

EL FUTURO DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS

BERTRAND GIROD de L'AIN. Université Paris - DAUPHINE - FRANCIA. Higher Education Management. Marzo 1997 - Vol. 9 N° 1 [Institutional Management in Higher Education OECD, Paris]. Traducción: Pedro D. Lafourcade. - Edición SDI

Las autoridades europeas están esforzándose para tornar compatibles sus sistemas universitarios nacionales, a fin de alentar el intercambio de estudiantes y el reconocimiento mutuo de los diplomas, indispensable para la movilidad profesional.

Están requiriendo que los estudios sean subdivididos en mini-unidades, las que podrían ser aceptables por toda la Unión Europea -un valor corriente único- en el sentido de los créditos de los colleges y universidades de USA.

Tales créditos ya han sido usados como modelos en Francia, después de los disturbios de 1968, para modificar las divisiones de los planes de estudios de ciencias y letras en unidades de valor, las cuales representaron pequeñas cantidades de contenidos de asignaturas y menor número de horas en clase, que los certificados que les precedieron.

Estas unidades "slim lines" fueron más fácilmente digeribles y ofrecieron una mayor versatilidad a la nueva cocina de los currícula multidisciplinares.

Este enfoque integrador referido al currículo y la adquisición de conocimientos, ha encontrado una fuerte resistencia por parte de los profesores en Inglaterra y en Alemania, quienes perciben socavado su concepto de ideal de universidad y de su rol en los procesos de enseñanza.

Como se verá después, esta no es la visión de sus gobiernos.

En tanto, radicalmente opuestos en su ideología y en los conceptos pedagógicos, los modelos tradicionales alemán e inglés, convergen en un principio esencial: la evaluación de los estudiantes y por lo tanto, su certificación, deberá estar situada al final del proceso educativo y no ser adjudicada por partes.

En gran medida, es lo que está en juego. Lo que está en disputa, es la estructura de la certificación, es decir el testimonio de que los conocimientos y habilidades generales, han sido adquiridos por los estudiantes.

Los diversos sistemas de certificación del nivel universitario, pueden ser clasificados en 3 modelos:

- * Certificación de comprensión final.
- * Certificación acumulativa abaricante.
- * Certificación "aggregative".

Modelos y variantes

La clasificación propuesta procura imponer orden en la infinita complejidad de la realidad. Ello, inevitablemente, implica una sobresimplificación.

En la construcción de los 3 modelos, hemos extraído estudios y observaciones concernientes a 4 sistemas nacionales: Inglaterra, Francia, Alemania y USA.

.....
.....

EL MODELO ALEMÁN DE CERTIFICACIÓN FINAL

Este sistema reproduce el espíritu y modi operandi de la universidad medieval, la cual fue modelada por los gremios del comercio.

Después de un largo proceso de aprendizaje, de reglas y de conocimiento del comercio, cuando los aprendices ya estaban listos, eran sometidos a las pruebas de dominio: exámenes de habilidades a cargo de un panel designado por representantes de los respectivos gremios (carpinteros, albañiles, etc.). Además, se evaluaba la producción de una obra propia -su "obra maestra"-.

Examen final y Diploma

Las universidades alemanas se han adherido escrupulosamente a estos principios: los exámenes son tomados solamente a la conclusión de los años de "training" y de producción de una obra maestra: la tesis [los alumnos tiene ahora una cantidad limitada de tiempo para presentar su tesis, la cual es preparada bajo contrato como un asistente, y tales contratos sólo pueden ser renovados una vez]. La oportunidad es

opcional en 2 aspectos: los alumnos pueden pedir el examen cuando sienten que ya están listos, y los profesores pueden decidir si tal pedido puede ser concedido.

El cambio fundamental que no altera el principio subyacente, fue instituir un número de diplomas finales debajo del nivel doctoral para cursos de estudios que generalmente tienen una duración de 8 semestres: Magister y Diplom (grado universitario); Staatexamen (certificado de examinación del Estado para curricula profesionales -leyes, medicina, educación primaria y secundaria-), adjudicados por jurados comprendidos y presididos por una mayoría de profesionales.

Cada uno de estos diplomas es otorgado luego de completar exitosamente exámenes orales y escritos (a menudo, cinco), y la producción de una minitesis bajo una de 2 opciones:

- * Superar primero los exámenes orales y escritos y presentar la disertación 5 ó 6 meses después.
- * Defender la disertación (minitesis) primero, y luego ser autorizado a tomar los exámenes finales.

Este sistema -algunos de cuyos aspectos pueden variar significativamente de un campo de estudio a otro o de universidad-, tiene las siguientes reglas en común:

- * La concurrencia a las exposiciones de los profesores es opcional y ninguna prueba es tomada en relación con las mismas.
- * Los alumnos pueden tomar parte en algunos de los 10 seminarios o tutorías, por los cuales obtienen un certificado de aprobación conocido como Scheine, sobre la base de un examen o una presentación oral, acompañada por un breve ensayo (de 15 a 20 p.). Sin este certificado de aprobación, no es permitido tomar el examen final. Las notas obtenidas en los seminarios, no cuenta para la certificación final, un hecho que difícilmente estimule a los estudiantes a trabajar duro en ellos.
- * El currículo consiste de una lista de tareas. Los alumnos son libres de seleccionar cualquiera que suponen que los capacitará para probar, en el examen final, que están familiarizados con la literatura y que pueden ofrecer algunas ideas personales.
- * Para los exámenes finales (2 escritos y 2 orales para el examen de Estado -Staatexamen-; 2 ó 3 escritos y 2 ó 3 orales para el Magister) el que tomó el examen oral, no es el mismo profesor que calificó la parte escrita.
- * Para el examen de Estado, la persona que califica la minitesis, puede no examinar la parte oral.

Dos examinadores diferentes en los exámenes escritos y orales

Como norma, los estudiantes tienen el derecho de proponer quién calificará sus exámenes escritos. Por lo tanto, concurrirán a las clases de estos profesores, pero no pueden confiar solamente en el conocimiento así adquirido, puesto que habrá otro examinador en la parte oral.

En la Facultad de Economía de Frankfurt, por ejemplo, se les requiere a los estudiantes que tomen 5 exámenes finales escritos, a ser calificados por los profesores de su elección. En cada uno de los 5 exámenes orales, son interrogados por un profesor, distinto del que calificó las pruebas escritas y asistido por un colega (una suerte de testimonio silencioso de la comunidad de miembros de la enseñanza superior).

