donde el aprender y el enseñar son una aventura compartida, fascinante, intrigante, necesaria, en vez de autoritaria, fatigosa y aburrida. La universidad respondería así, a lo que se pretendía en sus orígenes: una comunidad de "scholars", de aprendices, una gran familia del conocimiento.

Sin embargo, la universidad ha dejado relegado al sujeto que aprende. Hoy se planifica antes que nada en función del cuerpo académico, más corporativista que académico. Los espacios físicos, los sistemas de remuneración, los programas de estudio, las estructuras, la organización del tiempo y otras dimensiones de la vida universitaria responden preferentemente a las necesidades del docente y del administrador, pero no necesariamente a las de la docencia o la administración universitaria. Esto último se aplica al Norte y al Sur, al Este o al Oeste. En algunos países desarrollados este comportamiento está todavía más vigente. Por ejemplo, es de sobra conocida la práctica de muchos profesores de utilizar a sus estudiantes para la propia elaboración de sus investigaciones, libros, artículos. Pero el nombre de estos colaboradores –muchas veces autores principales-- o no aparece, o se le da un segundo lugar o no ocupan en la publicación el lugar destacado que merecen en función de su trabajo; otras veces, simplemente se les agradece en letra pequeña en las oscuras páginas de una introducción. ¿Hacia dónde está centrada esta práctica? ¿Hacia el profesor o hacia el estudiante?

Este tipo de comportamiento, de esclavitud intelectual, de “racismo” académico está en contra de la misma esencia que define a cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, cuya primera regla es la ética, la honestidad y el respeto al otro. Lo más grave es que a esta cultura centrada en el sujeto que enseña se está dando paso a otra todavía más peligrosa para la supervivencia de la genuina enseñanza universitaria: la cultura centrada en el sujeto que administra. Una universidad que empieza a estar dominada por administradores, estructuras burocráticas, estructuras de gestión y formas de gerencia que equiparan a una institución difusora y generadora de conocimiento con una empresa productora de detergentes o con una organización multinacional organizadora de viajes. Lo más parecido a la gestión universitaria es la gestión de empresas de salud como sistema administrativo de servicios a la “persona”. Y es que no se puede comparar estrictamente a una universidad con una empresa, ya que no es lo mismo manejar mercancías, que se mueven en el corto plazo del mercado, que gestionar procesos de transferencia y creación de conocimientos, que se mueven en esquemas de mediano y largo plazo.

Regresar a una comunidad de aprendizaje que integre a todos los actores universitarios debe ser el objetivo primordial para empezar a superar la crisis. Mientras no se cambien las actitudes, los valores que imperan en la cultura universitaria de hoy, difícilmente la universidad podrá superar la crisis de formación y pertinencia.

El otro gran desafío para la calidad integral se refiere a la creación de una relación estable entre universidad y sociedad. El sistema universitario no tiene muchas alianzas estratégicas con el sistema productivo que permita la creación de un espíritu de compromiso y colaboración entre ambos sistemas. Este sistema de alianzas debería ante todo orientarse a:

1. La participación total de los sectores de la economía en los programas de investigación básica y aplicada de la universidad.
2. La participación de los especialistas del sector productivo en los programas y cursos utilitarios de la universidad.
3. Insertar la universidad en un sistema de educación permanente y de formación continua dentro de la empresa u otras áreas de trabajo.
4. La relación de los sujetos que aprenden –el profesor y el alumno– con el mundo del trabajo y la cohesión social.
5. La ampliación de los ámbitos clásicos de cooperación universidad – empresa a los dominios del sistema de valores y de las industrias culturales.
6. La participación en programas de servicios y proyectos comerciales como respuesta a la socialización del mercado.
7. La financiación de programas como compensación al desarrollo de patentes, propiedades de procesos tecnológicos y *copyrights*.
8. El retorno económico de la empresa a la universidad según el número de profesionales universitarios que tiene y utiliza.
9. El compartir la infraestructura científica y tecnológica para mejorar la calidad y acelerar los procesos de transferencia.

Otro gran desafío universitario, sin duda, lo constituye la relación entre conocimiento, trabajo y desarrollo profesional. El perfil del profesional universitario de hoy, como puede observarse en los

estudios sobre empleo altamente calificado de países de gran desarrollo industrial y en buena parte de los estudios "country notes" de la OECD en la relación a los primeros años de la educación terciaria o postsecundaria, apuestan por un profesional formado dentro de un currículum flexible, con la habilidad cognitiva de resolución de problemas, con amplia capacidad para adaptarse a nuevos procesos y tecnologías, una gran dosis de creatividad y con una firme actitud hacia una educación a lo largo de la vida o permanente (*lifelong education*). Hoy día, la formación universitaria se orienta a títulos terminales, se basa generalmente en planes de estudio rígidos, con cambios muy lentos que en nada se relacionan con el ritmo de vértigo de la acumulación de conocimientos. Por ejemplo, según potenciales empleadores en Bélgica y Suecia –dos de los países con más baja tasa de desempleo universitario, el 2,2% y 2,1% respectivamente, según OECD (*Lifelong Learning for All*, París, 1996; Tabla 1.15)– estiman que los graduados universitarios, si bien se caracterizan por ser muy trabajadores y con excelentes conocimientos en su área de especialización, tienen mala preparación en las habilidades genéricas y en las predisposiciones o actitudes hacia la creatividad, adaptabilidad y flexibilidad. Este análisis también es compartido por otros países (*Thematic Review of the First Years or Tertiary Education*: Alemania, Australia, Bélgica, Dinamarca, Japón, Noruega, Nueva Zelanda, Reino Unido, Suecia, y el estado de Virginia en los Estados Unidos; París, 1997).

Similares resultados se obtuvieron en la encuesta de trabajo muy calificado del sur del estado de la Florida de EE.UU. aplicada a empresas multinacionales de alta tecnología y del sector servicios. Lo que en ningún caso estas empresas pudieron determinar fueron los perfiles profesionales definidos en lapsos mayores a diez años y en muchos casos a sólo cinco años. Esto no debe asombrarnos. Véase solamente por ejemplo, el espectacular salto que dio el sistema Internet entre 1994 y 1998, que tomó por sorpresa a múltiples empresas de hardware y software y exigió rápidos sistemas de reciclaje de muchos de sus profesionales. Es precisamente en esta área de informática en que se están produciendo enormes cantidades de despidos y alto desempleo, en parte por el énfasis puesto en los setenta y ochenta en crear gran cantidad de ingenieros de hardware y arquitectura de sistemas complejos de computación, dentro de esquemas rígidos curriculares, además, por supuesto, por la fusión estratégica de grandes empresas del sector informático. En este mismo segundo semestre de 1998 la empresa Compaq anunció que con la adquisición de Digital que la convierte en el segundo fabricante mundial de computadoras después de IBM, eliminan 20.000 empleos de todos los niveles de entre los 31,500 empleados en todo el mundo (Houston, AP, 29 de junio de 1998).

Sin embargo, todos los estudios apuntan a que la enseñanza postsecundaria, universitaria o no universitaria, está claramente asociada a mayores ingresos individuales, menos desempleo y mayores habilidades para la promoción social. En el caso de los 25 países de alta o media industrialización reportados por la OCDE, casi todos ellos no llegan al 5% de tasa de desempleo en personas con algún tipo de educación superior en edades comprendidas entre 25 y 64 años, a excepción de España con 13,8% y Francia, Grecia e Italia con un 7%. Aquellos países con educación inferior a estudios secundarios sus tasas son mayores. Por ejemplo, el mismo caso de España llega casi al 20% (OCDE, *Education at Glance – Indicators*, París, 1997). De cualquier forma, las tasas de desempleo de educación superior siguen siendo muy altas en los países del Norte y del Sur. En los casos de países industrializados como el español o el francés en donde gran parte de los profesionales universitarios eran contratados por la administración y empresas públicas se registra un alto paro post-universitario. (*The OECD Jobs Strategy*, París 1997). El aumento de estas tasas en los países en desarrollo es debido en buena parte también, a que el gran empleador universitario, el sistema estatal o gubernamental, se está reduciendo drásticamente, como parte del sistema de competitividad internacional y los nuevos enfoques político-económicos y a su vez, el sector privado no está en condiciones de absorber la oferta profesional excedente.

Según estudios del Banco Mundial, en Asia, Oriente Medio, Norte de Africa y algunos países de América Latina el desempleo universitario está en aumento. En Jordania, por ejemplo ascendió a 16,5% en 1991, en Egipto se pasó en apenas cinco años del 9,6% al 16%. En Venezuela entre 1981 y 1990 la tasa de desempleo se fue de un 4% al 10,3%. Semejantes proporciones afectan también a muchos de los antiguos países del bloque socialista al pasar empresas estatales a manos privadas y al dejar de ser el estado el gran empleador.

