

LA TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CARA AL SIGLO XXI Y LA FUNCIÓN DE LA ENSEÑANZA

Manuel Crespo*

I. INTRODUCCIÓN¹

El término «sociedad del saber» ha devenido en una expresión que forma parte tanto del lenguaje de todos los días como de la tendencia a olvidar que se trata de un concepto sociológico destinado a describir el paso de una sociedad basada en la producción de bienes materiales a una sociedad de la era de la información en la que va a predominar el tratamiento, la adquisición, el almacenamiento, el intercambio y la producción de nuevos conocimientos. La entrada, de hecho, en la era de la información va a obligar a concebir los análisis sociales, económicos, culturales y políticos más desde una perspectiva de apertura al mundo que desde el interior de las fronteras regionales. En tanto que institución prioritaria en la transmisión y producción del saber, la universidad se sitúa entre los primeros de aquellos que van a sufrir los efectos de esta ola de fondo, ya que su situación histórica de casi monopolio en la emisión y certificación de las competencias de alto nivel corre el riesgo de ser puesta en cuestión por la ruptura de las fronteras en el acceso al saber. Esta nueva situación impone una transformación radical de la institución universitaria. Esto nos obliga, en estos momentos, a repensar, hasta sus últimos límites, las orientaciones, los modos de acción, los servicios ofertados y la

* Universidad de Montreal (Canadá). Traducción: Amalia Ayala de la Peña. Universidad de Murcia.

¹ Algunos extractos de este texto han sido publicados bajo otra forma en Crespo, M. (1997). Las transformaciones de la Universidad en cara al siglo XXI, en UNESCO/CRESALC, *La educación en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*, pp. 131-146 (Caracas, UNESCO/CRE-SALC).

gestión de los recursos. Se trata más de una transformación que de una adaptación progresiva, como ocurrió en el pasado.

La adquisición renovada de saberes de elevado nivel por parte de una elevada proporción de la población y la producción continua de los conocimientos van a condicionar, en gran medida, el devenir de las sociedades. La universidad es la institución que mejor ha realizado hasta el presente esta función de formación e investigación. En el contexto de movimientos constantes que conocemos, ¿Cómo podría la institución universitaria estar a la altura de este desafío?, ¿Cuáles son las transformaciones que debe emprender para responder a las exigencias de la sociedad del saber que está en vías de edificarse?

II. EL PAPEL DE TRANSMISIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS

La Universidad, en tanto que centro intelectual de desarrollo y de transmisión de conocimientos, es una creación de la Edad Media. Bolonia, Salerno, París, Oxford y Salamanca reagrupaban a los estudiantes alrededor de algunos profesores. En esta época, la comunidad universitaria era, en cierto modo, itinerante, puesto que los estudiantes se trasladaban, frecuentemente, de una ciudad a otra si no recibían la atención que demandaban a las autoridades civiles de sus zonas. Por otra parte, ciertas universidades fueron fundadas por profesores descontentos que buscaban un nuevo ambiente, como fue el caso de Oxford y Cambridge. A pesar del aumento de número de universidades europeas, se asiste a pocos cambios en su funcionamiento hasta el fin del siglo XVIII. Fue Napoleón quien introdujo en Francia los mayores cambios en el sector de la enseñanza superior: centralizó la administración universitaria y creó un sector de élite externo a la Universidad, las *Grandes Écoles*. Es, pues, en Francia el lugar en el que se constituyen las instituciones rivales en la transmisión del saber de alto nivel y esto desde el siglo XVIII. En nuestros días, son grandes empresas, como Xerox o McDonalds, las que han levantado «universidades» para formar a la élite de sus empleados. Con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, los estudiantes y los profesores no tienen necesidad de desplazarse, como ocurría en la Edad Media, porque los servicios ofertados en sus regiones no respondan a sus expectativas. Es suficiente mantenerse conectado a Internet para tener acceso al saber de los más grandes especialistas del planeta.

