



BAJO EL CIELO ¿PROTECTOR? DE LA GLOBALIZACIÓN. PODER Y POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA*

Adrián Acosta**

En este trabajo se analizan algunos de los efectos e implicaciones de la globalización en el campo de la educación superior en América Latina. A partir de una discusión sobre los varios significados del concepto de “globalización” se identifica un conjunto de transformaciones institucionales y sistémicas de la educación universitaria latinoamericana en la década de los noventa, orientadas a construir un “nuevo” modelo de universidad en la región. La hipótesis central del texto es que ese “nuevo” modelo implica una transformación profunda de relaciones de poder en los sistemas nacionales de educación y en la definición de las políticas dirigidas al sector.

In this work an analysis is made of some of the effects and implications of globalization in the field of higher education in Latin America. From a discussion about the different meanings given to the concept of “globalization”, a series of institutional and systemic changes are identified in Latin American college education, aimed at building a “new” university model in that world region during the 1990s. The main hypothesis in this paper holds that the “new” model implies a deep transformation of power relationships in national educational systems and of the definition of policies implemented in that sector.

En este artículo se discute la manera en que la educación superior se inserta en la “primera ola” de los procesos de globalización que atravesaron en la década de los noventa la economía, la política y la cultura de las sociedades de América Latina. El argumento central es que dichos procesos colocan a las instituciones de educación superior de la región —en especial, a las universidades públicas— frente a un conjunto de dilemas y desafíos que no sólo no pueden resolver por sí mismas en sus actuales condiciones,

* Este texto forma parte del proyecto Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas en México, que el autor desarrolla actualmente en el Centro de Investigaciones Sociales y Jurídicas del CUCEA-Universidad de Guadalajara.

** Doctor de investigación en ciencias sociales con especialización en ciencia política por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México. Profesor investigador del Centro de Investigaciones, Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas, CUCEA-Universidad de Guadalajara.

sino que requieren de una reforma a la configuración del poder en dichos sistemas e instituciones. En el marco de los complejos movimientos de integración de las economías, las tecnologías de la comunicación y el comercio que se observan en la región, mediante políticas estatales deliberadas de integración o como producto de los procesos de asimilación “silenciosa” que produce el capitalismo del siglo XXI, la educación superior avanza de manera lenta y arrítmica, con severos problemas de integración sistémica y con escasas respuestas a las nuevas preguntas, o complejos de preguntas, que inundan y desbordan a las sociedades de la región. Paradójicamente, la educación terciaria se ha convertido en un espacio sobrecargado de demandas por parte de los gobiernos y de las sociedades, que una y otra vez depositan recursos, expectativas e intereses en las instituciones de educación superior, para que de ellas surjan respuestas a los problemas relacionados con la movilidad social, la innovación tecnológica, la cohesión social o el crecimiento económico sostenido. La educación superior, como la educación en general, parece consolidarse, o renacer, como la última gran utopía racionalista del siglo XX (Acosta, 2000).

En la primera parte de este texto se discutirán brevemente varias definiciones sobre el concepto de “globalización” y algunas de las características de los procesos que se asocian con este fenómeno. Más adelante se analizan las relaciones de este proceso con la creación de un nuevo “modelo” de universidad, a partir de la perspectiva de la “sociología de la traducción” que propone M.D. Parsons (1997). A partir de ello se enunciarán algunos rasgos de los fenómenos asociados a la globalización en el campo de la educación terciaria: el crecimiento y diferenciación de los sistemas de educación superior, los nuevos paradigmas de conocimiento científico y técnico, el papel de las instituciones de educación superior ante la emergencia de una “nueva” complejidad social, y las redes de actores que intervienen en la gestión de los sistemas e instituciones de educación superior y en la elaboración de las políticas públicas en ese campo. Estos fenómenos constituyen algunas “ventanas” desde donde es posible asomarse a las implicaciones y efectos de la globalización en la educación superior en América Latina, que servirán para formular, a manera de conclusiones, algunas tesis sobre los nexos entre globalización y educación superior en la región en un contexto de ambigüedad e incertidumbre.