Es decir, que no se le puede achacar a la educación superior la única responsabilidad en el desempleo universitario, en la congruencia entre habilidades cognitivas, planes de estudio y mercado laboral. De hecho, ha existido gran especulación al respecto. Uno de los pocos trabajos rigurosos realizados en este sentido por Howell y Wolff (*Trends in Growth and Distribution of Skills in the U.S.*

Wokplace, *Industrial and Labor Relations Review*, 44, 1991) no encuentra que el aumento de habilidades cognitivas en el profesional esté vinculado con las exigencias de la evolución del mercado de trabajo. Por el contrario, pudieron determinar que la tasa media del crecimiento de dichas habilidades exigidas por ese mercado descendió del 0,7% anual en los sesenta a 0,5 en los setenta y a 0,3% en los ochenta. El mercado de trabajo, si bien está exigiendo habilidades cognitivas básicas está dando gran relevancia a las habilidades afectivas y actitudinales.

Por otra parte, las previsiones para la década de los ochenta tanto de la Comunidad Europea como del gobierno de Estados Unidos sobre las profesiones del futuro para comienzos de siglo apenas coincidieron con la realidad. Lo que se estimaba que iba a ocurrir a partir del 2001, sucedió a finales de la década de los ochenta y comienzos de los noventa. Las previsiones se adelantaron diez años. (M.A. Escotet, *Aprender para el futuro*, Alianza Editorial, Madrid, 1992).

Las áreas profesionales que se perfilan para los próximos años se orientan a dos grandes áreas: Altas tecnologías en electrónica, informática aplicada, acuicultura, agroenergética, biotecnología, física de altas energías y áreas afines. Se perfilan nuevos profesionales como el ingeniero mecatrónico capaz de integrar la mecánica, electrónica, hidráulica, etc. y otras profesiones científico tecnológicas interdisciplinarias. La otra gran área está en el sector servicios. Diferentes tipos flexibles de gestión y administración continuarán teniendo gran importancia, especialmente con contenidos internacionales para responder al desafío de la globalidad de la economía. Asimismo, profesionales en los sistemas de información y comunicación con nuevos perfiles que se renovarán permanentemente a sí mismos, son previsiones que se hacen en estudios diversos. Según nuestros propios análisis, el sector servicios tendrá un espectacular crecimiento con el área de ocio y recreación. Cada vez la jornada laboral se irá reduciendo y el tiempo de ocio aumentando. Nuevas profesiones en ciencias humanas como la ludicadología que integran psicología, pedagogía, ciencias de la información y tecnología de programas de educación, juego y creación, reemplazarán los viejos esquemas de profesiones unidisciplinarias.

En definitiva, la gran transformación profesional que nos viene exigirá mayor nivel interdisciplinario, una revitalización del grupo de disciplinas relacionadas con las esferas ética y estética y un cambio total de actitud en profesores y estudiantes. Se pasará de una educación terminal a una educación permanente: es decir, el profesional del futuro estará atrapado de por vida en la educación, y educación y trabajo irán de la mano y no una a expensas de la otra.

Por todo ello, ninguna estrategia de cambio universitario que busque la calidad puede funcionar a mediano o largo plazo sino se transforma el propio sentido de orientación de la educación superior frente al desafío de la explosión del conocimiento, a la que nos referíamos antes. La universidad — mediante programas académicos, curriculum, sistemas presenciales y no presenciales y esquemas interdisciplinarios— debe contribuir directamente a hacer frente a las revoluciones del conocimiento como las llamaría Harlan Cleveland. La universidad debe integrar en forma interdisciplinaria el “saber qué”, el “saber cómo”, el “por qué”, el “saber quién” y el “para qué”. (La interdisciplina debe dirigirse hacia la comprensión de lo “otro” para poder profundizar en lo “propio”). Las respuestas a las dos primeras se manifiestan en la revolución del *poder explosivo*, la fisión nuclear hoy todavía orientada hacia la guerra y que debería derivársela hacia la cultura de la paz; en el *cambio global* dentro del concepto de desarrollo sostenible; en la *biotecnología* para transformar la relación entre bienestar y miseria; el mundo de la *comunicación* como instrumento para acercar interactivamente las personas y los pueblos y dar acceso a formas de compartir el conocimiento. Las respuestas al “por qué” y “saber quién” están entre las revoluciones del sistema de valores. Es decir, la *ética ecológica* como preservación de la diversidad en el medio ambiente y en formas cognitivas de autocontrol del hombre; la *justicia* que converge en el respeto a los derechos humanos, en la solidaridad, en la justicia social y en un profundo respeto a la libertad; la *identidad cultural* como forma multicultural e intercultural sin pérdida de la libertad de pensar por encima de los errores y prejuicios de la sociedad y el tiempo en que se vive; y la *participación* como práctica subyacente del espíritu democrático de la sociedad global. Finalmente, la universidad tiene otra gran pregunta que contestar en función del conocimiento: ¿para qué? La respuesta está en hacer frente a la permanente *revolución estética* como esa dimensión del hombre que busca la belleza, la armonía dentro del caos y el cultivo del espíritu; y a la *revolución ética* como conjunto de valores opuestos a la destrucción del hombre y su hábitat, a la intolerancia, al autoritarismo y a la corrupción material o de las ideas.

Todas estas explosiones y sus ondas expansivas no vienen dadas siempre por esquemas lineales preconcebidos, organizados y simplificados. El mundo del conocimiento se mueve entre esquemas complejos de certeza y de incertidumbre. Sin embargo, la universidad y el sistema educativo en general, enseñan a manejar variables de procesos estáticos, modelos de predicción basados en series históricas, diseños curriculares lineales y verticales, solución de problemas que ya se han resuelto como un ejercicio de la memoria, aprendizaje pasivo y una precaria información en el cada día más inabarcable mundo del conocimiento.

La universidad debe ante todo enseñar a pensar, crear la actitud hacia el riesgo de pensar, ejercitar el sentido común y dar rienda suelta a la imaginación creadora. Más que a dar información, hay que estimular al sujeto que descubra el lugar donde se encuentra, a enseñarle cómo seleccionarla y utilizarla. Hay que enseñar para esquemas de incertidumbre que no es sino la vida misma. Una educación flexible para adaptarse a los cambios. Un adecuado equilibrio entre la generalidad y la especialidad. Una educación permanente inserta en la propia dinámica de la mutación e incertidumbre de la sociedad que no sólo exige poseer los conocimientos y técnicas para el desempeño de sus miembros en el mundo de hoy, sino, fundamentalmente su capacitación para aprender, reaprender y desaprender sin pausa como única solución para adaptarse al futuro.

No hay duda que la institución de educación superior por sí misma no puede hacer frente a un desafío que corresponde a toda la sociedad. Pero si alguna institución debería ser rectora en contribuir a balancear el pensamiento utópico y el pragmático, a renovar la práctica democrática, a formar el sentido ético y estético de la sociedad, a ser el motor de una nueva renovación del espíritu, esa institución es la universidad. Pero antes tendrá ella misma que cambiar, que regresar a esa misión de centrar su energía en el sujeto que aprende y no en el sujeto que enseña o administra, en hacer de su propia misión un ejercicio ético profesional lejos de la vanidad y la soberbia, capaz de sentir y actuar en beneficio del que sufre, capaz de compartir su conocimiento de la vida y dar gracias por la singular oportunidad de formar parte de un grupo privilegiado de la sociedad al que se le paga por cultivar la más maravillosa de las capacidades humanas.

Innovation in Curricula and Programmes: Teaching Methods and Aids, Interdisciplinarity

Prof. Florida A. Karani. OGW
Deputy Vice-Chancellor (Academic Affairs)
Professor of Education, University of Nairobi
Kenya

CURRICULA

University education in Africa has persisted in historical characteristics viz :

- ◆ restructured higher education
- ◆ physical and cultural detachment
- ◆ elitism

Higher education in Africa must do more than just to propagate knowledge for its own sake, it must be instrumental to development - changing the condition of the common man and woman. Universities can play a developmental role. Universities can be laboratories for renovation of the educational system and society, can be important centres for experiment and discovery.

To attain this goal, innovation in curricula programmes is essential; starting with the mission, goals and objectives of University education which have generally been restricted to 'teaching' 'doing research' and 'publishing'. Higher education must recognize a long overdue goal as "an instrument for development and change".

Curricula must draw its inspiration from its environment: should emphasize subjects of immediate moment and long-term relevance to the nation and be relevant to the world of work.

The imbalance between science based and humanities and social science based programmes and enrolments need to be addressed.

Curriculum should focus on accelerated technological education and strategies on training inventors, experts, promoters and interpreters of scientific knowledge and technology to create scientific communities that will survive in the world of technology. De-emphasis on investing in the consolidation of a well-developed higher education system, can only be done at the expense of delay in the creation of scientific enlightened communities.

Programmes should have inbuilt utilitarian function which involve practical work in real settings with extension services, to facilitate relevance to the world of work and usefulness to the particular sectors.

Innovative educational technological delivery modalities such as distance education, through the use of electronic and print media will help spread knowledge beyond the narrow limits of the campus.

Research should produce scientific knowledge and technology that can help bring about social, cultural and economic change that will help improve the lives of the people.

TEACHING METHODS AND AIDS

Higher education must reckon that technology is growing very fast. Today we live in the global village wired by technology. Higher education cannot afford to be isolated. Higher education must source from technology to improve quality and to relate meaningfully to the world of work and industry.

Technology should not be utilized or applied for the sake of it, rather as a tool to strengthen the structure of the learning environment in order to improve learning.