III. EL PAPEL DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

La «gran revolución» en la enseñanza superior proviene de Alemania donde Humboldt se convirtió en promotor de una universidad definida en función de la investigación, las interrelaciones entre la enseñanza y la dualidad *Lehrfreiheit* y *Lernfreiheit*. La universidad de Berlín, creada por Humboldt, reprodujo estos ideales sobre el plano institucional. Esta concepción de la universidad ha logrado imponerse y ha sobrevivido, porque ha permitido, e incluso hasta mantenido, las adaptaciones a los cambios sociales que han jalonado el siglo XX. Por ejemplo, en los Estados Unidos, después de la Segunda Guerra Mundial, la universidad ha aceptado, de manera implícita, una responsabilidad en materia de seguridad nacional, de prosperidad económica y de salud pública como contrapartida a los fondos federales concedidos a la investigación. En Canadá, la universidad se abre a los objetivos gubernamentales de democratización de la enseñanza superior así como a los de desarrollo de la investigación. Más recientemente, en respuesta a las críticas recibidas concernientes al impropio papel que ocupa la investigación, la universidad ha buscado por todos los medios revalorizar la enseñanza. Sin embargo, otras exigencias gubernamentales, incluso más centradas que éstas del pasado reciente, tales como una mayor productividad en enseñanza y en investigación y el acento sobre la pertinencia de la formación dispensada con respecto a la competitividad internacional, sin olvidar la vuelta forzada al aprendizaje opuesto a la enseñanza, permiten suponer reorientaciones y modificaciones mayores en el porvenir. También para la investigación, como ya se ha indicado para la transmisión de saberes, la universidad debe pactar con otros actores como los laboratorios de investigación privados, que son los competidores de primer orden para la producción de nuevos conocimientos.

IV. LA PUESTA EN CUESTIÓN DE LA CONCEPCIÓN TRADICIONAL DE LA UNIVERSIDAD

El modelo «humboldtiano» de la universidad, que ha prevalecido a lo largo de todo el siglo XX, es severamente criticado hoy en día. Por ejemplo, el efecto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación termina por abolir las fronteras propias a la universidad en tanto que lugar geográfico de enseñanza y de investigación. La comunidad universitaria como centro de desarrollo intelectual se

puede concebir de forma virtual, luego planetaria, sin estar limitada por las constricciones de orden nacional. Los gobiernos, el sector privado y el público en general se interesan, cada vez más, por la calidad de la educación y por la forma en la que las universidades gastan los presupuestos concedidos. Así, las universidades se ven forzadas a responder a las demandas de cambio de los diferentes constituyentes estratégicos. Del mismo modo que el sector privado, las universidades deben hacer frente a la mundialización, al mal funcionamiento, la recesión y las nuevas tecnologías. Para que las universidades puedan responder a estos desafíos se deben elaborar formas alternativas de gestión del cambio estratégico más allá de las hasta ahora privilegiadas que mantienen, tanto en el ámbito de la planificación formal, la centralización y la gestión dirigidas desde arriba.

V. TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y FUNCIÓN DE LA ENSEÑANZA

Hablar de las transformaciones futuras de la universidad y de sus rendimientos en el ámbito de la enseñanza no es una aventura demasiado tranquila. Es necesario, en efecto, superar los clichés, los tópicos, el lenguaje institucional conocido, al mismo tiempo que se intentan producir las reflexiones que pueden alimentar el debate sobre esta importante cuestión. Y la tarea es aún más ardua y no queda limitada al ámbito de la pedagogía universitaria sino también de la gestión y el análisis de las políticas de la enseñanza superior y de la prospectiva.

La primera cuestión «profética» concierne al futuro mismo de la universidad como ámbito físico identificado de enseñanza, de investigación y como servicio. Si el pasado es garante del futuro, la respuesta debiera ser afirmativa, al menos en el horizonte del 2050. Clark KERR (1992), antiguo rector de la Universidad de California, en un coloquio celebrado con ocasión del centenario de la Universidad de Chicago, dijo que la Universidad es una institución extremadamente duradera. Él destacó que de 75 instituciones fundadas en 1520 que continúan operando de la misma forma y en los mismos ámbitos, 60 son universidades (ver también MAYOR, 1998). ¿Quiere esto decir que no habrá transformaciones importantes en la Universidad en los próximos cincuenta o cincuenta y cinco años? En la respuesta no cabe la duda: hemos entrado en una era de grandes transformaciones en la universidad en la que la continuidad es, sobre todo, incierta y el consenso