Globalización: las palabras y la cosa

A fuerza de tanto usarse, la globalización se ha convertido en una típica catch-all word, una palabra que lo mismo sirve para enunciar la impresión

de que todo lo que ocurre localmente tiene repercusiones globales, de que somos presas de un movimiento planetario que arrasa con las vidas individuales y los procesos colectivos, o que alude a la expansión mundial del comercio, las finanzas y los intercambios de mercancías y personas. Frente a la vaguedad del uso común del concepto, existen fenómenos bastante precisos que señalan la existencia de un proceso que efectivamente parece estar cambiando el sentido y las propiedades de las cosas. Los estados nacionales erosionan su poder y capacidad de control frente a la invasión silenciosa y arrítmica de patrones de consumo, exigencias políticas y nuevos temas y actores que reconstruyen la esfera pública de las sociedades y re-localizan el espacio de los intereses privados. Ello provoca, en varias dimensiones, una crisis de la estatalidad tradicional, cuya solidez de antaño parece evaporarse bajo los efectos de la globalización (Evans, 1999). Las economías cerradas y protegidas se transformaron en las últimas dos décadas del siglo xx en economías abiertas y en competencia. Los regímenes políticos autoritarios y totalitarios dieron paso a regímenes democráticos, o en proceso de democratización, cuyo desarrollo tuvo que ver con factores locales pero, sobre todo, a los que fue favorable un nuevo *zeitgeist* global, que hizo de la democracia un “valor universal” (Sen, 1999). La riqueza generada en la explotación de los recursos naturales o en la transformación industrial de productos, cedieron paso a la sociedad postindustrial basada en la producción de servicios y, hacia el final del siglo, a la sociedad productora de conocimiento. La construcción de riqueza se ajustó a nuevas reglas que implican la interacción de individuos, empresas y naciones, basadas, entre otras, en la relación entre desequilibrios sociales y desequilibrios de desarrollo, el impulso a agentes de cambio, o grandes y sostenidas cantidades de inversión pública en educación, infraestructura e investigación y desarrollo (Thurow, 1999). Estas “cosas”, entre bastante otras, se han percibido, comúnmente, como efectos de la globalización.

Sin embargo, las cosas (procesos) que se intentan arropar bajo el concepto de globalización poseen una historicidad que difícilmente puede reducirse a una visión en general economicista de la globalización. Surgieron con el desarrollo capitalista como fórmula económica y la expansión de la democracia como fórmula política, en el contexto de sociedades crecientemente complejas y desiguales. Es producto de varias tensiones entre la liberalización de la economía y de las finanzas con la democratización política y la desigualdad social. Frente a ello, es necesario proponer una definición “minimalista” del concepto: la globalización es el complejo proceso de interacción a escala planetaria del consumo y de la producción de bienes y servicios, de la construcción de las representaciones simbólicas que imprimen identidad a los grupos y sociedades, de la generalización de los problemas

socioeconómicos y de las incertidumbres políticas y los desafíos del conocimiento en la “sociedad mundial”. Es un proceso que une la “conectividad” (a través de la tecnología) con la “mundialización” (a través del mercado). Es un “acercamiento” en el tiempo y en el espacio (Attali, 1999: 161). Este proceso implica, específicamente, la imbricación de los Estados nacionales y la complejización de sus probabilidades de “poder, orientaciones, identidades y entramados varios” (Beck, 1998: 29).¹ Un elemento central de este proceso es la revolución en las tecnologías comunicacionales y de la informática que hacen que el tiempo virtual se confunda con tiempo real, haciendo que la “aldea global” macluhiana ya no sea sólo una metáfora. El intercambio de información—imágenes, datos, sonidos—se ha acelerado en los últimos veinte años de una manera extraordinaria, lo que ha dado como resultado una relativa estandarización de los patrones de consumo y de la producción material mundial. Sin embargo, y paradójicamente, también se ha producido un intenso proceso de regionalización y segmentación de las sociedades nacionales y de los mercados, que apuntan a un debilitamiento paulatino de los Estados nacionales y un fortalecimiento de las microrregiones y microintercambios económicos y culturales en zonas específicas de Asia, África, Europa Oriental y Occidental y América Latina.

Desde la perspectiva de la sociología de la cultura, existe un esfuerzo importante por formular una “teoría de la globalización”, a partir de cuatro tesis básicas: 1) La expansión de valores “universales” de referencia para la vida cotidiana de grupos e individuos (“globalismo”), 2) la disponibilidad mundial de imágenes, información y mercancías (“globalidad”), 3) la interacción directa entre grupos e individuos de distintas sociedades, a través de la tecnología (“compresión espacio temporal”) y 4) movilidad de individuos a través de acuerdos institucionales que trascienden las fronteras nacionales, conservando estilos de vida y consumo (“desarraigo”) (Albrow, 1999: 291).