Hence the wide variety of older traditional learning/teaching resource technologies (i.e. methods and aids) listed below will continue to play their role.

Strategies and Methods

- 1) Lecture/speech
- 2) Question/answer
- 3) Reaction teams/listening team/forum
- 4) Interview
- 5) Panel
- 6) Symposium
- 7) Convention
- 8) Conference
- 9) Seminar
- 10) Short course
- 11) Institute
- 12) Workshop
- 13) Clinics
- 14) Colloquy
- 15) Committee
- 16) Role play
- 17) Skit
- 18) Brainstorming
- 19) Buzz sessions
- 20) Case study
- 21) Demonstration
- 22) Laboratory Experiments
- 23) Field trip
- 24) Practical work
- 25) Apprenticeship
- 26) Correspondence course
- 27) Directed individual study
- 28) Programmed instruction
- 29) Home visit
- 30) Library service
- 31) Community services

Aids

- 1) Chalkboard and other boards e.g. flannel board, flip charts etc.
- 2) Charts/maps/globes
- 3) Graphs
- 4) Posters
- 5) Photograph and drawing/flat pictures
- 6) Film
- 7) Filmstrip
- 8) Opaque projects
- 9) Overhead projects
- 10) Recording and playback devices
- 11) Slides, video tapes
- 12) Bulletin board
- 13) Exhibits/displays
- 14) Magazine
- 15) Newspaper
- 16) Publication
- 17) Encyclopedia
- 18) Radio
- 19) Television
- 20) Cartoons/puppets
- 21) Comics

- 22) Kits and learning systems
- 23) Museums and zoos
- 24) Cameras e.g. polaroid land camera/speed graphic camera/33 mm camera
- 25) Realia
- 26) Resource people
- 27) Institutional museum
- 28) Scroll theatre
- 29) Simulation devices
- 30) Simulation games
- 31) Books/workbooks
- 32) Teaching machines

Electronic Educational Technologies

Electronic communication has the advantage of speed and sourcing a large number of professionals separated in time and space, and reaching many learners instantaneously. Some of the electronic educational technologies which are being utilized with good results and which need to be further exploited are:

- 1) Computer based instructional technologies
- 2) Satellite/internet
- 3) Instructional television
- 4) Closed circuit television
- 5) Teleconferencing

INTERDISCIPLINARITY

- Establishment of teaching units and learning resource centres in all institutions of higher learning and training university teachers in pedagogy are desirable, as this will not only contribute to the quality of teaching, but will provide a platform for interaction between disciplines.

- Fast and rapid change in education, the rise of new disciplines such as computer education, the deteriorating quality of teaching brought about by large numbers of students entering higher education institutions, the information revolution and diminishing financial resources call for the establishment of teaching and learning units.

- Inter-university computer links should help to promote interdisciplinary interaction.

- Interdisciplinary research is best placed to address developmental problems.

- African universities should establish networks for mutual benefit and to facilitate inter-university/interdisciplinary activity.

- Pilot resource centres established in selected regional centres should also facilitate inter-university, interdisciplinary activities.

- Training should adopt thematic approaches that are problem-solving in orientation (to address development challenges) but which are pertinent across the disciplines in socio-economic, political and scientific contexts.

M. Paul Cappon
Canada

Monsieur le Président de la Commission,
 Monsieur le Vice-Président,
 Excellences,
 Chers collègues,
 Mesdames et messieurs,

Il me fait plaisir de vous faire part de quelques observations qui pourraient nous aider à orienter notre discussion sur la transformation de l'enseignement supérieur par le processus de l'apprentissage tout au long de la vie.

Afin de situer le débat, permettez-moi de citer les propos récents de M. Jacques Delors aux récentes Assises pancanadiennes de l'éducation. En tant que Président de la Commission de l'UNESCO portant sur l'éducation, M. Delors a déclaré que le concept de l'apprentissage tout au long de la vie n'est pas neuf, mais qu'il n'a pas encore été sérieusement appliqué de façon systématique nulle part dans le monde, et que c'est justement par la transformation qualitative de l'enseignement supérieur que nous pourrions atteindre cette société d'apprentissage (learning society) dont on rêve aujourd'hui.

Permettez-moi donc de mentionner quelques-uns des éléments nécessaires à cette transformation qualitative de l'enseignement supérieur, éléments qui ne ressortent pas de façon évidente du cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur.

1. Expectations

Each national or regional system of tertiary education needs to make clear to its constituent institutions a precise set of public expectations, which represent the values and expected outcomes of the system generally and individual institutions specifically. For example, if we agree with Mr Jacques Delors' statement that "universities should position themselves at the very core of lifelong learning by opening their doors to citizens of all ages" and that "this would of course require a new type of organization," we must then be specific about how institutions within the tertiary sector could work together and with government in order to achieve this outcome.

2. Differentiation

Of course, I agree that a transformed higher education system would promote effective articulation of its different sectors, such that the system becomes a "seamless web" for students transiting it throughout their lives. This should not, however, imply that this "seamless web" is composed of interchangeable parts. On the contrary, student mobility does not require universality of structures and organization of institutions, but instead implies clear differentiation concerning expectations and requirements of each type of institution, together with far-reaching agreements among these institutions for facilitating the learning pathways and mobility of students.

3. Role of basic sciences, social sciences, and humanities

The drive toward lifelong learning should not imply that all change should be toward the acquisition of applied, career-specific skills, which are immediately marketable. While these are obviously important at the level of polytechnics, community colleges, and professional programs, it is also true that the natural sciences, social sciences, and humanities remain at the core of the university. Furthermore, these core disciplines, and the values inherent within them, also provide skills that are important to employment prospects, as well as to personal growth, social development, and a sense of civic responsibility.

4. Role of technology-mediated learning in the transformation of higher education

There is no doubt that information and communication technology (ICT) will transform education at all levels, including tertiary education. There exists, however, serious doubt about whether ICT will be properly harnessed in support of lifelong learning, as opposed to continuing education or the pursuit of private gain by well-capitalized entrepreneurs. The challenge of correctly harnessing technology-related learning in support of higher education has at least four principal elements that should be taken up in the work of UNESCO subsequent to this world conference:

- i. There should be no artificial transition to the use of ICT in tertiary education. The basic tools should be mastered by students before accessing higher education, to ensure a seamless transition into tertiary education. As a result, students will continue to use these tools with confidence throughout their lives, while adapting to new ones that will be introduced. This element presents great challenges, particularly for developing countries.
- ii. Application of technology-mediated learning should become as frequent and effective in core university disciplines as in professional and technical programs. If it is not, then the two types of programs will follow increasingly divergent paths. The core disciplines will not be transformed, but will be increasingly alienated from technological change in tertiary education, while the professional and technical programs will be progressively privatized.
- iii. Students should be induced to develop equal levels of comfort with both traditional and technology-mediated patterns of teaching and learning.
- iv. A significant challenge for higher education systems in most countries will be the design of linguistically, socially, and culturally distinctive pedagogical materials for technologically mediated delivery. Otherwise, the probability of international standardization will be high. Linked to this issue is that of selection of technological tools appropriate to a country's unique character and current objective needs.

With regard to these aspects, I believe that UNESCO has a particular responsibility to pursue international discussion and analysis, at this conference and in a structured follow-up to it.

Chers collègues, Mesdames et Messieurs, je vous remercie de votre attention.

La Educación a lo largo de la vida y la transformación cualitativa de la universidad

Prof. Luis Enrique Orozco Silva
Universidad de los Andes
Bogotá. Colombia

1. Introducción.

Vivimos un mundo globalizado y, en él, el nuevo papel del conocimiento en la producción, las formas nuevas de producir conocimiento, la internacionalización de las instituciones que ofrecen el servicio educativo de nivel superior, los nuevos esquemas de interacción con el sector externo, conforman un escenario movedido que obliga a las instituciones a planificar estratégicamente sus formas de intervención en la sociedad. En tal modificación la preocupación primera tiene que ver, con la forma cómo las afecta el entorno nacional e internacional, en la redefinición de sus tareas sustantivas; y, en segundo lugar, con la pregunta acerca de qué quieren ser tales instituciones hacia el futuro (cómo perciben su identidad). Pues bien, una respuesta inteligente al reto de la “educación a lo largo de la vida” no puede eludir tales respuestas. En lo que sigue se ofrecen elementos para entender el contexto y dimensionar el impacto que puede tener sobre la transformación cualitativa de la universidad, el desafío de la educación a lo largo de la vida¹.

2. La globalización como determinante básica

Con el término de globalización hacemos referencia a la creciente interdependencia que afecta a todos los países, en todos los órdenes. Con dicha metáfora queremos significar que el globo ya no es una figura astronómica y que la tierra es un territorio en el que nos encontramos todos los seres humanos de manera diferenciada, y muchas veces antagónica. El “mundo” es una noción histórica. Y en él ni la nación ni el individuo son realidades hegemónicas; ambos han quedado subsumidos por la sociedad global². En relación con el pasado, se trata de una ruptura equivalente a aquella que produjo Copérnico respecto a nuestra concepción del universo físico; o Darwin en el campo de la evolución; o Freud en relación con la tesis de la libertad de los modernos, al postular la existencia del inconsciente.