sobre el género de las transformaciones a introducir y su ritmo está por construir. Y predecir es siempre problemático. En una comunicación, Martin TROW, que introdujo la distinción entre «enseñanza superior de élite y enseñanza superior de masas», predijo la llegada de la última, y dijo, no del todo seriamente: «he dejado de hacer predicciones cerradas sobre la evolución de la enseñanza superior pero numerosas son verificadas por los hechos, de forma destacada el descenso de las inscripciones en la enseñanza superior en los inicios de los años ochenta».

Sin embargo, el contexto en el que evolucionan las universidades ha cambiado bastante radicalmente en los diez últimos años. En principio, la misma definición del concepto de universidad no es unívoca. El ideal de una comunidad de eruditos (escolares) y de estudiantes atraídos por la búsqueda de la verdad (JASPERS: *The Idea of a University*), la definición del Cardenal NEWMAN como «la cultura del intelecto» o la de Humboldt como espacio unificado de libertad de aprendizaje y de enseñanza para la investigación (*Einheit vom Forschung und Lehre*), formulaciones idealistas y románticas de la idea de universidad, no corresponden siempre a la proliferación de las formas de enseñanza superior, tanto en América del Norte como en Europa.

Se constata, también, una influencia enorme del Estado en la reordenación de los sistemas universitarios con el objeto de conseguir una mayor explotación de su utilidad con vistas a fines nacionales de desarrollo. Por su parte, parcialmente a causa de la reducción presupuestaria forzada por los poderes públicos, pero, igualmente, por razón de una revalorización de la función de servicio, las administraciones universitarias establecen relaciones, cada vez más importantes, con el sector privado: programas de formación continua, contratos de investigación, consorcio de investigación y desarrollo, participación en las «redes»,... Esta apertura y estas alianzas con el sector privado tienen como telón de fondo la mundialización de la economía y la globalización de los intercambios.

El crecimiento casi exponencial de las inscripciones en la enseñanza superior, fenómeno que se ha estancado en Canadá pero que causa furor en Europa, especialmente en Francia y en Alemania Federal, ha conmovido los modos tradicionales de formación: no solamente las relaciones individuales entre enseñanza y aprendizaje escasean, sino también las nuevas clientelas llamadas «no tradicionales» (adultos, tiempos parciales, formación previa problemática cuando no francamente deficiente) constituyen los desafíos a afrontar por un gran número de universidades, en el

momento en el que se erige de manera aguda la cuestión de las relaciones entre formación general o fundamental y especialización profesional.

Michael SHATTOCK (1994) del que se toman algunos elementos en la descripción de este contexto, nos pone en guardia contra la nostalgia de un *Lost World*, un mundo perdido, el de una universidad más «civilizada», más «parroquial» y menos saturada por el frenesí de la competición interna y externa. Esta universidad no existirá ya. En su lugar ha nacido una universidad más profesionalizada con unos campos disciplinares muy especializados (ver UEBERSFELD, 1998). Bien que ciertos sectores de la universidad se sitúan en las fronteras de la disciplinariedad y la profesionalidad (ejemplos: relaciones industriales, ciertos sectores de la educación física, de las ciencias de la educación), en la Universidad de Montreal (excluyendo la HEC² y la Politécnica), alrededor del 39% de los estudiantes están inscritos en programas de formación con carácter profesional y, según la misma caracterización de los programas de formación profesional, alrededor del 57% de los profesores regulares (excluyendo a los profesores de clínica) trabajan en ello. Si a esto le añadimos la HEC y Politécnica y los residentes de medicina, el porcentaje de estudiantes inscritos en los programas profesionales ascienden hasta llegar alrededor del 50% y el de los profesores al 66%. Esto significa que, en la Universidad de Montreal, un estudiante de cada dos, persigue, de un modo u otro, una formación profesional, y dos de cada tres profesores, forman parte de unidades con carácter profesional³.