El hecho de que los candidatos al título sean indagados por diferentes profesores en la misma materia -en los exámenes escritos y orales respectivamente- los obliga a efectuar lecturas independientes.

El aumento masivo del número de estudiantes, y también el de aquellos que fracasan en los exámenes finales, ha impulsado a una suerte de institución del tipo de "a medio camino" en la forma de "pre-diplomas" o de "exámenes intermedios". El "prediploma", que no existe en todos los campos de estudios, comprende una serie de pruebas para comprobar el conocimiento adquirido durante los primeros 4 semestres de estudios en la universidad. Pero los estudiantes retienen el derecho tradicional de tomar los exámenes cuando sienten que están preparados, lo cual, por lo general, ocurre después de 3 años más bien que de dos.

En este modelo alemán, los estudios de nivel universitario, son concebidos como una búsqueda solitaria de conocimiento, con la asistencia de docentes y de publicaciones que los alumnos eligen por sí mismos: en cada materia, existe una amplia elección de clases disponibles, ninguna de las cuales es obligatoria. Los estudios culminan con el "diploma de disertación". En literatura y en humanidades, el énfasis se da sobre una rigurosa acumulación textual de referencias a ser citadas y empleadas como base para la formulación de posiciones personales.

EL MODELO INGLÉS DE CERTIFICACIÓN ACUMULATIVA

Estructuralmente, el modelo inglés se parece a su primo alemán, debido a la importancia sobreañadida al examen final -una especie de juicio diario para una consumación exitosa de los procesos de aprendizaje-. Los alumnos que se someten a las pruebas, en efecto, ya están honrados con la etiqueta de “finalistas”. La solemnidad de la ocasión, puede ser vista desde las estrictas normas aplicadas [Extractos de las normas de la Universidad de Sussex]:

- * “Todos los trabajos del examen final, deben ser calificados independientemente por 2 examinadores.
- * Al menos un examinador externo -un profesor de la misma disciplina de otra universidad- debe ser elegido por cada prueba principal que cuente para la calificación.
- * Todas las pruebas escritas deberán ser identificadas por números y no por los nombres de los candidatos.
- * Un candidato que no se presente al examen, no le será permitido tomarlo nuevamente”.

Un proceso de maduración cercanamente controlado

Las similitudes anglo-germanas, no van más allá de la creencia protestante en el “juicio final”.

Contrastando con la solitaria libertad del estudiante alemán, se observa la altamente estructurada y cuidadosamente controlada “maduración” del estudiante inglés: dos métodos pedagógicos opuestos son apuntados a diferentes poblaciones. En el campus, el contraste es notable: los estudiantes adultos alemanes, con deliberados gestos meditativos, versus, los adolescentes ingleses, alternando entre la risa y la lectura. Diploma en mano, estos jóvenes ingleses dejan la universidad a los 21 años, en tanto que los alemanes -cuando justo llegan a la misma- no la dejan sino alrededor de los 27. El proceso de madurez de los alumnos ingleses, no debe y no puede ser desviado de un curso escrupulosamente definido, procurado por los “profesores cultivadores” y tutores de todo tipo, incluyendo el legendario personal de tutores que vigilan, aconsejan y amonestan a los estudiantes durante un viaje de 3 años.

Este proceso de madurez es “inaugurado” por la selección que comienza cuando los aspirantes toman sus exámenes de ingreso.

Cada universidad sigue sus propios procedimientos. Selecciona a los alumnos que cree valiosos y capaces de ser educados durante el ciclo de estudio, el cual, necesariamente está limitado a 3 años.

En Inglaterra, el primer diploma -el grado de bachiller, el cual se obtiene después de 3 años de estudio- es el más alto, logrado por una vasta mayoría de estudiantes.

Los estudiantes de posgrado, que se han convertido en un lugar común en la Europa Continental, es aún excepcional del otro lado del Canal.

En tanto que la cantidad de tiempo que puede tomar adquirir conocimiento, ha quedado sin límites en las universidades alemanas, ello está estrictamente circunscripto en Inglaterra. Una vez admitidos, los alumnos deben pasar la valla de los exámenes del final del primer año de estudios. Si fracasan, pueden intentarlo nuevamente en setiembre. Si esta segunda vez también fracasan, están afuera. Si lo superan, por supuesto avanzarán, pero sus bajas notas de junio no serán borradas. Son esas notas las que serán tomadas en consideración en la cuenta final, puesto que la evaluación, también final, apunta a evaluar el progreso a lo largo del recorrido, así como el conocimiento acumulado al concluir los estudios.

No hay calificaciones distinguidas [honours degrees] para los repetidores.

Uno de los índices de este progreso, es conocido con la expresión amablemente arcaica de “velocidad de salida” (“exit velocity”). Cerca del 80% de los estudiantes ingleses obtiene sus diplomas dentro del tiempo estándar, es decir, 3 años después de haber completado la escuela secundaria. En la mayoría de las universidades y de los campos de estudios, los alumnos que necesitan de un cuarto año de estudios, o que deben examinarse nuevamente, son eliminados de la graduación con “honours”, como una sanción por su falta de “velocidad”.

Antes de las reformas actuales, el sistema tradicional de certificación fue gradualmente cambiado a fin de evitar tener todos los exámenes amontonados en el último año, como ocurre en Alemania.

La práctica más común es distribuir los exámenes “finales” después del segundo y del tercer año; por ejemplo, 5 exámenes y el proyecto de disertación el último año; y cuatro el año previo. De acuerdo con el concepto de certificación basado en el proceso de madurez de los estudiantes, el último juicio está basado en todos estos exámenes. A continuación, se discriminan los puntos para los graduados de física de la Universidad de Sussex:

- * Exámenes de primero año: 14%
- * “finales tempranos” de segundo año: 35%
- * “finales tardíos” de tercer año: 51%, de los cuales, 14% son para el proyecto de los alumnos.

“Se efectúa un examen general, SOLO el 5% de la clase puede recibir diploma con “honour” de primera clase. Para obtener esta distinción, el alumno debe exhibir cualidades tales como discernimiento, autoexaminación y autonomía individual” [NEAVE, G. “Les conceptions éducatives de l’Université anglaise].

Dos modelos en gran peligro

En Inglaterra y en Alemania, ha habido fuego concentrado de críticas sobre la forma en que son estructurados los estudios de nivel universitario.

La crítica ha sido fuerte en tono y moderada en contenido en Alemania. Radical en Inglaterra.

La prioridad en Alemania: reducir la actual duración de los estudios

Durante años, la autoridades alemanas -tanto federal como regional- han estado advirtiendo a las universidades.