En la última década la velocidad del proceso se ha incrementado, y ello ha significado la primera “ola de globalización” en el mundo. El capitalismo de finales del siglo xx ya no es sólo el “perpetuo huracán de destrucción creativa” que Schumpeter imaginó en Capitalismo, socialismo y democracia en 1942. Las posibilidades tecnológicas se han consolidado como los “mares

¹ Ulrich Beck distingue, desde una perspectiva sociológica, el globalismo de globalidad y globalización. El primero significa “la ideología del dominio del mercado mundial” que sustituye al quehacer político, es decir, una concepción en la cual la economía sustituye a la política. Por globalidad se entiende el proceso iniciado hace ya varios años de construcción de una “sociedad mundial”, de continuas e irreversibles interacciones en “espacios abiertos”, donde la “autopercepción” de los hombres y culturas del mundo está vinculada a su “reflexividad”. La globalización, por su parte, es definida por Beck como “los procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios” (Beck, 1998: 27-29).

no cartografiados” de las rutas de desarrollo del capitalismo en el mundo, las fuerzas que impulsan incesantemente la apertura de nuevos mercados y el flujo de nuevas inversiones en el mundo (Heilbroner, 1996). La disolución del socialismo real, la expansión del mercado-mundo, la democratización de los regímenes políticos, junto con el incremento de las desigualdades y de la pobreza mundial, son los fenómenos asociados al triunfo del capitalismo del siglo XXI, guiado por flujos de capital que se mueven a velocidad increíble, como hemos atestiguado en los últimos años —de un día para otro, de un minuto a otro— a través de las bolsas de valores de Singapur o Seúl a Sao Paulo, de Nueva York o Londres a Buenos Aires, de Frankfurt o Tokio a México. La velocidad es el registro empírico de cómo esos mares embravecidos de la tecnología y la informática en el ámbito financiero se vuelven no sólo vehículos de mundialización de imágenes y datos, sino sobre todo instrumentos de intereses, cálculos para la racionalidad económica, herramientas para el incremento al máximo de acumulación y ganancia, a expensas de la tranquilidad y la estabilidad de las debilitadas monedas y circuitos económico-financieros nacionales. La globalización y el capitalismo forman parte del mismo proceso; constituyen una tensión que combina valores y estructuras, procesos y actores. Y como parte de un proceso, no de un acto, la globalización es un movimiento de varias “olas”, cuyo efectos son generalmente arrítmicos y asimétricos en las distintas dimensiones de las sociedades nacionales. La educación superior es una de ellas.

Globalización y educación superior

¿Qué papel desempeñan las universidades en el marco de la globalización? En principio es un hecho que las instituciones de educación superior siempre han sido espacios sociales dominados por numerosas tensiones heredadas y emergentes. Desde los tiempos en que la universidad era concebida como la encarnación de una “idea” (Habermas, 1987) hasta la etapa en que la universidad se consideró como un instrumento de dominación o de liberación social (Brunner, 1987), diversas tensiones han caracterizado el perfil y las funciones de la universidad en las sociedades específicas. Sin embargo, las universidades presentan desde su origen una continuidad básica: poseen el monopolio de la formación de las elites, un monopolio históricamente asignado por el Estado, sólo comparable por su importancia y trascendencia al que el propio Estado ha asignado al ejército, y que permitió en occidente la formación y consolidación de las “ciudades del intelecto” (Kerr, 1995: 64-95). Fracturados los espacios físicos e imaginarios de lo “nacional”, las universidades latinoamericanas —inmersas en los procesos de transfigu-

ración acelerada de los paradigmas de la ciencia y la tecnología, con mercados de trabajo y académicos cada vez más competidos e integrados— se enfrentan a la necesidad de adaptación al nuevo contexto de exigencias e incertidumbres, con recursos escasos y con la persistencia de estructuras tradicionales de docencia, investigación y extensión. Paradójicamente, son instituciones sobrecargadas de demandas y exigencias económicas, políticas y sociales. La globalización no “inventa” nada: constituye un proceso que incrementa exponencialmente la velocidad del conocimiento y de las exigencias productivas a través de la tecnología, un proceso que, como otros antes (la “modernidad” y la “modernización”, el “desarrollo”), exige la construcción de un nuevo “modelo” de universidad.