Finalmente, los significativos progresos operados en el ámbito de las técnicas de comunicación e información no solamente transforman la gestión universitaria y la oferta de los servicios educativos de alto nivel, sino que abren también la puerta a un cuestionamiento radical sobre la universidad como lugar estratégico «por excelencia» del conocimiento superior y de la formación profesional avanzada. Ciertos cálculos efectuados sobre las necesidades formativas del siglo XXI exigen la construcción de 672 nuevos campus con un coste de 235 millones de dólares U.S.A. Las cifras comparativas para Canadá serían de 70 nuevos campus, con un coste de alrededor de 36 millones de dólares canadienses. Estas cifras excluyen, evidentemente,

² HEC: Haute Ecole Commercial: Escuelas Superiores de Economía.

³ Los datos han sido suministrados por el Departamento de Investigación Institucional. Este autor agradece a Rachel Houle la preparación de las tablas pertinentes. Los análisis son responsabilidad del autor.

los costes de funcionamiento de los nuevos campus, los cuales serían aproximadamente del mismo orden (DOLENCE y NORRIS, 1995). Es en este ámbito en el que las predicciones alcanzan la mayor diversidad y, en ocasiones, rozan lo fantástico. Dichas predicciones evocan las propias de fines de los años sesenta sobre la «sociedad del ocio», sociedad prometida para antes del fin del milenio. Esta sociedad tarda siempre en manifestarse y existen indicios de que las personas que trabajan, trabajan más o, al menos, se les pide trabajar más. Los ciudadanos del ocio son, paradójicamente, los desempleados... Con las contribuciones de la filosofía postmodernista (ver LYOTARD, FOUCAULT, VATTINO, DERRIDA, VAUTIER y otros), se habla del fin de la universidad y de la reconstrucción de una universidad virtual. Las perspectivas consultadas no se dirigen, sin embargo, en un sentido tan radical (ALTBACH, 1998). Por otra parte, ciertos trabajos son útiles en aquello que se refiere a la innovación en la oferta de los servicios educativos. Destacamos, entre otros, el texto de Halpen y asociados, *Changing College Classrooms. New Teaching and Learning Strategies for an Increasingly Complex World* (1994).

Este contexto redefine, en todo caso, la universidad del siglo XXI. En primer lugar, el contexto revive un viejo debate de la teología protestante continuado por la teología y la práctica católicas, del que se encuentran referencias en la literatura reciente (NEAVE, 1995). Es la dialéctica de la separación y la pertenencia al «mundo»: para muchos nostálgicos, la universidad está en el mundo pero no es del mundo. Autores críticos (ver RÜEGG, 1992) se refieren a la tensión entre la *vita* contemplativa y la *vita* activa; las universidades deberían centrarse en la consabida vida contemplativa. Que se quiera o no, la universidad no sólo está aislada en el mundo, sino que forma parte de él. En virtud de la importancia de la formación profesional, en virtud de su implicación en las actividades de desarrollo económico y social, la universidad ha abandonado, progresivamente, la «torre de marfil» (BOK, 1982) en pro de un comportamiento más pragmático y más «mundano». Esta tendencia es, en mi opinión, irreversible, sobre todo en las multiversidades (KERR, 1995) como la nuestra. La tendencia hacia la aplicación de los conocimientos y la implicación social es difundida, generalmente, por los profesores a través del mundo. En un reciente estudio comparado internacional de la Fundación Carnegie (BOYER, ALTBACH, WHITELAW, 1994), basado sobre un sondeo aplicado a profesores de quince países, incluidos países en desarrollo, a la proposición «los profesores de mi especialidad tienen la obligación profesional de aplicar los conocimientos a los problemas de la sociedad», al menos el 60% de los

profesores encuestados declaran su acuerdo con la proposición, el porcentaje se eleva hasta el 92% en el caso de Alemania Federal.

Y para que se entienda bien: no se propone aquí la eliminación de la «vida contemplativa» en beneficio de la «vida activa»; lo que quiero destacar es que las actividades de la «vida activa» sean reconocidas con la misma entidad que las primeras. Además, la universidad debe intentar conservar una buena dosis de autonomía en sus relaciones con las fuerzas del mundo. No será necesario que se asista en el siglo XXI a un «*Selling-out of the Comparete University*», por utilizar una frase de moda.