Las exhortaciones han devenido cada vez más ásperas desde que las gigantescas reunificaciones y desembolsos implicados drenaron las arcas del gobierno.

La prensa ha publicado cifras alarmantes de informes del Consejo Federal de Ciencias sobre el constante aumento del promedio de extensión de los estudios conducentes al primer diploma. Estos informes proporcionan una lista de las universidades y campos de estudios que rompen los records de duración, produciendo graduados de 30 años y PhDs que aún son más viejos.

El curso oficial de estudio para un maestro de la escuela secundaria superior, se mueve entre 8 y 10 semestres, dependiendo de la combinación de asignaturas que enseñe [En la escuela secundaria alemana, los docentes enseñan 2 materias de su elección: alemán e historia; alemán y francés; francés y religión, etc.].

De acuerdo con los informes, los estudiantes promediaron 11 semestres en Marburgo y Hamburgo, y 17 semestres en Giessen y Wuppertal. Recientemente, el canciller Kohl dijo: *“no somos los únicos en el mundo cuyos graduados son personas mayores”*.

En el pasado, el gobierno federal censuró la naturaleza artificial de la escasez de personas altamente calificadas, lo cual, en su visión, fue debido a los sobreextendidos períodos de estudios. Actualmente, el gobierno está presentando otros argumentos para promover, mediante una reforma de mucho alcance, modificaciones a los ciclos de estudios y a las operaciones de la universidad:

- * **El insostenible costo** para las finanzas públicas de un sistema que combina un prolongado período de estudio y ninguna obligación económica a los estudiantes.
- * **La naturaleza elitista** de un sistema que por demasiado tiempo, deja inseguros a los estudiantes, en relación con su capacidad para obtener las credenciales que buscan.
- * **La desequilibrada** cantidad de tiempo que los profesores consagran a la investigación, privando a menudo a los estudiantes de supervisión y consejo.
- * **La rigidez** de los planes de estudio los cuales, a menudo, son más ajustados para reproducir lo establecido, que para satisfacer las necesidades de las profesiones o del comercio.

El tiempo de las críticas y reclamos a la comunidad universitaria, tan altamente respetada en Alemania, parecería que ya pasó. Las autoridades federales y regionales están produciendo legislación.

Por lo menos, el gobierno (socialista) de North Rhine - Westphalia, ya no está satisfecho con haber reducido la duración real del tiempo de estudio de los alumnos; también ha impuesto una reducción en el número de clases y de exámenes.

No deseando ser acusada de inercia, la poderosa Conferencia de Rectores de Establecimientos de Educación Superior (Universidades y Fachhochschulen), ha sometido recientemente propuestas para reformar el campo más afectado por el estallante número de estudiantes (administración de empresas). El proyecto de ley debería ampliar el rol de la educación general y acortar el currículo, de modo que el ciclo de estudio se limite a 8 semestres, más un período de exámenes finales. Además, la disertación, con un plazo no mayor de 6 meses, para la misma.

Sin embargo, la Conferencia no quiso alterar el número de cursos, los que deberán ser mantenidos en 5 obligatorios y 2 opcionales.

La proporción de conocimiento general, no obstante, podría ser ampliado por la reducción de los cursos especializados.

En relación con los exámenes, la Conferencia propuso la siguiente elección:

- * Certificación final con un menor número de exámenes finales, abierto a los estudiantes que completen sus estudios en tiempo.
- * Exámenes escalonados modelados sobre el sistema de créditos americanos.

Además, la Conferencia Alemana de Rectores ha propuesto instituir un año inicial con orientación, finalizando con un examen que debería ser aprobado, si los estudiantes desean continuar sus estudios.

La prioridad inglesa: consumidores versus lo ya establecido en la Universidad

En Inglaterra, desde que los conservadores regresaron al poder bajo Margaret Thatcher, el principio de que las universidades son independientes, pero totalmente financiadas por el estado, fue cuestionado.

La primera ofensiva -1981- fue financiera. El primer Gobierno Tory reexaminó el sistema de subsidios en bloque a las universidades.

Estableció una escala de costos por alumno y por campo de estudios.

Luego llamó a licitación y aceptó la más barata.

La segunda ofensiva, encaró el modo por el cual, estas instituciones hasta entonces libremente administradas por las corporaciones de la universidad, fueran gobernadas y organizadas.

Como MARTIN MC LEAN, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, escribió: *“En nombre de su doctrina liberal, el gobierno cree que tiene el derecho de intervenir y de actuar como un amigo, compañero, consumidor [frente] a las prácticas cabalísticas de las corporaciones”*.

El consumidor fue descrito en 1989 como “los estudiantes, el gobierno y, en menor medida, los empleadores”.

Dos especialistas en el gobierno de la Universidad, MAURICE KOGAN y JOHN BRENNAN, describieron el nuevo enfoque oficial en estos términos: “Las universidades han sido instadas a persuadir a los departamentos, a que den forma a su enseñanza, alejándola de las singulares demandas de la disciplina, y hacia la inculcación de cualidades y de habilidades fuera de las tradicionalmente demandadas por la academia”. Con el objeto de apuntar a estas necesidades del consumidor, y coincidentemente aportar recursos, la reforma en marcha está procurando ampliar los poderes de los Presidentes y cuerpos centrales.

Para abrir una brecha al cerrado territorio de las corporaciones de la universidad, el gobierno ha tenido éxito en introducir el modelo americano, basado en el sistema de créditos, ello en un determinado número de universidades bajo el término de: “modularización”.

La idea es ofrecer a los estudiantes, una mayor elección de cursos y así, administrar la oferta de formación por la demanda.

La modularización está avanzando despacio en las Universidades británicas, y en combinaciones muy variadas.

EL MODELO AMERICANO ACUMULATIVO (“aggregative”)

La “modularización”, como un método de organización pedagógica, no es nada nuevo en USA.

El padre fundador de la moderna Universidad Americana, el “inventor” de los estudios de graduados, ABRAHAM FLEXNER, escribió al final de su vida [1930]:

“Ningún estudiante alemán o inglés puede obtener un título por una acumulación de puntos o de créditos. El es examinado cuando ha decidido que está listo. Entonces es expuesto al tipo de interrogantes que el examinador considera apropiado...”

“En el College de 4 años, el estudiante americano, después de haber cursado sus estudios exitosamente, ha adquirido un número de créditos que le permiten llamarse a sí mismo, un “bachelor”.

Esta completa ruptura del College de la Universidad Americana, en relación con sus ancestros británicos, data de la segunda mitad del siglo XIX.