La “aldea global” parece sugerir, que finalmente, se formó la comunidad mundial, concretada en las realizaciones y en las posibilidades de comunicación, información y fabulación abiertas por la electrónica. Sugiere también que están en curso la armonización y la homogeneización progresivas; se basa en la convicción de que la organización, el funcionamiento y el cambio de la vida social, en su sentido más amplio, que comprende, por lo tanto, la globalización, están ocasionados por la técnica.

En esta perspectiva, en poco tiempo las provincias, las naciones y las regiones tanto como las culturas y civilizaciones han sido permeadas y articuladas por los sistemas de información, por la comunicación y la fabulación agilizadas por la electrónica. “Hoy pasamos de la producción de artículos empaquetados al empaquetamiento de las informaciones. Antiguamente, invadíamos los mercados extranjeros con mercancías; hoy invadimos culturas enteras con paquetes de informaciones, entretenimientos e ideas. Ante la instantaneidad de los nuevos medios de imagen y sonido, hasta el periódico es lento”³.

En la aldea global predomina la cultura de la imagen, sobre la cultura del libro; la máquina impresora es remplazada por la televisión y otras tecnologías electrónicas como el CD, el fax, el teléfono celular o las redes de computadores. Como lo señala McLuhan: “Para el próximo Siglo, la

¹ El texto ha sido escrito desde la perspectiva de América Latina. Con el término “universidad” nos referimos a la modalidad específica, así denominada en los diferentes países. Por lo tanto, no comprende a las instituciones de carácter tecnológico o técnico, ni a las denominadas Escuelas profesionales, sino de modo analógico.

² También se suelen usar otras metáforas para designar el mismo fenómeno: Primera revolución mundial (Alexander King); Tercera Ola (Alvin Tofler); Sociedad informática (Adam Schaff); Aldea Global (McLuhan) o mundialización (Informe Delors)

³ M. MacLuhan. Cultura de masas, Sao Paulo, Cultrix, 1973. Pp. 564-565.

conciencia colectiva estará suspendida sobre la faz de la tierra, en una densa sinfonía electrónica, en la cual todas las naciones vivirán en una trama de sinestesia espontánea, y adquirirán penosamente la conciencia de los triunfos y de las mutilaciones de unos y otros”⁴.

En síntesis, nos encontramos en la “aldea global” en un mundo sin fronteras. En todos los lugares, todo se parece cada vez más a todo y más, a medida que la estructura de preferencias del mundo es presionada hacia un punto común homogeneizado”⁵.

Pero podríamos mirar un poco más allá, hasta alcanzar a intuir en la metáfora de la “aldea global”, o en la mundialización su pathos oculto. En efecto, tal expresión suele usarse también para entender los fenómenos emergentes que trae consigo a nivel mundial. Puede entenderse, por ejemplo, la denominada “economía mundo”; es decir, la interdependencia que genera la denominada occidentalización y su explicitación en la “modernización”. Concepto que aplicamos con mucha frecuencia a las acciones consideradas deseables por los Organismos internacionales en los sistemas de educación superior en la Región.

¿En qué consiste uno y otro fenómeno? La occidentalización hace referencia al predominio de los patrones y valores socioculturales característicos de la occidentalidad, principalmente en sus formas europea y norteamericana. Conlleva la idea, según Octavio Ianni, de que el capitalismo es un proceso civilizatorio, superior e inexorable. Posición que naturalmente tiene unos presupuestos precisos. En primer lugar, que todo lo que es social se moderniza o tiende a modernizarse según los moldes del occidentalismo, a pesar de las modificaciones o características que pueda tener en algunos lugares. En segundo lugar, que modernizar significa secularizar, individualizar, urbanizar, mercantilizar, industrializar, racionalizar; en una palabra, ser moderno en el sentido europeo, aceptando como cosmovisión primera el individualismo, el naturalismo y el racionalismo en su expresión más genuina, la verdad científica⁶. En tercer lugar, que lo que ocurre en los países centrales ocurre o va a ocurrir en todas partes, aunque con variación de grado; y finalmente, que “en la medida en que se desarrolle la división social del trabajo a escala nacional, regional, internacional y global, se promueve la difusión de los factores productivos, de las capacidades productivas, de los productos producidos y del bienestar general. En una palabra, que la mano invisible garantizará la felicidad general de unos y otros, en todo el mundo, de acuerdo con los principios del mercado, del ideario liberal y del neoliberalismo”⁷

La diferencia entre el liberalismo clásico y el neoliberalismo actual y, ello es significativo para entender lo que pasa en la educación superior, consiste en que en la actualidad asistimos a una formación de polos dominantes y centros decisorios localizados en empresas, con conglomerados transnacionales y corporaciones. De este modo, surgen directrices relacionadas con Organismos internacionales que las codifican, divulgan y ponen en práctica a través de elites intelectuales con recursos científicos y tecnológicos que producen informes, diagnósticos, directrices y prácticas para los diferentes problemas a escala mundial.

En la medida en que se desarrollan y generalizan los procesos implicados en la modernización, como proceso de transformación del aparato productivo, se rebasan o disuelven fronteras de todo tipo: locales, nacionales, regionales y continentales; pero también, culturales, lingüísticas y religiosas. Lo moderno, o ser moderno se torna el ideal, y en la medida en que ello no trasciende lo práctico, lo pragmático, lo técnico, se instaura el predominio de la razón instrumental⁸. A este respecto señalaba Marcuse: “la tecnología, como una forma de organizar la producción, como una totalidad de instrumentos, esquemas e inventos que caracterizan la era de la máquina y, al mismo tiempo, un modo de organizar y perpetuar (o cambiar) las relaciones sociales, las manifestaciones predominantes del pensamiento, los patrones de comportamiento, es un instrumento de control y dominación”⁹.

⁴ M. MacLuhan y Bruce, R. Powers. The global village, Nueva York, Oxford University Press, 1989, p.95.

⁵ Theodore Levitt, Imaginación de mercado, Sao Paulo, Atlas, 1991, p.43

⁶ Estos aspectos han sido desarrollados por el Autor en otros Textos: Véase, Luis Enrique Orozco S. Universidad, Modernidad y Desarrollo Humano, UNESCO/CRESALC, Caracas, 1996, Cap. 3.

⁷ Milton Fridman, Capitalismo y Libertad, Sao Paulo, Abril cultural, 1984, Cit. Por Octavio Ianni, Teorías de la globalización, S. XXI, 1998, p.61

⁸ Véase el texto de Octavio Ianni, Op. Cit. . Especialmente el Cap. 1.

⁹ Herbert Marcuse, Some social implications of moderns tecnology, Estudios in Philosophy and Social Science, Vol.XIII. N.3. Nueva York, 1941,pp.414-439; Véase , igualmente, H. Marcuse: El Hombre unidimensional, México, Mortiz, 1987

Francis Fukuyama, por el contrario, señala: "A medida que la humanidad se aproxima al fin del milenio, las crisis paralelas del autoritarismo y del socialismo centralizado dejarán en el ring a un solo competidor, como una ideología de validez potencialmente universal: la democracia liberal, la doctrina de la libertad individual y de la soberanía popular. Doscientos años después de haber dado vida a las revoluciones francesa y norteamericana, los principios de libertad e igualdad se muestran no sólo valederos sino también resurgentes"¹⁰.

El Informe Delors, con gran claridad llama la atención sobre los efectos de la mundialización, cuando señala: "El desarrollo de las interdependencias ha contribuido a poner de relieve muchos desequilibrios: desequilibrio entre países ricos y países pobres; disparidad social entre los ricos y los excluidos dentro de cada país: uso desconsiderado de los recursos naturales que conduce a una degradación acelerada del medio ambiente. Las desigualdades de desarrollo se han agravado en algunos casos, como muestra la mayoría de los informes internacionales, y se observa que los países más pobres van verdaderamente sin rumbo"¹¹.

También señala la UNESCO que junto al proceso de globalización, ocurren de una parte, un proceso de regionalización que conduce a los países a agruparse para facilitar su integración económica y comercial como instrumento para fortalecer su competitividad a nivel mundial; y de otra, procesos de polarización, marginalización y fragmentación; todo lo cual propicia el agrandamiento de la brecha entre los países desarrollados y aquellos que están en proceso de desarrollo; se genera el aislamiento internacional de unos países frente a otros y se fragmentan o incluso, atomizan Estados en grupos étnicos, religiosos o tribales. Para América Latina esta situación es particularmente importante, y las instituciones, al tratar de dar respuestas a los actuales desafíos deberán, indica la UNESCO, repensar su misión y sus función"¹²

Frente a este posible "pathos" de la globalización el Documento sobre políticas de educación superior preparado por la División de enseñanza superior de la UNESCO en 1993, señaló: "el desarrollo económico moderno no puede ceñirse a estructuras y modelos impuestos y rígidos"¹³. El desarrollo económico debe basarse en dos pilares fundamentales: la disminución de la pobreza y el desarrollo de los recursos humanos. Los problemas que pueden considerarse como los de mayor importancia en la actualidad son: la demografía y el medio ambiente y la paz, basándose este último en la no violencia, la igualdad y la libertad; los cuales también deberían constituir la base sobre la que se establezca la relación entre aprendizaje, investigación y responsabilidad cívica.