Es la evaluación de este contexto la que fundamenta los comentarios siguientes sobre la investigación, la enseñanza y su valorización. Mis comentarios se inspiran en los trabajos de VAN GINKEL (1994, 1995) y de Boyer (1990, 1994). Según el primero, el escenario del futuro más probable es un ambiente con dos características: una «escalada» de la sociedad, es decir, una combinación de aumento de escalafón y de retroceso de los procesos sociales y la llegada de una sociedad fundada sobre el conocimiento («*Knowledge intensive society*»). La primera característica se refiere a la globalización del hemisferio occidental que tiende a una mayor unidad, pero no una unidad estilo napoleónico, sino una unidad en la diversidad. La segunda característica se manifiesta a través de indicadores tales como el crecimiento del conocimiento (se dobla cada cinco años), la vida útil de los conocimientos (seis años y medio) y el aumento constante de la media de los niveles educativos. De acuerdo con este escenario, los cambios de las universidades de la primera mitad del siglo XXI tendrían las siguientes características: las tareas de la universidad priorizarían la síntesis, administración y dirección de los flujos de conocimientos, desarrollarían un poco menos su propia investigación —en favor de la gestión y difusión de la investigación dirigida por otros—; en fin, un nuevo concepto de educación emergería: el contenido sería más general y el aprendizaje se haría durante toda la vida. Para GINKEL, sin embargo, la universidad implicaría siempre un espacio físico determinado a fin de permitir la reunión y el intercambio cara a cara de los miembros de las investigaciones que los NTCI tuvieran permiso de crear. Este espacio es, en todo caso, necesario para el mantenimiento de relaciones entre el colectivo de profesores y la sociedad.

En la extraordinaria ponencia *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professorate*, reeditado más de una docena de veces, Ernest BOYER (1990), también

Presidente de la Fundación Carnegie para el progreso de la enseñanza, presenta una versión más realista del ideal humboldtiano de la dialéctica enseñanza-investigación. Para BOYER, los trabajos de descubrimiento no deben constituir la única forma de trabajo científico (para un análisis de la tesis de Boyer, ver JOHNSTON, 1998). Evidentemente, la implicación en una investigación puntera es una función primordial de las grandes universidades, pero no necesariamente de todas las universidades. No obstante, otras formas de trabajo científico o erudito son de igual utilidad y valor. Boyer identifica aún otras tres: la erudición de la integración, la erudición de la aplicación y la erudición de la enseñanza. Por erudición de integración, el autor entiende todos los trabajos tendentes a la pluridisciplinariedad, la ubicación de las especialidades en un contexto amplio, la comprensión de los datos existentes sobre puntos de vista nuevos y relevantes. Esto es, según sus palabras, «un trabajo serio y disciplinado en el que el objetivo debe ser interpretar, centrar y dilucidar la investigación» (p. 19). La erudición de aplicación intenta responder a algunas cuestiones: ¿Cómo los conocimientos que provienen del descubrimiento o de la síntesis pueden ser aplicados a los problemas reales?, ¿Cómo estos conocimientos pueden ser útiles a los individuos y a las instituciones?, ¿Pueden los problemas sociales definir una agenda de investigación? La erudición de la enseñanza forma parte de los trabajos serios en la universidad. La enseñanza es el medio por el que profesores y estudiantes entran en relación. Aquí importa menos el contenido que el discente y más aprender. No se trata solamente, según Boyer, de transmitir los conocimientos actualizados y de utilizar los medios pedagógicos apropiados, sino de transformar y ampliar los conocimientos a través de la lectura, las discusiones en clase y las cuestiones planteadas por los estudiantes. Para Boyer, como para Aristóteles al que cita, «la enseñanza es la forma más elevada de comprensión».

«El tiempo ha llegado más allá que el viejo y cansado debate sobre la investigación versus la enseñanza y comienza a explorarse una postura más esencial: ¿Qué significa ser un erudito, un sabio? Como respuesta a esta cuestión yo he propuesto un paradigma de la erudición que define una agenda apropiada no solamente para los profesores sino también para la universidad del siglo XXI» (Boyer, 1994: 116).