Como un tipo de escuela secundaria extendida, que no adjudicaba diplomas profesionales o títulos reconocidos, los colleges pasaron por una severa crisis y su rango se colapsó.

Al introducir la elección de currículo y sobreañadir un cuarto año de estudios que proporcionaba acceso a las escuelas de derecho, medicina y otras instituciones de graduados, los colleges experimentaron una fabulosa renovación cuantitativa.

Con todo, el poder de certificación de un título de “Bachelor” en USA (comparable con los diplomas europeos que son adjudicados después de 3 años de estudios, tal como la “licence” en Francia), es pequeño: en tanto el mismo sea requerido para la admisión en las escuelas especializadas de graduados, no será suficiente.

La admisión a las eminentes escuelas Americanas de graduados, es tan competitiva como el ingreso en las “grandes écoles” de Francia. En 1993, la destacada escuela de Leyes de la Universidad de Yale, aceptó 300 de 5.000 postulantes y la Escuela de Medicina de Harvard, 220 de 3.500 (Le Monde del’ Education, Mayo 1994).

Los estudiantes que deseen proseguir sus estudios de graduados en Artes o Ciencias, después de recibir sus grados de “bachelors”, deberán primero, pasar por un examen de ingreso.

Los estudiantes se inscriben en numerosas escuelas, puesto que es una tradición americana, que las universidades de punta, sólo acepten a unos pocos de sus propios graduados. Finalmente, al concluir el primer año de estudios de graduados, y a pesar de las admisiones competitivas, se les requiere a los estudiantes, aprobar un examen oral y escrito ampliamente abarcante, antes de que se le permita comenzar su trabajo de investigación.

Estos exámenes (como los de ingreso) son divergentes del modelo “aggregative” en la medida en que tales evaluaciones de los conocimientos adquiridos por el alumno, constituyen una certificación ampliamente abarcante.

Además, a las universidades americanas les falta el poder de certificación en relación con el acceso a las profesiones reglamentadas.

Los futuros abogados y médicos, así como los docentes de primaria y secundaria, tienen que ser certificados por los cuerpos profesionales que otorgan la licencia para la práctica, de acuerdo con el antiguo sistema del control y certificación de los gremios, sobre la capacidad para el ejercicio del comercio.

**UNIVERSIDADES FRANCESAS; más “aggregative”
que las del modelo americano**

Estas observaciones sobre las características funcionales de nuestros tres modelos, ponen de relieve la debilidad de las comparaciones de cómo la educación superior está estructurada de un país a otro, cuando estas comparaciones están basadas solamente en clasificaciones vinculadas con la duración de los estudios o contenidos del currículo.

Como resultado, examinaremos el sistema, empleando el concepto de certificación comprensiva o abarcante.

Efectuaremos dos supuestos:

1. Los sistemas de exámenes comprensivos, son los únicos que producen certificaciones de alto valor.
2. El momento en el cual se aplican estas pruebas en el currículo -en las admisiones o al concluir los estudios- es menos decisivo que su grado de rigor.

Esto es tanto como decir que el estilo alemán, en relación con los resultados de la selección final en la certificación, tiene el mismo valor de mercado que los exámenes comprensivos (orales y escritos) en las admisiones competitivas (Grandes Écoles en Francia, y las prestigiosas universidades americanas y británicas).

Esto significa que en términos de certificación -lo cual es una dimensión fundamental- lo que por un lado establece Francia, además no es tanto su sistema de las Grandes Écoles, como los certificados adjudicados por sus universidades.

En la mayoría de los campos de estudios, la certificación se origina de la suma de miniunidades hasta llegar a la *maîtrise* (en ciencias) o la *licence* (en artes liberales). Esto nos mueve a considerar de modo diferente al sistema francés de su reciente pasado.

Los exámenes finales que les fue requerido a los estudiantes para que reflexionaran sobre el currículo como un todo, existió en las artes y en las ciencias, en la forma de la *agrégation*, la cual, la mayoría de los estudiantes procuró, porque abría las puertas a las carreras en la enseñanza.

Comenzando los 50, los jóvenes profesores de ciencias regresaron a Francia, reverenciando el dinamismo de los estudios de graduados de los americanos, lanzaron un serio ataque sobre el pomposo currículo de las universidades francesas y sobre el “imperialismo” de los cuadros de la *agrégation* que fueron controlados por los inspectores generales de los liceos (escuela secundaria superior). El filósofo GEORGES GUSDORF, vehemente francés defensor del modelo de universidad germánica, se incluyó en la misma batalla:

“En la actualidad, virtualmente todo el sistema de aprendizaje francés está subordinado al sistema escolar secundario... Los docentes de la universidad están tan alienados que ya no pueden concebir ser otra cosa sino entrenadores para diversos exámenes y competiciones”
[L’Université en Question Payot, Paris, 1964].

La “ansiosa” reforma impuesta en 1966 por el Ministro de Educación CRISTIAN FOUCHET, y su director de Educación Superior, el renombrado físico PIERRE DIGRAIN, “liberó” las currícula de artes y de ciencias de la dictadura de la *agrégation*. Sin embargo, los docentes fracasaron en usar esta regalada libertad de inventar una forma de certificación final o acumulativa, sea para cursos tradicionales, o para nuevos currícula de carreras fuera de la enseñanza o de la investigación.

Como resultado, el camino del bachillerato a la licenciatura en ciencias o en letras y humanidades, está sembrado con mini-éxitos equivalentes a 10 unidades por año.

En algunos campos, y especialmente en la física, esta fragmentación del currículo en mini-unidades, se ajusta a un patrón coherente de crecimiento intelectual claramente perceptible a los estudiantes. Además, la mayoría de los programas de las escuelas de derecho y de economía han preservado los sistemas anuales de calificación, lo cual conduce a la fragmentación: los estudiantes que fracasan en obtener el estándar necesario para todas las evaluaciones del año, tienen que comenzar nuevamente desde el principio. En otros campos, la acumulación de unidades de aprendizaje constituye una totalidad compuesta con un grado de coherencia altamente variable. En algunos casos, el hecho de que las unidades sean obligatorias, representa su única legitimidad para los estudiantes.

El sistema dominante en Francia, podría aparecer como una copia más “agregativa” que la original americana, puesto que en ciencias se extiende tan lejos como al grado de máster (*maîtrise*).

En letras y en humanidades, el sistema agregativo termina con la “*licence*”, el año de la *maîtrise* se consagra esencialmente a la producción de una disertación bajo la dirección de un profesor, y el peso del curso es tan liviano como a razón de 2 ó 3 horas por semana.