Pareciera, entonces, que la globalización encierra una cierta ambigüedad, no sólo porque en la aldea global las nuevas técnicas que conmueven nuestras vidas se desarrollan con dependencia de fuerzas políticas, sociales e ideológicas, sino porque en los diferentes países tiene mucho de mito la idea de una "cultura única". Lo que se globaliza -como lo indica Mario Bunge- es el capital financiero, la política económica neoliberal y la cultura comercial. Los ingredientes básicos de la cultura globalizada o mundializada son la literatura de supermercado, el rock y los entretenimientos. ¿Qué oportunidad existe de integrarse en la nueva tecnología que proscribe el uso de la energía muscular humana, si el problema de muchos países es dar empleo a los millones que sólo a esto aspiran y que incluso, ni siquiera esto alcanzan?

Este es el contexto inmediato en que se mueven las universidades. Su primer reto es responder cuidadosamente a lo que ello significa para cada país. A este respecto, parece aún válida, por lo menos en parte, la tesis de Darcy Ribeyro, hace ya casi dos décadas: se trata, decía: de saber si es posible planificar una universidad que sirva a la transformación estructural de sociedades en que hay sectores que no desean más que una modernización refleja que consolida, en lugar de debilitar su dominación. Y si es practicable ganar la mayoría de los cuerpos universitarios para una política de crecimiento autónomo de la universidad, para contribuir a que la sociedad se encamine por la vía de la aceleración evolutiva. Para él la precariedad de los sistemas de educación superior en la región era el reflejo del fracaso de nuestras sociedades para acompañar los ritmos del crecimiento del mundo moderno. Fracaso que la universidad ha sufrido pasivamente; pero también activamente, en la medida en que sus dirigentes han sido formados en su seno. En este contexto, la educación a lo largo

¹⁰ Francis Fukuyama, *El fin de la historia y el último hombre*, Ed. Planeta, 1992

¹¹ Informe Delors, Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid, 1996. P.49

¹² UNESCO, *Estrategias de cambio y desarrollo en educación superior*, Paris, 1993

¹³ UNESCO. *Ib.*, p.7 y ss

de la vida puede convertirse en una ocasión relevante para replantear la identidad y funciones de una universidad que si no se transforma se hará cada vez más irrelevante e ilegítima.

3. La educación a lo largo de la vida y la transformación cualitativa de la universidad.

En la última década ha ido alcanzándose un amplio consenso en torno a la necesidad de que la universidad como institución vuelva sobre sí misma para redefinir su ser y su quehacer, al entrar el próximo milenio. La UNESCO ha venido propiciando esta reflexión desde la Agenda de Compromiso "Libertad creadora y desarrollo humano en una cultura de paz", aprobada por aclamación en la "Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior", convocada por ella en Caracas, en 1991 y en la cual se señalaba la urgencia de "la construcción y redefinición de un nuevo pensamiento capaz de identificar los términos de un proyecto social compatible con las exigencias que derivan de la necesidad de superar las marcadas desigualdades sociales, integrando a los pueblos como actores de su propia legitimidad"¹⁴ Es una tarea que convoca a la universidad y que desafía lo mejor de sí para iniciar por ella misma las transformaciones necesarias que le posibiliten asumir el cambio con responsabilidad ética, política y científica.

Se sabe de dónde partir, los diagnósticos han sido hechos; la Reunión Regional de la UNESCO, reunida en La Habana, en noviembre de 1996 fue un escenario que permitió poner en el espacio de la opinión pública los grandes retos: calidad, pertinencia, financiamiento, nuevas tecnologías y cooperación internacional. También surgieron allí los grandes enunciados para un plan de acción y los grandes temas; entre ellos, la revolución en las metodologías de enseñanza, la modificación de las estructuras de administración y de gestión, el rendimiento de cuentas, las nuevas tecnologías y la educación a lo largo de la vida. Este último deberá asumirse en el contexto actual arriba delineado y afecta al ser mismo de la universidad. En esta constelación de ideas se inscribe la necesidad de asumir, por parte de la universidad, la educación a lo largo de la vida, consciente de que asumirla con propiedad implica estar dispuestos a cambiar sustancialmente.

La educación a lo largo de la vida no es una estrategia más de desarrollo de acciones posibles para la universidad. Es más una perspectiva para encarar los retos que enfrenta la institución universitaria. La educación a lo largo de la vida desafía la imaginación para idear primero y llevar a la práctica luego, una nueva forma de concebir el quehacer tradicional de las instituciones en sus funciones sustantivas de investigación, docencia y articulación con la sociedad global.

Como modalidad educativa es el resultado histórico de una modificación sustancial en la dinámica de las sociedades y en las formas de desempeñarse en ella las personas. Por esto, el Informe Delors la entiende como ese "proceso continuo de educación, que abarca toda la existencia y se ajusta a las dimensiones de la sociedad"; descansa sobre el principio de perfectibilidad del hombre, ya reconocido por J.J. Rousseau, y sobre la enseñabilidad de los saberes. Uno y otro, en contextos siempre variados, nos llevan a pensar en que las formas de institucionalización de los saberes y las estrategias tradicionales de capacitación se han ido agotando en el tiempo. La perfectibilidad humana nos conduce a pensar la educabilidad como proceso permanente que dura toda la vida. La enseñabilidad de los saberes nos permite entender el carácter de mediación inagotable que tiene el conocimiento como ámbito de formación humana. Por lo tanto, el proceso de formación humana como los saberes tienen un carácter histórico, se insertan en el entramado social y reciben de éste mensajes y demandas variantes sin que la universidad como espacio institucional en el que ocurre la formación y se desarrollan y transmiten los saberes pueda permanecer indiferente, en una actitud ahistórica, abstracta y ensimismada.

Si el acervo inicial de conocimientos que se adquiere en la juventud, ya no basta; si la educación básica de los jóvenes tiende a prolongarse, si la prolongación de la vida después de la jubilación aumenta, si la noción de especialización está siendo reemplazada y si cada tipo de conocimiento traslapa los demás, el escenario de acción universitario no puede permanecer el mismo. Tal es la situación actual. Además, la modificación de la población que acude a la universidad en términos de edad, la urgencia de desarrollar sistemas de autoaprendizaje, la posibilidad de incorporar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, los nuevos esquemas de organización posible de las bibliotecas universitarias, la valorización de la experiencia adquirida para la obtención de títulos universitarios; pero, por sobre todo, la necesidad de crear nuevas articulaciones entre educación y

¹⁴ Texto de la Declaración de Caracas. 1991.

trabajo, la necesidad de un reciclaje profesional continuo y el período cada vez más corto de vigencia de los conocimientos en cada campo del saber, obligan a realizar un replanteamiento del ser y funciones de la universidad.

Para el presente, como lo indica Miguel Angel Escotet : “aprender y actuar forman parte de un proceso existencial que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte del individuo y agrega: “educación permanente quiere decir, no sólo poseer los conocimientos y las técnicas que nos permiten desempeñarnos eficientemente en el mundo en que vivimos, sino fundamentalmente, estar capacitados para aprender, reaprender y desaprender permanentemente”.¹⁵

Esta concepción de la educación permanente tiene implicaciones importantes para la universidad. Señalemos algunas de ellas:

- Dejar de considerar que las diversas formas de enseñanza-aprendizaje son independientes y, en cierta manera, tratar de realzar el carácter complementario de los ámbitos y los períodos de educación moderna¹⁶.
- Retomar la ya célebre discusión sobre la formación básica, o integral o liberal, en cuanto el enfoque de la formación a lo largo de la vida no excluya que el estudiante en tal modalidad pueda ser no sólo un profesional calificado sino una persona con capacidad reflexiva, sensibilidad educada y talante moral en escenarios cada vez más cambiantes. Queda sin embargo por responder - y este no es el lugar de hacerlo- cuáles son las mediaciones para alcanzarlo, ante la evidencia de que no se trata de incluir nuevos cursos con base humanística en los planes de estudio¹⁷. Las acciones de mayor trascendencia, dada su incidencia en la formación de las personas con miras a que se estructuren como seres capaces de aprender y desaprender tienen que ver con la revolución de las metodologías de enseñanza y la capacitación del profesorado. Sin profesores bien formados, capaces ellos mismos de desaprender, sin bibliotecas bien dotadas, con laboratorios pobremente dotados y con poca intensidad de penetración intelectual en las disciplinas por parte de los estudiantes, no habrá formación para toda la vida.

El principio nodal de la formación requerida para formar la persona de modo tal que sea estudiante permanente tiene que ver con la preformación del espíritu científico en los niveles primario y básico y con las metodologías de la enseñanza de la ciencia en el nivel universitario y de pregrado. La formación a través del método científico exige la apropiación de los principios y procedimientos del quehacer científico, considerado como un tipo de práctica, y no como un agregado de técnicas indiscutibles e indiscutidas en un campo cualquiera del conocimiento. La ciencia como vocación se corresponde con una manera de relacionarse el espíritu con la verdad universal; manifiesta, ésta última, de modos diversos en cada campo del saber humano. El saber particular es sólo un prisma del “todo” del saber. La visión totalizante y reflexiva, al trascender los campos particulares de cada ciencia, nos remonta al “todo”, a un todo que se manifiesta en cada práctica singular del saber científico. En la contaminación con estos valores, hecha posible en la experiencia científica, se forja la voluntad de verdad que, una vez alcanzada, nos pone en condiciones de apreciar, valorar y luego crear con lo aprendido nuevos conocimientos en el campo de la ciencias o nuevas aplicaciones en el terreno de las tecnologías.