BOYER (1994) afirma que será necesario, de forma creciente en el próximo milenio, la integración de los conocimientos, su aplicación y transmisión como medio de enseñanza.

VI. CONCLUSIÓN

Así, las características del contexto actual y previsible y la transformación de la universidad parece que deben poner de relieve la función de la enseñanza. La apertura de la universidad a la «nueva clientela», su gran implicación en la formación profesional, sus relaciones siempre más elaboradas con el sector privado, su mencionado rol de agente de integración, de gestión y de difusión de los flujos de conocimiento requieren una organización de las actividades que no pueden sino favorecer la enseñanza en una comunidad amplia, accesible a través de las nuevas técnicas de comunicación y de información. Anne WRIGHT (1994:105) sugiere, en tal caso, llamar a las universidades «univerciudades» (con una c): instituciones extendidas y permeables a una comunidad de discentes comprometidos en un aprendizaje continuo. Esta autora insiste, también, sobre la necesidad de una disminución del énfasis otorgado al contenido en favor de una preocupación creciente por la identificación y la satisfacción de las necesidades de los individuos que quieren aprender.

Este paradigma anteriormente descrito consagra el valor del conocimiento aplicado y del conocimiento transmitido y comienza a ser seriamente considerado por las instituciones de enseñanza superior, incluyendo instituciones de gran renombre como la Facultad de Medicina de la Universidad de Harvard. La promoción de los profesores que trabajan en el ámbito de la práctica se hace, principalmente, a partir de la erudición de la enseñanza (LOJEVOY y CLARK, 1995). La Facultad de Medicina de la Universidad de Montreal ha elaborado una política de evaluación similar.

El papel de enseñanza en la universidad del siglo XXI no se produce por defecto: ya que los recursos financieros son escasos y la competición por los fondos agotadora, valoramos la enseñanza. La erudición de la enseñanza debe tener, también, sus reglas. BOYER, en su contribución de 1994, anunció que se prepara un informe sobre los medios de evaluar cada una de las cuatro erudiciones. Él dió como título a ese informe en preparación «*Scholarship Assessed*». Desgraciadamente, ha resultado imposible localizar esta contribución y la misma agencia distribuidora de los informes de la Fundación Carnegie no cuenta con ninguna nueva aportación con ese título. Este informe, si estuviera finalmente disponible, podría ayudar a los investigadores y a las administraciones universitarias a mejorar la evaluación de las diferentes tipos de erudición y, en particular,

la erudición de la enseñanza y también a acordar, en última instancia, el lugar que esta erudición merece en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTBACH, PH. G. (1998): Comparative Perspectives on higher education for the twenty-first century, *Higher Education Policy*, 11, pp. 347-356.
- BOK, D. (1982): *Beyond the ivory tower: social responsibility of the modern university* (Cambridge, Mass, Harvard University Press).
- BOYER, E. (1990): *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate* (10.^a ed.) (Princeton, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching).
- BOYER, E. (1994): Scholarship Reconsidered. Priorities for the New Century, en NATIONAL COMMISSION ON EDUCATION AND THE COUNCIL FOR INDUSTRY AND HIGHER EDUCATION, *Universities in the Twenty-First Century: A Lecture Series*, pp. 110-132 (Londres, NCE & CFIHE).
- BOYER, E.; ALTBACH, PH.G. y WHITELAW, M.J. (1994): *The Academic Profession. An International Perspective* (Princeton, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching).
- DOLENCE, M. y NORRIS, D.M. (1995): *Transforming Higher Education. A Vision for Learning in the 21st Century* (Ann Arbor, Society for College and University Planning).
- HALPERN, D. et al. (1994): *Changing College Classrooms. New Teaching and Learning Strategies for an Increasingly Complex World* (San Francisco, Jossey-Bass Publishers).
- JASPERS, K. (1959): *The Idea of the University* (Boston, Beacon).
- JOHNSTON, R. (1998): The university of the future: Boyer revisited, *Higher Education*, vol. 36, n.º 4, pp. 253-272.
- KERR, C. (1995): *The uses of university* (4.^a ed.) (Cambridge, Mass, Harvard University Press).
- LOJEVOY, F. y CLARK, M.B. (1995): A Promotion Ladder at Harvard Medical School: Experience and Challenges, *Academic Medicine*, vol. 70, n.º 12, pp. 107-108.