Una reforma en capullo

La reforma, vigorosamente introducida por CLAUDIO ALEGRE, Consejero especial de LIONEL JOSPIN, Ministro de Educación (1989-1992), y de su sucesor JACK LANG, buscó remediar las 2 principales faltas de los estudios de la universidad francesa: fragmentación del conocimiento impartido y bajos requerimientos en relación con el esfuerzo individual por parte de los estudiantes.

Los objetivos, (con la excelencia como blanco) que fueron formulados en 1992 y 1993 por cada uno de los grupos más importantes de los campos de estudio, incluyeron una renovación trascendente.

- * Combinación de pequeñas unidades en “módulos”, que se los define como una identificación de grupos de aprendizajes que son científica y pedagógicamente coherentes.
- * Requerimiento a los candidatos a la *maîtrise* de emprender un proyecto individual (incluyendo un informe y una defensa).

La introducción de esta reforma fue “dispuesta” después del regreso al poder del ala derecha del gobierno.

Puesto que éste no quiso imponer la reforma, el proceso de renovación se ha estado moviendo en ritmos variados, dependiendo del campo de estudio y de la universidad.

Inicialmente, pareció introducirse en muchas universidades mediante el examen de nuevas coherencias curriculares.

ACCIÓN EN EL AMBITO EUROPEO

Fundamentales reformas de los sistemas universitarios y la certificación, han sido o están siendo impuestas por las autoridades de muchos países europeos.

- * En Inglaterra: modularización sistemática.
- * En Alemania: límites obligatorios sobre el tiempo en que debe ser tomado para obtener los diplomas y abandono parcial o certificación final.
- * En Francia: consolidación de mini-unidades de aprendizaje en módulos, las cuales pueden ser un recurso administrativo que facilita a los estudiantes pasar a un nuevo y coherente sub-currículo que implique un sólo examen.

Indispensables o no, las discusiones sobre aprendizaje superior y cambios en el sistema, están tomando lugar en el nivel nacional y aún regional -en particular en Alemania- pero podría existir escasa interfase con las conversaciones conducidas dentro de la Unión Europea para lograr un reconocimiento general de profesiones y de diplomas. ¿Es el muy lento progreso hacia un reconocimiento mutuo de las profesiones reguladas aún más lento, por falta de definiciones comunes, aguas arriba, esto es, en relación con la certificación de los estudios en la universidad?

Si la acción es para ser iniciada en el nivel europeo, un hecho obvio debe ser reconocido: **el currículo de la universidad en Europa será crecientemente discontinuo, debido a:**

- * La creciente tendencia a introducir períodos intermedios de noviciados o pasantías y aún de empleo;
- y
- * períodos de estudios en el extranjero.

En una forma o en otra, una moderada división del currículo en “créditos” o “módulos”, por lo tanto, es necesario en aquellas universidades europeas donde los mismos aún no existen. [Nuestro razonamiento

nos conduce a afirmar que el término americano “crédito”, con sus connotaciones de bancas, es mucho mejor que nuestra transposición francesa de “unidades de valor”. Un crédito puede ser, en efecto, un préstamo, es decir, una adquisición temporaria que deberá ser reembolsada.]

Pero, ¿qué entonces se constituye en una certificación?

- * ¿Estamos con rumbo a un sistema educativo de supermercado, en donde los estudiantes, habiendo adquirido un determinado número de unidades de conocimiento empaquetadas como módulos, negocian el valor de los mismos con sus reclutadores?
- * O cada una de las universidades autónomas, ajustada a las demandas internas (estudiantes) y externas (comercio y profesiones) debería establecer sus propios criterios de excelencia y establecer sus propias medidas para una evaluación final, la cual sería dada a conocer al público?
- * ¿O las universidades europeas constituyen redes y dentro de cada red formulan en común sus criterios de excelencia?

REDES EUROPEAS Y “OBRAS MAESTRAS”

Redes de Universidades europeas

Algunas ya existen. Las universidades perteneciendo a una y la misma red, establecen un “charter” en donde determinan sus responsabilidades y deberes comunes en relación con la certificación de los estudiantes. **Las universidades orientadas a promover una política de calidad vía certificación final, ingresarán en una de las redes para llevar a cabo apropiadas disposiciones.**

Los “charters” estipularán qué diplomas no podrán ser obtenidos mediante una mera suma de módulos. Establecerán reglas comunes para la certificación final con respecto a los diversos currícula, por ejemplo, elaboración de una disertación para ser defendida ante un panel de examinadores.

Una de las universidades, al adherirse al “charter”, tomará la responsabilidad y apostará su reputación en la certificación final de cada uno de los estudiantes, como un verdadero viajero europeo.

Por su parte, los estudiantes sabrán que al final de su proceso de madurez personal y profesional, tendrán que producir pruebas de que una de las universidades en la red, ha acordado otorgarles el noble título de “master”.

Pero, ¿quién debe establecer los criterios de excelencia: la universidad o cada uno de sus departamentos académicos y/o “training streams”?

La investigación en el mundo de habla inglesa -mucho más abundante que en los países de habla francesa- en las diversas culturas de las disciplinas científicas, muestra:

- * La amplitud de los valores comunes participados por todos aquellos que “practican” una determinada disciplina en todo el mundo -lo que es conocido como el “college invisible”- de, por ejemplo, los físicos o los historiadores.
- * La disminución de los valores comunes participados por todos los profesores de diversos campos dentro de una universidad dada [TONY BECHER, *Las tribus académicas y sus territorios. Indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.* SRHE y Open University Milton Keynes, United Kingdom, 1989].

¿Es necesario consagrar esta fragmentación de la universidad, la cual ha sido efectuada por las despiadadas lógicas de la investigación moderna por el establecimiento de criterios específicos de excelencia en el dominio de la formación y de la certificación del estudiante? [GIROD de L’AIN, B. 1993, “Quand la recherche tue L’enseignement”; en *Savoir Éducation Formation*, N° 4]. Seguramente no.

Explorando la “promoción de la calidad”, el antiguo presidente de la Universidad de Lyon 2, MICHAEL CUSIN, expresó que esto es una cuestión de “enrolar a toda la comunidad universitaria” para superar la “resistencia corporativa de los departamentos” [CUSIN, M., 1991, “Perception et promotion de la qualité dans les universités françaises”, en *Evaluation et Qualité, Journal of the Conference of European Rectors*, Geneva, N° 4].