De la universidad moderna a la universidad emprendedora

Bajo el cielo oscuro de la globalización ha sido posible observar una nueva generación de reformas universitarias orientadas hacia la creación de un nuevo “modelo” de universidad y sistemas de educación superior en América Latina. Con la presión combinada de las exigencias del mercado, de la sociedad y del estado, las universidades han tenido que desarrollar nuevas capacidades para intentar adaptarse de manera creciente al nuevo contexto de desafíos e incertidumbres. El viejo modelo de universidad profesionalizante, centrada en la docencia, con un escaso desarrollo de la investigación científica y tecnológica, de comunidades académicas relativamente pequeñas y poco burocratizadas, que vimos desarrollarse en los inicios del siglo xx, dio paso hacia la segunda mitad del siglo a la universidad moderna, de masas, burocratizada, políticamente conflictiva y sólo en ocasiones centrada en la investigación.

El viejo principio humboldtiano de vinculación de la enseñanza y la investigación, base de los modelos de la universidad moderna, tuvo a lo largo del siglo xx múltiples expresiones regionales y nacionales, y su cristalización efectiva estuvo ligada, en cada caso, a tradiciones y herencias o legados de épocas pasadas. Las modernas universidades alemanas, la españolas, las estadounidenses o las latinoamericanas se fundaron, o refundaron, sobre la base de integrar y desarrollar no sólo mercados de trabajo académicos formados por un ejército de profesores, sino también por impulsar e integrar a la enseñanza procesos de investigación a nivel del posgrado. Diversas estrategias de vinculación con los grandes laboratorios industriales (Alemania), con las comunidades y empresas locales (Estados Unidos), o políticas deliberadas de investigación y desarrollo tecnológico dirigidas desde el Estado (Japón), permitieron a las universidades de esos países construir poderosos sistemas de vínculos permanentes con el mundo

productivo, que impulsaron una intensa relación de la universidad con su entorno (Clark, 1997). La competencia y la eficacia, la integración y la actualización constante, la inducción de procesos de renovación y cambio, se constituyeron como los rasgos característicos de las universidades de los grandes países industriales. La racionalidad académica y la rentabilidad económica se combinaron eficazmente para construir sólidas tradiciones de investigación y de enseñanza de buena parte de esas instituciones, dos rasgos consolidados en muchos casos por la acción deliberada de las políticas del Estado (Kerr, op. cit.).

El desarrollo de la “industria del conocimiento”, las exigencias de competitividad económica y militar posteriores a la segunda guerra mundial, el acceso masivo a la educación universitaria y la creciente diferenciación de los sistemas e instituciones de educación superior, entre otros factores, se constituyeron como los “motores” de la transformación de los modelos de universidad. La creciente complejidad de la gestión universitaria, el cada vez más competido acceso a recursos públicos y privados, el incremento explosivo de los estímulos externos (del estado y del mercado) a las universidades, y, sobre todo, la centralidad de las tareas y actores de investigación en las “ciudades del intelecto”, se constituyeron como las fuerzas principales del largo ciclo de transformación de las universidades tradicionales a las universidades modernas.

Con la caída del muro de Berlín en 1989, y la desaparición del “segundo mundo” socialista, el mundo cambió, y las universidades, como otras instituciones sociales, comenzaron un nuevo ciclo de reformas. Las reformas de mercado y la reforma de los Estados nacionales se convirtieron en un conjunto de nuevas exigencias de competitividad, “calidad”, eficacia para las universidades. Éstas, por su parte, luego de su largo proceso de crecimiento y diferenciación interna (procesos generalmente anárquicos en el caso latinoamericano), se vieron enfrentadas a competir de manera creciente por recursos escasos y condicionados, a desarrollar y consolidar extensas áreas de investigación y desarrollo fuertemente relacionadas con los posgrados, pero al mismo tiempo formando profesionistas, reformando sus formas de gobierno y de administración, estrechando vínculos con el entorno y adaptando nuevas tecnologías y procesos de organización que incrementaran su cohesión y flexibilidad frente al cambio. El proceso de globalización se constituyó como el contexto general de la gestación de un nuevo modelo de universidad: la universidad emprendedora.