Pero la ciencia exige probidad y la engendra. Si la formación científica compromete críticamente el entendimiento y la razón del estudiante; éste, al desarrollar su hábito reflexivo entenderá los límites del saber, apreciará los intereses vinculantes del investigador, captará sus ataduras sociales reflejadas en sus formas mentales de comportamiento y percibirá con mayor facilidad la vinculación entre conocimiento y verdad. En una palabra, la formación científica o profesional, así alcanzada, se proyecta en la formación ética y engendra no solo una vida conforme a la verdad sino conforme al bien y a la justicia. Quien haya pasado por la universidad aunque no se dedique posteriormente a la investigación científica, estará capacitado para hacer con el conocimiento algo distinto que repetirlo; podrá “usarlo” y usarlo con conciencia del interés general (conciencia ético-política) a lo largo de su vida.

¹⁵ Miguel Angel Escotet, Aprender para el futuro. Alianza Universidades, Alianza Edit. Madrid, 1992

¹⁶ Informe Delors, La Educación encierra un tesoro. Ed. Santillana, 1996. Madrid. (Cap. V)

¹⁷ Luis Enrique Orozco Silva. Inteligencia para la ciencia y la tecnología, Bogotá, Universidad de los Andes, 1998

Sólo en esta perspectiva, asumida responsablemente por las instituciones, la educación a lo largo de la vida podrá permitir no simplemente el mejoramiento de la fuerza de trabajo sino incidir, como lo pedía Darcy Ribeyro, en el incremento de una mayor eticidad y espíritu crítico de nuestros futuros dirigentes.

- La educación a lo largo de la vida interroga a las instituciones de educación superior en otra dirección, a saber: en la organización actual de las estructuras académicas. No sólo porque los problemas que hoy enfrentan las universidades no pueden ser resueltos en el cuadro institucional vigente sino porque su articulación actual no es propicia para la innovación requerida. Los organigramas verticales; los planes de estudio unidisciplinarios, aislados unos de otros y desactualizados, no darán cabida a líneas de acción adecuadas para una educación a lo largo de la vida.

Con frecuencia, el modelo de formación universitaria se ha considerado como el modelo de formación universitaria ideal; muy paulatinamente, en las dos últimas décadas, se han ido diferenciando las modalidades y las instituciones de carácter técnico y tecnológico se han ido abriendo camino no sin dificultades de identidad frente a la universidad tradicional hasta el punto de sentirse impelidas a seguir y a ajustar sus estructuras a aquellas; en muchos casos, por exigencia de Ley. Sin embargo, la articulación entre modalidades es precaria y el uso en ellas de modernas tecnologías muy escaso; dentro de ellas la posibilidades de salida intermedia al mercado es poco frecuente. Así las cosas, la educación a lo largo de la vida no es viable.

- Carlos Tünnermann, llama la atención, sobre la “necesidad de que los sistemas formales de educación superior procedan con mayor flexibilidad en cuanto al reconocimiento académico del saber y de las destrezas adquiridas fuera de las aulas”¹⁸; y agrega: “si las instituciones de educación superior se empeñan en conservar sus esquemas tradicionales, ellas no serán aprovechadas”¹⁹. El autor llega a sugerir la necesidad de un cambio en las políticas de admisión de estudiantes ante el hecho patente de que las instituciones de educación superior no son sólo la única instancia educativa en la sociedad contemporánea. De otra parte, si en algún punto, la educación a lo largo de la vida cuestiona el quehacer de las universidades es su elitismo actual, tanto en el sector público como en el privado.

4. Impacto de la educación a lo largo de la vida sobre las funciones tradicionales de la universidad

Jacques Derrida, en su lección inaugural en la Universidad de Cornell en 1989, se preguntaba: “¿Tiene la universidad como misión esencial producir competencias profesionales?” Es la misma inquietud planteada por Kant en el “Conflicto de las facultades”, a propósito de la autonomía del saber frente a cualquier otro saber y frente al poder. Es también la misma preocupación de Heidegger en los discursos inaugurales de 1929 y 1933; y todos ellos remiten a la reflexión de Aristóteles en su *Metafísica* (prg.98b.ss) acerca de la naturaleza del saber teórico. Con esta secuencia, a la cual habría que añadir a Nietzsche, en sus “Conferencias sobre el provenir de nuestros establecimientos de enseñanza” y, más cerca de nosotros, a Lyotard en la “Condición postmoderna”, queremos constatar que todo nuevo replanteamiento estructural de la universidad pone en tela de juicio lo fundamental: la universidad como espacio propio para el ejercicio de la razón; como espacio en el que se hace posible que la sociedad se piense a sí misma y que la cultura de un país cobre conciencia de sí; como ámbito del saber teórico, aquel que, como dice Aristóteles, no es buscado con vista a la utilidad.

Cierto es, como lo señala Derrida, que ni en su forma medieval ni en su forma moderna ha dispuesto la universidad de autonomía absoluta y de las condiciones rigurosas de su unidad. “Durante más de ocho siglos, “universidad” habrá sido el nombre dado por nuestra sociedad a una especie de cuerpo suplementario que ha querido, a la vez proyectar fuera de sí misma y conservar celosamente en sí misma; emancipar y controlar. Por ambas razones, se supone que la universidad representa la sociedad. Y en cierto modo, lo ha hecho; ha reproducido su escenografía, sus metas, sus conflictos,

¹⁸ Carlos Tünnermann, *La educación superior en el umbral del S. XXI.*, UNESCO/Caracas, 1997, p.135

¹⁹ Carlos Tünnermann. *Ib.* P.135

sus contradicciones, su juego y sus diferencias y, así mismo, el deseo de concentración orgánica en un solo cuerpo²⁰.

Este último aspecto significa que a la vez que la institución universitaria mira y debe mirar hacia fuera, se define por su poder para mirar hacia adentro. La universidad es la sede de la reflexión. En este sentido, trabaja y se mueve en un tiempo que no coincide con el tiempo social y que, por lo tanto, al reducir o ampliar el tiempo de la entrega asegura una libertad de juego grande y valiosa. Esta posibilidad la reconocía Kant en la universidad a la facultad de filosofía y recomendaba que las facultades superiores, dentro de la estructura de la universidad alemana de la época (teología, derecho y medicina) se mantuvieran a prudente distancia de la facultad inferior (filosofía), que evitaran la fría intemperie de la razón; la cual no tiene otra autoridad que sí misma; no tiene texto ni contexto; su uso es irrestricto, su capacidad ilimitada. Su errancia la hace vagar, precisamente, por los intersticios que dejan las fortalezas. Sólo la mueve el interés por la verdad. Esta tarea de la universidad que Kant atribuye a la facultad inferior exige "que se deje en libertad para encontrar la verdad en provecho de todas las ciencias y para ponerla a la libre disposición de todas las facultades superiores: esta modestia debe hacerla recomendable ante el gobierno, como indispensable y ponerla al abrigo de toda sospecha"²¹.

Este es el principio que fundamenta la autonomía intelectual de la universidad frente a las ciencias particulares, hijas del entendimiento y principio de las profesiones; pero también frente al poder político. No hay, claro está, incompatibilidad entre ciencia, poder y razón. Se trata de que las ciencias reconozcan sus propios límites y de que el gobierno entienda que así como su interés es conservarse contra los usurpadores y enemigos, el interés de la razón es la verdad y su búsqueda sin restricciones. Para decirlo en palabras de Kant: el gobierno quiere influir, los profesionales dominar y la razón saber.

Los clásicos del pensamiento universitario alemán reafirmaron esta idea originaria de la universidad al subrayar la necesidad de que la formación que los centros de enseñanza otorguen se haga a través del método científico, que tal formación impregne el carácter y la personalidad del estudiante y, fundamentalmente, que la universidad esté orientada por la ideas, por las exigencias del saber Uno y la perspectiva del "circunsprehendente"²².

Para el presente y el futuro esta característica debe conservarse, la educación a lo largo de toda la vida no la destruye; al contrario, la exige para evitar que las modificaciones sustanciales que debe sufrir la universidad no lleve a convertirla en una sumatoria de carreras postsecundarias o de modalidades de formación sin orientación alguna. Nos corresponde, pues, imaginar un difícil equilibrio entre la necesidad inmanente del ser de la universidad: la fidelidad a su idea originaria y las urgencias del presente. No sobra recordar la advertencia de Derrida: "cuidado con aquello que abre la universidad al exterior y a lo sin fondo; pero cuidado con aquello que, al encerrarla sobre sí misma, la convertiría en algo totalmente inútil. Cuidado con las finalidades, pero, ¿qué sería una universidad sin finalidades?"²³

²⁰ J. Derrida, *Cómo no hablar y otros textos*. Las pupilas de la Universidad. Rev. Anthropos, N. 13 1989

²¹ M. Kant. "El conflicto de las facultades". Buenos Aires. Editorial Losada. 1963, pág. 34. Si bien esta concepción de la filosofía ha sido puesta en tela de juicio en los tiempos actuales; de ellas se conserva su núcleo racional mantenido en la herencia milenaria de las universidades: la universidad como espacio de pensamiento.