Deberá advertirse que, en los dos principales países -Alemania e Inglaterra- en donde fueron claramente establecidos los conceptos y normas de excelencia general, han sido afirmados los principios subyacentes que son comunes a todas las disciplinas y corrientes de estudio dentro de la misma universidad.

Cada uno de los campos, sin embargo, especialmente en Alemania, tiene una amplitud considerable para tomar medidas que sean coherentes con sus propias perspectivas disciplinarias específicas, supuesto que los valores comunes sean adheridos y puestos en práctica. Se necesita sobreañadir que los actuales consumidores, y primero entre ellos, las grandes corporaciones, están inundadas con solicitantes a quienes prestarán escasa atención si no llegan de una universidad que haya retenido o adquirido una ampliamente conocida reputación por su excelencia. En resumen, como con los consumidores de automóviles; ellos no están interesados en un determinado modelo si no tienen una confianza total en la marca.

Una obra maestra final

Regresando a la tradición medieval de los gremios, la certificación final deberá estar centrada en la “obra maestra” del estudiante: un trabajo de investigación personal o un proyecto que haya presentado y defendido ante un panel de examinadores.

Esto será un requerimiento para los diplomas de los estudios de ciclo largo: *Maîtrise* en Francia; *Licence* en Suiza; *Magister, Diplom o Staatsexam* en Alemania; *Grado de Bachiller* en el Reino Unido.

Esta certificación del éxito y de la excelencia, será más transparente y más ampliamente reconocida que la burocrática suma y promedio de notas legitimadas por un sello de goma y una firma ilegible. **Esta pieza maestra y los comentarios escritos de los examinadores de la comisión, todo convertido en una “A”, será la preciada posesión que el nuevo graduado presentará a quien quiera que él elija.**

Posiblemente surgirán algunas redes europeas, libremente constituidas de acuerdo con los valores participados de sus universidades miembros.

En conclusión, se muestra aquí lo que MARTIN MAC LEAN nos escribió:

“La expansión de la educación superior británica, desde 1990, puede tornar difícil para las universidades, mantener sus tradiciones. Pero, en la medida en que los académicos ingleses aprendan y acepten las prácticas de otros países europeos como creciente colaboración, así también será posible que la visión británica del progreso y evaluación de los estudiantes pueda ser aceptada más ampliamente”.

La Renovación de los estudios universitarios en Europa

Nuestro análisis de los 3 modelos de certificación, fue sometido a algunas de las 30 universidades oficiales en 8 países diferentes, y en Francia, sólo a los docentes del gremio de estudiantes y profesores.

Sus comentarios fueron incluidos en el documento publicado en los Dossiers d'éducation et formation.

Los siguientes objetivos fueron formulados sobre la base de las 4 disfunciones señalada por todos nuestros respondientes:

- * Fragmentación de los planes de estudios.
- * Inflación en la cantidad de exámenes.
- * Ausencia de objetivos visibles.
- * Insuficiencia de trabajo individual por parte de los estudiantes.

Esta última disfunción es una de las más serias, y, en parte, la consecuencia de las otras tres.

La fragmentación del currículo conduce a la inflación en el número de exámenes. Como señaló una determinada cantidad de nuestros respondientes: la preparación para las pruebas, demasiado a menudo, se constituye en la única actividad intelectual con menoscabo de la lectura y del estudio individual. Esta tendencia se acentúa cuando no hay objetivos visibles. Además del uso, tanto en el empleo como en la investigación profesional, ¿son los certificados de la universidad, que certifican sólo el éxito en los exámenes, testimonios de la capacidad del estudiante para pensar por sí mismo y llevar a cabo sus propios estudios o proyectos personales?

Nueve objetivos

1. Todo currículo de la universidad, debe ser construido a partir de un contenido coherente y de una progresión pedagógica. La coherencia debe ser visible y comprensible a los estudiantes.

La ausencia o inadecuación de coherencia curricular y de objetivos, es uno de los temas recurrentes en nuestro informe de las universidades europeas oficiales.

La inflación en las especialidades y la ruptura del currículo en pequeñas unidades de aprendizajes, y de examinación, han constituido una fuente habitual de discordias.

FRANS VAN VUGHT (Países Bajos), experto internacional en procesos para evaluar la calidad de la instrucción en la universidad, considera que el currículo en las mismas, recuerda a menudo a una tela hecha de pedazos de otras telas. Este autor advierte cómo esta desintegración puede ser evitada; cómo los grupos y subgrupos, que deben ser reconocidos como parte de la organización de la Universidad, pueden ser más coherentes entre sí.

Existe también una causa externa para la inflación de las especialidades en la universidad: la creciente diversificación de las profesiones y la proliferación de nuevas descripciones de trabajos dentro de las grandes corporaciones, y, así, de los “contenidos específicos” que necesitan ser enseñados.

“Lo que los estudiantes deben hacer, es descubrir tempranamente el significado, la lógica y la coherencia de los estudios en los cuales se hubieren embarcado. Este es el mayor defecto por el cual surgen 2 preguntas:

- * *¿Ven los docentes esta coherencia?*
- * *Si la misma existe ¿la explican a los estudiantes? [extractos de las respuestas de Daniel Monteux y Gérard Lauton, oficiales del Sindicato Nacional de Docentes de la Enseñanza Superior]*
- * *“Uno no puede certificar seriamente, a menos que el desempeño sea evaluado frente a objetivos que hayan sido estipulados en contratos establecidos desde el principio. Sin embargo, en muchos programas educativos, no existe un contrato inicial. En tal caso, uno solamente puede evaluar la adquisición de conocimientos” [Extracto de la respuesta de Bernard Dizambourg. Primer Vice Presidente de la Conferencia de Presidentes de Universidades. (Francia)]*

El grupo de trabajo sobre la reforma de las carreras de matemáticas en la universidad alemana, censura la ausencia de un “concepto abarcante de los estudios que incluya los diversos currícula”. En la mayoría de los otros campos, desde Derecho a las Humanidades y a la Administración Comercial, la fragmentación y la inflación del currículo ha sido ampliamente criticado por los expertos alemanes en estas disciplinas.