- MAYOR, F. (1998): The universal university, *Higher Education Policy*, n.º 11, pp. 249-255.
- NEAVE, G. (1995): On Visions, Short and Long, *Higher Education Policy*, n.º 4, pp. 9-10.
- NEWMAN, J.H. (1996): *The idea of a university* (New Haven, Yale University).
- RUÈGG, W. (1992): The Traditions of the University in the Face of the Demands of the Twenty-First Century, *Minerva*, XXX, n.º 2, pp. 269-295.
- SHATTOCK, M. (1992): The Internal and External Threats to the University of the Twenty First Century, *Minerva*, XXX, n.º 2, pp. 130-162.
- UEBERFELD, J. (1998): Le rôle de la formation continue dans les changements universitaires au 21.^a siècle, *Enseignement supérieur en Europe*, vol. XXIII, n.º 3, pp. 83-104.
- VAN GINKEL, H. (1995): University 2050: The Organization of Creativity and Innovation, *Higher Education Policy*, 8, n.º 4, pp. 14-18.
- WRIGHT, A. (1994): The University in the Community, en NATIONAL COMMISSION ON EDUCATION AND THE COUNCIL FOR INDUSTRY AND HIGHER EDUCATION, *Universities in the Twenty First Century: A Lecture Series*, pp. 87-109 (Londres, NCE & CFIHE).

RESUMEN

El término «sociedad del saber» ha devenido en una expresión que forma parte tanto del lenguaje de todos los días como de la tendencia a olvidar que se trata de un concepto sociológico destinado a describir el paso de una sociedad basada en la producción de bienes materiales a una sociedad de la era de la información en la que va a predominar el tratamiento, la adquisición, las existencias, el intercambio y la producción de nuevos conocimientos. La entrada, de hecho, en la era de la información va a obligar a concebir los análisis sociales, económicos, culturales y políticos más desde una perspectiva de apertura al mundo que desde el interior de las fronteras regionales. En tanto institución prioritaria en la transmisión y producción del saber, la universidad se sitúa entre los primeros de aquellos que van a sufrir los efectos de esta ola de fondo, ya que su situación histórica de casi monopolio en la emisión y certificación de las competencias de alto nivel corre el riesgo de ser puesta en cuestión por el estallido de las fronteras en el acceso al saber. Esta nueva situación impone una transformación radical de la institución universitaria. Esto nos obliga, en estos momentos, a repensar, hasta sus últimos límites, las orientaciones, los modos de acción, los servicios ofertados y la gestión de los recursos. Se trata, en efecto, más de una transformación que de un paso fruto de una adaptación progresiva.

RÉSUMÉ

Le terme *société du savoir* est devenu une expression qui fait tellement partie du langage de tous les jours que l'on a tendance à oublier qu'il s'agit d'un concept sociologique qui sert à décrire le passage d'une société axée sur la production de biens matériels à une société de l'ère de l'information où le traitement, l'acquisition, le stockage, l'échange et la production de nouvelles connaissances vont prédominer. L'entrée de plain-pied dans l'ère de l'information va obliger à concevoir les rapports sociaux, économiques, culturels et politiques dans une perspective d'ouverture sur le monde plutôt qu'à l'intérieur de frontières régionales. En tant que première institution de transmission et de production du savoir, l'université se situe aux premières loges de celles qui vont subir les effets de cette vague de fond puisque sa situation historique de quasi-monopole dans la dispensation et la certification des compétences de haut niveau risque d'être remise en question par l'éclatement des frontières dans l'accès au savoir. Cette nouvelle donnée impose une transformation radicale de l'institution universitaire. Il faut maintenant repenser de fond en comble les orientations, les modes d'action, les services offerts et l'allocation des ressources. Il s'agit donc bien d'une *transformation* et non pas comme cela s'est produit dans le passé d'une adaptation progressive.