²² Véase: Karl Jaspers. "La Idea de la Universidad en Alemania", en: *La Idea de la Universidad en Alemania*, Ed. Suramericana, Buenos Aires, 1959

²³ Jacques Derrida, *Op. Cit.*, p.73

M. Jean-Luc Brun

Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle (AIOSP)

Je suis très heureux d'intervenir dans le cadre de la commission II sur la qualité de l'enseignement supérieur. Notre thème me semble en effet tout à fait s'inscrire dans l'amélioration de la qualité du service rendu aux étudiants, et participer ainsi à l'amélioration de la qualité générale de l'enseignement supérieur.

Comme le disaient les intervenants de la conférence inaugurale, l'étudiant doit être au centre du système universitaire et tout doit être articulé autour de lui ou d'elle. C'est pourquoi la préoccupation de l'orientation au sein des universités et des filières d'enseignement supérieur est fondamentale.

En effet, dans un système idéal (qui n'existe pas, et peut-être heureusement), on verrait des étudiants ayant effectué un choix définitif pour un type d'études, les poursuivant sans difficulté et arrivant tous dans le monde du travail avec un diplôme en poche. Cette vision, sortie d'un rêve, n'est pas celle de nos systèmes d'enseignement supérieur, dans les pays développés ou émergents.

Le problème du projet d'orientation, que l'on se situe dans une société planifiée ou non, ne se résumera jamais à un parcours linéaire direct.

Certes, on observe qu'un certain nombre d'étudiants effectuent des parcours directs et cela est très bien mais ils ne sont pas majoritaires. Beaucoup d'études ont montré que la constitution d'un parcours d'orientation prenait parfois des chemins tortueux, avec des arrêts, des retours en arrière, parfois des échecs temporaires ce qui, somme toute, correspond tout à fait à la vie elle-même. Interrogeons-nous ici dans cette salle sur cette question. Il ne s'agit pas de défendre une pratique de chaos généralisé dans nos systèmes d'enseignement supérieur mais de reconnaître pour indispensable la prise en compte des parcours individuels et donc de passerelles nécessaires entre filières.

Il est indispensable de pousser le plus loin possible une rationalité de l'organisation des filières universitaires qui tienne compte des constructions personnelles.

Un service d'orientation dans les universités aurait donc une quadruple fonction :

- 1- C'est un outil d'aide au choix individuel, de conseil et d'écoute des difficultés personnelles des étudiants. Sans développer ce point, il me semble important que les universités possèdent en leur sein des professionnels capables d'analyser les causes d'échec et d'aider l'étudiant à faire le point à un moment donné de son parcours.
- 2- C'est un outil d'information pour les étudiants mais aussi pour l'université elle-même qui a ainsi la possibilité de mieux connaître ses caractéristiques (taux de réussite, taux d'insertion dans le monde du travail de ses diplômés). Une collaboration étroite entre ces services et les enseignants de l'université est indispensable.
- 3- C'est un outil de facilitation du passage entre l'université et le monde du travail par les contacts pris avec les employeurs et les données économiques générales.
- 4- Il s'agit enfin d'un outil de démocratisation et d'égalité au service des étudiants les plus modestes. En effet, les étudiants issus des classes favorisées, que ce soit dans les pays développés ou émergents, disposent souvent de par leur culture familiale et culturelle d'un acquis sur le système universitaire. Les étudiants modestes ont besoin d'information, de conseils, car ils ne les possèdent pas toujours spontanément.

Je veux maintenant parler brièvement des personnels de ces services d'orientation à l'université. Si l'on s'occupe de la personne, il est indispensable qu'il y ait un nombre suffisant de spécialistes de l'orientation formés en psychologie. Ils seront capables d'écouter de manière qualifiée la demande des étudiants et d'apporter une réponse adaptée.

Bien entendu, d'autres fonctions sont indispensables : documentalistes, secrétaires...

Enfin, si l'on parle de qualité dans cette commission, on est obligé de dire qu'elle ne peut exister que si une certaine quantité existe. Autrement dit, il est nécessaire de consacrer un budget pour développer ces services d'orientation.



Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur Note pour la discussion

Qualité de l'enseignement supérieur

Points de vue : Cuba, Kenya, Canada, Colombie, France

Document de référence : Tendances mises à jour lors des consultations régionales sur l'enseignement supérieur
Prof. Donald Ekong
Consultant en gestion de l'enseignement supérieur

Tous les documents sont disponibles sur notre site web :

<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/>

Résumé du sujet

Définir la qualité

L'assurance qualité implique : "toutes les politiques, les systèmes et les processus visant à assurer la préservation et l'amélioration de la qualité des produits de l'éducation fournis par un établissement donné. Un système d'assurance qualité est le moyen par lequel un établissement se confirme à lui-même et à d'autres que les conditions sont mises en place pour la réussite de ses étudiants selon les critères qu'il s'est fixé."

La qualité se mesure souvent à l'aune de l'adéquation entre les objectifs et les résultats. Un établissement doit avoir mis en place des mécanismes appropriés lui permettant d'atteindre inmanquablement les objectifs fixés. Il s'agit de mettre en avant la diversité des missions et des ressources de l'enseignement supérieur et l'importance du processus éducatif. Il est aussi question de la rentabilité qui peut être mesurée par des indicateurs tels que les taux d'échecs ou de réussite, les ratios étudiants/professeurs etc. L'assurance qualité est donc associée à une autonomie institutionnelle accrue accompagnée d'une plus grande transparence et d'une obligation renforcée de rendre des comptes.

Il existe d'autres approches du concept de qualité :

- l'originalité et le caractère exceptionnel ;
- l'excellence et la préservation de standards élevés s'appuyant sur des critères de référence (benchmarking) ;
- un processus éducatif produisant un "produit de qualité" standardisé qui repose sur la définition de normes de base minimum ;
- la transformation, en référence à l'amélioration et l'accroissement des aptitudes des étudiants (la valeur ajoutée étant considérée comme l'objectif clé du processus éducatif).

Les composants de la qualité

- La qualité est un concept pluridimensionnel ;
- Ce concept prend en compte : la gestion, les programmes, la recherche et l'érudition, la dotation en personnel, les étudiants, l'infrastructure et l'environnement institutionnel ;
- Le maintien de la qualité exige de comparer les résultats projetés et observés et d'analyser en permanence les sources de dysfonctionnement. Une auto-évaluation interne et un examen externe sont essentiels et vont de pair avec l'obligation de rendre des comptes ;
- L'évaluation de la qualité implique la prise de décision, des valeurs académiques et une compréhension culturelle.

Stratégies pour améliorer la qualité

- Restructurer fondamentalement les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, évaluer régulièrement les programmes et utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication ;
- Former des alliances stratégiques avec les partenaires industriels dans le but de coopérer pour mettre en place des modalités d'enseignement différentes (temps partiel, apprentissage sur le lieu de travail) et d'établir des liens plus étroits avec le monde du travail ;
- Assurer des niveaux de sortie flexibles s'appuyant sur des résultats, des compétences et des aptitudes "transférables" clairement prédéfinis plutôt que de centrer les mesures de qualité sur les critères de sélection à l'entrée ;

- Mettre en place une gestion et des méthodes d'enseignement innovantes soutenues par des ressources financières et humaines adéquates.

Mécanismes et structures

Les processus institutionnels doivent inclure la définition des missions en accord avec les objectifs du système national d'éducation, la détermination des indicateurs pour l'application de l'évaluation, l'auto-évaluation institutionnelle interne et l'examen externe.

L'évaluation peut être assurée par une agence gouvernementale (ex. Conseil/inspection pour la qualité de l'enseignement supérieur), par une association non gouvernementale au sein même des établissements (ex. Comité des présidents/des recteurs), par une combinaison des deux ou par un organisme indépendant. L'évaluation peut viser à renforcer l'aspect formateur en faisant ressortir les améliorations réalisées ou se concentrer sur la démarche comptable en mettant l'accent sur la responsabilité, ou encore combiner les deux aspects.

Certains systèmes d'évaluation de la qualité ont pour objectif l'accréditation académique, la mise en place de systèmes de validation des diplômes, des approches de la formation et de l'éducation professionnelles fondées sur les résultats et les compétences.

De plus en plus, le financement institutionnel est lié à l'évaluation de la qualité.

Conclusion

Les objectifs ultimes d'un système d'assurance qualité sont :

- *de préparer les citoyens à vivre dans une société globalisée ;*
- *de satisfaire les besoins évolutifs du monde du travail ;*
- *de sauvegarder le pluralisme culturel ;*
- *de développer des capacités de gestion adéquates ;*
- *d'internationaliser l'enseignement, l'apprentissage et la recherche ;*
- *d'optimiser le potentiel des nouvelles technologies de l'information et de la communication.*

En définitive, le défi majeur des systèmes et des établissements du monde entier sera peut-être d'évaluer la qualité de l'enseignement supérieur et de la formation destinés à des apprenants d'horizons, d'éducation et d'acquis différents.