2. Debe existir una reducción en el currículo y en el aprendizaje especializado.

“La introducción de aprendizaje especializado, en todos los currícula, debe ser examinada a la luz de su contribución a la adquisición de las capacidades profesionales. El tiempo de vida de tal conocimiento especializado, es cada vez “más corto y más corto” y mucho del mismo será obsoleto cuando el alumno llegue al mercado de trabajo” (Prof. HANS UWE ERICHSEN, presidente de la Conferencia de Rectores Alemanes)

Pero las universidades han tenido que luchar con problemas más generales de inflación del currículo - un territorio sembrado con minas de tierra, pero pocas minas de expertos a su disposición-. Permítasenos dar, de un especialista finlandés, su impresión por escrito:

*“La práctica pedagógica finlandesa, tiende a resultar en un aprendizaje superficial, en parte debido a un currículo excesivamente extenso y recargado. Los requerimientos del grado, parecen tener una tendencia inherente a expandirse. **El estudio está limitado a un aprendizaje de memoria”.***

La crítica a la naturaleza enciclopédica del currículo ha sido muy vigorosa en Francia, hacia los 60. Están siendo resucitadas en un nuevo contexto -el de la obligación de empaquetar: **internados, idiomas extranjeros y prácticas en comunicación**, los nuevos atributos de la certificación.

3. La coherencia deberá estar basada en una sensata estructuración de lo académico y de las consideraciones profesionales.

Los currícula, ¿deberán ser diseñados para impartir conocimientos académicos solamente, o también capacidades ocupacionales? ¿Deberá existir una aguda distinción entre currícula claramente vocacionales y los caracterizados como puramente académicos?

“La tradición del sistema francés, es una rutinaria adhesión a estándares, a programas definidos nacionalmente y en detalle. En razón de estos hábitos, los diplomas raramente son lo que deberían ser, es decir: la garantía de capacidades y de conocimientos”.
“Esto es por lo que pienso que sería más útil, idear los programas de grado en términos de habilidades más bien que de currícula; creo que nada en nuestra cultura está para ser un obstáculo. La noción de habilidad es justo tan relevante en la historia del arte como en química” (JEAN BORNAREL, profesor de física de la Universidad de Grenoble I y presidente del Observatorio de Costos de la Enseñanza Superior). [BORNAREL, J. 1995 “Les diplômes doivent garantir des compétences. Espace Universitaire. May]

FRANS VAN VUGHT, sugiere un compromiso entre una focalización académica y una ocupacional. Una de las soluciones, dice, es un análisis entre los docentes, de las necesidades de los diferentes grupos de usuarios. “Ninguna organización capitalista o “collegiate” puede ignorar su ambiente. **Cualquier concepción de calidad debe ser sensible a las demandas externas”.**

4. La división del programa de trabajo semanal del estudiante, por tipo de actividad, debe ser establecido y publicado.

La universidad alemana tiene una excelente característica distintiva.

*“Nosotros no contamos las horas como los americanos. Nuestra norma es el trabajo semanal de 40 horas por 42 semanas. **Todas las actividades de aprendizaje son determinadas en horas:** cursos, lecturas, disertaciones escritas. Obviamente, esto se refiere a un estudiante hipotético”. [Resumen de la respuesta de R. A. MOOR, profesor de Sociología; Jefe de un grupo de estudio de la Unión de Universidades Alemanas].*

Este ajustado escrutinio, proporciona seguridad de que el tiempo de los alumnos, no se agota en clases y exámenes. Obliga al personal de enseñanza a ser colectivamente conciente de las demandas reales del tiempo de los mismos, y acuerda un horario razonable de clases, que deja suficiente espacio para el trabajo individual y la lectura.

5. La inflación es tan perjudicial a los exámenes como lo es al dinero. Recortar el número de pruebas y su duración debe ser una prioridad para fortalecer la calidad de los exámenes; es decir, certificar el conocimiento adquirido sobre una base de larga duración.

La proliferación de los exámenes es el resultado de fuerzas convergentes, tales como las demandas en los 60 y la fragmentación del currículo.

Sobreañadido a esto, se encuentra la introducción de pruebas modularizadas en el sistema de la universidad, que han sido construídas en torno de los exámenes finales (modelos alemán e inglés).

“Yo estudié historia en los finales de los 50. Para obtener la licencia, habían 4 certificados a ser obtenidos en 2 años. Esto significó que tuvimos dos o tres exámenes anuales. Ahora hay siete u ocho”. (Resumen de la respuesta de Anne-Marie Cocula, presidenta de la Universidad de Bordeaux III, Cátedra de la Comisión de Pedagogía de la Conferencia de Presidentes de Universidades).

Las repercusiones negativas de estas exámenes excesivas, son censuradas por todos, incluyendo los movimientos estudiantiles, y son vistas como causantes de esfuerzos intelectuales parcelados y focalizados sobre “obstáculos” artificiales, en detrimento del pensamiento independiente y de la exploración, aspectos fundamentales del nivel de estudios universitarios.

Para lograr este objetivo de reducir la cantidad de tiempo consagrado a los exámenes, tanto por los docentes como por los alumnos, son posibles diversas estrategias.

Ellas incluyen: disminuir el número de cursos; diseñar exámenes que cubran el contenido de más de un curso; quizás, breves exámenes periódicos.

El tiempo ahorrado podría ser empleado por los estudiantes en trabajar en proyectos individuales y por los docentes en supervisarlos.

Debe señalarse, que un número de respondientes franceses expresó pesar acerca de que, en la medida en que el número de alumnos había aumentado, los exámenes orales habían disminuido y aún desaparecido de ciertos currícula.

“En nuestra asamblea general, estamos demandando que los exámenes orales deben ser restaurados, toda vez que los mismos hayan sido eliminados. Tales exámenes deberían ser parte de los procesos de validación. La expresión oral es muy importante para cualquier actividad profesional”. (Fragmento de la respuesta de Olivier Daronnat, un estudiante de derecho y secretario general de la UNEF/ID, del movimiento estudiantil en Francia).

6. Un diploma que es obtenido por medio de una suma de puntuaciones de pruebas, no es muy “certificante”, esto es, válido para terceras partes. También se debería certificar la calidad del trabajo individual cumplido por su poseedor.

El aumento en el número de cursos y de exámenes, está transformando el saber universitario en un afrentoso escolasticismo, mucho más conducente al olvido de lo que ha sido evaluado que a continuarlo aún más allá.

Los esfuerzos individuales de los estudiantes, en la forma de lecturas y de trabajos escritos, son descuidados, y, en algunos programas, son aún totalmente opcionales.

Las reformas en marcha en Alemania y en los Países Bajos, mantienen, además de la modularización, la disertación final que queda obligatoria en todos los campos de estudios, así como un número de exámenes finales.

“La disertación es el único camino para certificar que los estudiantes son capaces de llevar a cabo trabajo científico independiente, o de aplicar el aprendizaje científico a un área dada de actividad”. [R. A. de Moor, de Holanda].