Points de vue régionaux

• Forger des alliances avec le secteur de l'emploi – une condition préalable à la qualité Prof. Miguel Angel Escotet (Cuba)

La qualité dépend de la création de liens stables entre l'université et la société. Des liens plus étroits avec le secteur de l'emploi favoriseront une plus grande compréhension des priorités à adopter et permettront de forger de nouveaux partenariats. De telles alliances devront :

1. *associer la recherche fondamentale et la recherche appliquée au secteur économique ;*
2. *impliquer des professionnels dans les programmes universitaires ;*
3. *faire de l'université un fournisseur d'accès à l'éducation permanente sur le lieu de travail ;*
4. *orienter professeurs et étudiants vers la réalité du monde du travail et la cohésion sociale ;*
5. *renforcer l'application des valeurs sociales – un principe de la coopération interuniversitaire – sur le lieu de travail ;*
6. *renforcer le rôle de l'université dans des services et des projets qui mettent en avant les aspects sociaux du marché ;*
7. *financer des projets qui reconnaissent la propriété des idées et de l'innovation ;*
8. *souligner le rendement économique de l'université à travers ses diplômés hautement qualifiés ;*
9. *partager les ressources scientifiques et technologiques afin d'améliorer la qualité et accélérer le transfert du savoir et du savoir-faire.*

• Innover dans les programmes et les méthodes d'enseignement – Prof. Florida A. Karani (Kenya)

Interdisciplinarité – promouvoir un enseignement supérieur de qualité

- La formation des professeurs à la pédagogie et l'établissement, dans tous les établissements d'enseignement supérieur, d'unités d'enseignement et de centres de ressources pour l'apprentissage, sont essentiels dans la mesure où ils contribuent à la qualité de l'enseignement et fournissent une plateforme pour **l'interaction entre les disciplines.**

- Les changements rapides dans l'éducation, l'arrivée de nouvelles disciplines comme l'informatique, la baisse de la qualité de l'enseignement due à la croissance du nombre d'étudiants, la révolution de l'information et la diminution des ressources financières appellent la mise en place de ces unités d'enseignement et d'apprentissage.
- Des **liens informatiques entre les universités** devraient aider à promouvoir une interaction interdisciplinaire.
- La **recherche interdisciplinaire** est la mieux placée pour traiter les problèmes de développement.
- Les universités africaines devraient établir des réseaux qui leur permettraient de mettre en place et de participer à des activités interuniversitaires et interdisciplinaires.
- Des **centres de ressources pilotes** établis dans des centres régionaux sélectionnés devraient aussi faciliter les activités interuniversitaires et interdisciplinaires.
- La formation devrait adopter des **approches thématiques** orientées vers la résolution de problèmes (pour faire face aux défis du développement) et qui soient pertinentes pour toutes les disciplines dans des contextes à la fois socio-économiques, politiques et scientifiques.

- **Transformer l'enseignement supérieur et préserver la qualité**
M. Paul Cappon (Canada)

Attentes

Chaque système national ou régional d'enseignement supérieur doit définir une liste précise d'attentes publiques qui représentent les valeurs et les résultats attendus du système en général et des établissements en particulier.

Différenciation

Un système d'enseignement supérieur transformé aurait la possibilité de promouvoir une articulation efficace de ses différents secteurs de manière à ce que le système propose un maximum de flexibilité aux étudiants qui y transitent à différents moments de leur vie.

Rôle des sciences naturelles, des sciences sociales et humaines

Les sciences naturelles, les sciences sociales et les sciences humaines restent au centre de la mission universitaire. Ces disciplines et leurs valeurs inhérentes permettent d'acquérir des aptitudes qui sont tout aussi importantes pour les perspectives d'emploi que pour l'épanouissement personnel, la promotion sociale et l'acquisition du sens de la responsabilité civique.

Rôle de l'apprentissage par la technologie dans la transformation de l'enseignement supérieur

- Il ne devrait pas y avoir de transition artificielle vers l'utilisation des nouvelles technologies dans l'éducation post-secondaire. Les outils de base devraient être maîtrisés par les étudiants avant leur entrée dans l'enseignement supérieur.
- La technologie comme support à l'apprentissage devrait être utilisée aussi fréquemment pour les disciplines universitaires traditionnelles qu'elle l'est pour les programmes techniques et professionnels.
- Les étudiants devraient être encouragés à utiliser avec autant de facilité les différents types d'enseignement/apprentissage : méthodes traditionnelles et supports technologiques.
- Dans la plupart des pays, les systèmes d'enseignement supérieur auront à faire face à un défi important : il s'agira de concevoir du matériel pédagogique linguistiquement, socialement et culturellement pertinent et adapté à un enseignement fourni sur un support technologique. Dans le cas où cela ne serait pas fait, il y aurait un risque important de standardisation internationale.

- **La globalisation – le facteur déterminant dans l'éducation permanente**
Prof. Luis Enrique Orozco Silva (Colombie)

Ce phénomène influence tous les pays et leur système socio-économique. Il propage la facilité et les bénéfices de la communication, de l'harmonisation sociale et, dans une certaine mesure, de l'homogénéisation. La technologie, qui permet le libre échange des idées et des valeurs culturelles, soutient cette dynamique. Cependant, ce monde sans frontières est paradoxal :

- il consolide les valeurs de liberté et d'égalité ;
- il met en relief l'inégalité croissante dans la distribution des richesses ainsi que ses conséquences sociales.

L'éducation permanente est un moyen de lutter contre ces effets négatifs en permettant aux gens de s'adapter au changement social. Il s'agit d'apprendre, désapprendre et réapprendre. L'éducation peut se faire à tout âge, dans des contextes très variés, sous diverses formes et à travers la reconnaissance de l'expérience.

Pour l'université, les implications sont très importantes :

- l'enseignement et l'apprentissage doivent être considérés comme interdépendants et complémentaires ; cette vision doit remplacer le modèle classique de transmission unilatérale du savoir et du savoir-faire du professeur vers l'apprenant ;
- le choix des études se pose à nouveau : est-ce qu'une éducation à caractère général, présentant le bénéfice de la flexibilité et de la variété, sera la meilleure base pour la réalisation des impératifs d'apprentissage, de désapprentissage et de réapprentissage qu'un individu aura à traverser tout au long de sa vie ?
- un corps professoral flexible et informé, capable lui aussi d'apprendre, désapprendre et réapprendre, et d'excellents systèmes de support technologique seront les éléments essentiels d'un environnement d'apprentissage permanent ;
- les structures institutionnelles actuelles doivent changer : les structures hiérarchiques et les approches mono-disciplinaires doivent laisser la place à des programmes interactifs reflétant la réalité sociale.

Les établissements d'éducation permanente de demain devront être flexibles, variées et holistiques.

- **L'orientation professionnelle – service et responsabilité**
M. Jean-Luc Brun (France)

A l'heure actuelle et étant donné la nature du marché du travail, il est de la responsabilité des établissements de fournir aux étudiants des services d'orientation professionnelle. Des conseils concernant le choix des cours, leurs ouvertures possibles et les passerelles entre les différents types de programmes sont considérés comme indispensables et font effectivement l'objet d'une demande de la part des étudiants.

L'orientation professionnelle a quatre fonctions :

1. il s'agit, pour les étudiants, d'un outil d'aide au choix individuel. A cet égard, le personnel enseignant est confirmé dans son rôle de guide, en vertu de ses connaissances et de son expérience ;
2. c'est aussi un outil d'information pour l'établissement. En cela, la collaboration entre l'administration et le personnel enseignant est essentielle ;
3. c'est un outil de facilitation du passage entre l'université et le monde du travail du fait des contacts établis avec les futurs employeurs ;
4. c'est aussi un outil de démocratisation et d'égalité au service des étudiants les plus modestes : alors que certains étudiants disposent, de par leur culture familiale, d'un acquis sur le système universitaire, d'autres nécessitent une plus grande orientation, ne possédant pas les informations spontanément.

Pour approfondir la réflexion

- Comment les établissements et les systèmes nationaux peuvent-ils promouvoir et élaborer des critères de définition de la qualité de l'enseignement supérieur qui soient assez larges pour servir de base de référence pour chaque pays en accord avec ses exigences et circonstances nationales ?
- Quelles démarches sont nécessaires pour créer des systèmes nationaux et régionaux d'évaluation et d'accréditation pour les programmes et les établissements de l'enseignement supérieur ?
- Comment encourager les gouvernements à allouer à l'enseignement supérieur, pendant une certaine période de temps, des budgets nationaux fixes qui permettraient aux établissements de mettre en place une planification adéquate et d'assurer de très bons niveaux de qualité ?
- Quelles stratégies pourraient faciliter l'échange d'information et d'expériences concernant les pratiques d'amélioration de la qualité menées par différents pays ?
- Concernant la protection de la qualité du personnel enseignant, comment pourrait-on encourager la promotion et l'utilisation de Rapport UNESCO 1997 sur le statut du personnel enseignant ?
- Quels sont les critères pour mesurer la qualité et l'efficacité administrative dans l'enseignement supérieur ?