En Francia, la reforma de ALLÈGRE LANG -que lentamente se está aplicando- procura reducir el número de exámenes e introduce, para candidatos a la *maîtrise*, un requerimiento para una disertación final en todos los campos de estudios que previamente no lo requerían: ciencias duras, derecho y economía.

“A los estudiantes les debería ser requerido que llevaran a cabo algo que realmente les hiciera pensar. Yo he supervisado disertaciones. Es lamentable ver que los alumnos lo requerirían, pero que los docentes parecen renuentes”. (Extracto de respuesta de Georges Rhin, Jefe de Matemáticas y del Grupo IT del Comité Nacional de Universidades).

Nuestra propuesta para centrar la certificación final en la “obra maestra” del alumno -una investigación personal o proyecto que sea presentado y defendido ante un comité de examinadores- ha recibido apoyo de muchos académicos y también de líderes de los tres movimientos de alumnos de Francia.

Al final de sus estudios, los estudiantes alemanes y británicos deben demostrar, mediante los exámenes finales y una tesis, que ellos:

- * Recuerdan y manejan el conocimiento fundamental adquirido en el curso de estudios.
- * Han sido capaces de operar con dicho conocimiento para producir un “paper” o un proyecto original.

¿No debería, este método educativo basado en la madurez de los estudiantes, formar la base de una política universitaria europea?

7. Es necesario examinar los efectos perjudiciales de estudios prolongados.

La considerable extensión de tiempo actualmente ocupada para completar los estudios, por años ha sido uno de los temas más importante de los debates de las políticas en universidades de diversos países, incluyendo Alemania, Austria y Países Bajos.

En tanto que en Gran Bretaña, más del 80% de los alumnos terminan puntualmente, en Alemania la proporción oscila entre el 20 y el 30%, dependiendo del campo de estudio y de la universidad.

Las autoridades de las universidades alemanas, reconocen que las diferencias en las políticas de admisión -selectiva en Inglaterra, abierta en Alemania- no explican todo. Además, el fervor de los funcionarios de la universidad por la reforma, ha sido provocado, en gran medida, por la virulencia de la crítica de los políticos, quienes, de acuerdo con la opinión pública, han estado cuestionando la pérdida de dinero de los contribuyentes gastado en estos “alumnos de por vida”.

En algunos países, especialmente Alemania y Países Bajos, se han dado pasos o está en discusión, el límite de duración de los estudios o alentar a los estudiantes a no “arrastrarse sobre sus talones”: las medidas incluyen permitir a los estudiantes tomar sus exámenes finales de nuevo, si fracasan en el intento inicial, dentro del tiempo prescripto.

La Universidad de Paris II, ha computado la duración de estudios hasta la obtención del título. De todos los alumnos que obtienen su diploma, en derecho sólo, un 22% de los varones y un 31% de la mujeres la terminan “en tiempo” [datos de la investigación que estamos llevando a cabo en diversas carreras]. Pero estos son promedios que enmascaran las diferencias: 6% para los Bachilleres G (técnicos); 24% para los Bachilleres A (literatura); 28% para los B (económicas) y 42% para los Bachilleres C (matemáticas). Pero muy pocos estudiantes con un “Bachillerato” en ciencias, van a las escuelas de derecho.

Las encuestas conducidas regularmente por el Observatorio de Formación y de Inserción Profesional de Ciencias y Tecnología de Lille, proporciona alguna información sobre cuánto tardan los graduados para completar sus estudios en cada uno de los diferentes campos: 35% de los alumnos obtiene su “*maîtrise*” dentro de los 4 años posteriores a su bachillerato. Los estudiantes incluidos, se han matriculado en la universidad inmediatamente después de dejar la escuela secundaria.

2/3 de estos graduados “a tempo”, habían recibido su bachillerato a los 18 años, habiendo completado la primaria y la secundaria sin haber repetido ningún año. Sin embargo, en muchos currícula, sólo la mitad o menos de estos “buenos” estudiantes, se graduaron “a tempo”.

En Alemania, y también en Francia, la combinación de una graduación con una nota baja [low pass] (mención pasable o de “suficiente” para ser aprobado) y la circunstancia de emplear un tiempo inusualmente largo para terminar la carrera, constituye un handicap muy grande.

Las grandes corporaciones rechazan automáticamente las presentaciones de empleo de tales personas, sin siquiera mirarlas.

8. Las innovaciones pedagógicas deberán ser catalogadas y divulgadas.

Numerosos gobiernos han estado efectuando advertencias a las universidades en relación con: “la investigación no es todo”; la calidad de la enseñanza es una prioridad.

En el Reino Unido, el Consejo de Calidad de la Educación Superior señaló en su informe, que incluye un resumen de 69 auditorías entre abril de 1991 y abril de 1994, que: la calidad de la enseñanza está en la prioridad de la agenda de las Universidades. Algunas de ellas han desarrollado códigos y manuales. Los enfoques sobre la evaluación contienen: indicadores de desempeños y observaciones, incluyendo las de los alumnos. Existen muchas iniciativas entusiastas en innovaciones en la enseñanza. Sin embargo, mucho queda por hacerse.

En 1993, la Conferencia de Rectores Alemanes y la Conferencia de Ministros de Estados, firmó un memorándum conjunto en el cual escribieron, entre otras cosas:

“Las deficiencias en la calidad de la enseñanza, no sólo radica en los superpoblados anfiteatros sino, algunas veces, en la inadecuación de las habilidades de enseñanza de los profesores. Es indispensable que los departamentos y las universidades monitoreen la calidad de su enseñanza”.

La Universidad sueca de Upsala, ha instituido incentivos para alentar y publicitar innovaciones pedagógicas. En este aspecto, el Comité de Calidad de la Universidad, espera mucho de la opinión de los estudiantes. El mismo escribió:

“La tendencia a ver a los alumnos como clientes.. debe ser resistida. El rol de los estudiantes... no debe ser reducido a la función de absorber conocimientos pasivamente”
“La tradición sueca de los alumnos, jugando una parte activa en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, es lo que mejor cuadra a la universidad”.

9. El mejoramiento de la calidad de la enseñanza implica redefinir y elevar la estima por las actividades pedagógicas de los docentes.

Aumentar la estima por la enseñanza, como opuesto a la investigación, está en la agenda en todas partes. En la mayoría de los países europeos, se han encarado varias etapas o está en consideración elevar el status y recompensa de la enseñanza, como opuesto a las actividades de investigación. Pero, estas actividades de investigación son aún la clave para el reclutamiento y la promoción. El trabajo en estas áreas recién ha comenzado.

NOTAS Y REFERENCIAS.