Clark (1998), en un estudio sobre las reformas experimentadas por varias universidades europeas durante los años ochenta y primeros noventa, ha señalado cinco “pistas” o “rutas” de transformación de las universidades con el modelo de la universidad “emprendedora” (Entrepreneurial Uni-

versity). Según este concepto, la universidad es vista como un “sistema social” integrado por departamentos, centros de investigación, facultades y escuelas. La acción colectiva emprendedora e innovadora de la universidad y de sus partes es el rasgo central de su transformación. Existe un impulso al cambio adaptativo orientado hacia el fortalecimiento de la base pesada académica (bottom-heavy) de las universidades. El “mínimo irreductible” de la acción emprendedora en las universidades se concentra en cinco “rutas” de transformaciones: “1. Ajuste (strenghtened) del núcleo conducto académico; 2. Expansión de una periferia desarrollada; 3. Diversificación de la base financiera; 4. Estímulo a una región central académica, y 5. Impulso a una cultura universitaria emprendedora” (Clark, 1998: 5-8).

En América Latina, la ruta de las transformaciones de la universidad en el contexto de la globalización no parece sujetarse a este “mínimo irreductible” ni ser tan clara. Sin embargo, la búsqueda de una relación entre la evaluación y el financiamiento se convirtió en la década de los noventa en el eje de las relaciones entre el Estado y las universidades, eje que tuvo impacto en el perfil de la organización y el desempeño institucional de las universidades públicas. El nuevo contexto internacional y las políticas de financiamiento y las orientaciones de políticas alentaron un conjunto de transformaciones en la organización y el rumbo de las universidades (Vries, 1999). Pero ello también tuvo efectos en el conjunto de los sistemas nacionales de educación superior.

Poder, políticas y cambio institucional en el contexto de la globalización

La agenda de la nueva generación de reformas universitarias en América Latina que se ha perfilado con la primera “ola de globalización” es producto de la combinación entre relaciones de poder, políticas públicas y cambios institucionales. Agencias gubernamentales y dirigentes universitarios, autoridades públicas y autoridades universitarias han establecido, con base en la experiencia de los años noventa, un conjunto de arenas de política y de políticas en las que se “tematizan” los asuntos que requieren ser incluidos como parte de la nueva agenda de transformaciones. Si en la década pasada, evaluación, calidad, diversificación, eficiencia, competitividad se convirtieron en las cuestiones críticas de la agenda, lo que hoy tenemos son preocupaciones en torno a temas como “profundización” de la diferenciación institucional, “internacionalización” de la educación universitaria, “acortamiento” de los ciclos del pregrado, “descentralización” de la gestión institucional. La revolución silenciosa de la educación superior en los

años noventa, centrada en la “estratificación”, el “financiamiento estable y adecuado”, la “competencia”, la “flexibilidad” y la vinculación con otros sectores (Schwartzman, 2000) propició un nuevo escenario para la educación universitaria de la región, donde la rutas de transformaciones sistémicas e institucionales y los cambios en las políticas y en los paradigmas de políticas pueden ser vistos no como productos de una relación virtuosa entre intenciones y resultados, diseñados desde las agencias gubernamentales u organismos financieros internacionales, sino como un producto de las relaciones de poder entre los distintos actores de la educación universitaria, cuya configuración en determinadas arenas y campos específicos se expresa en el ámbito de las políticas públicas. La construcción de un nuevo “modelo” de universidad más acorde a las exigencias de la globalización, o la reforma del sistema de educación superior en su conjunto, no es una cuestión de planificación estratégica, de un “buen” diseño institucional de sus transformaciones, o de nobles intenciones y voluntad política, sino una cuestión de poder, entendida como la capacidad de emprender acciones por parte de redes políticas y de políticas en el campo de la educación superior, que implica estudiar la “traducción” de cómo el poder se convierte de una relación a una acción colectiva conjunta (Parsons, 1997: 19).²

Crecimiento y diferenciación de la educación superior

Tal vez el hecho más significativo de las nuevas tensiones y exigencias que la globalización ha traído consigo en términos de la educación superior es el renovado interés de los gobiernos nacionales y las agencias internacionales en torno a la importancia y utilidad de la formación de la elites científicas, intelectuales y profesionales en la “sociedad mundial”. Políticas públicas de crecimiento y diferenciación de los sistemas, asociados a diversos instrumentos de financiamiento con recursos públicos, basados en esquemas de evaluación y acreditación de la calidad y la excelencia, han aparecido en la última década en casi todos los países de América Latina. Además, organismos internacionales como la OCDE (1997), el Banco Mundial (1994, 2000) y

² Para estudiar de la hechura y los efectos de las políticas federales en educación superior en la década de los noventa en Estados Unidos, Michael D. Parsons adopta una perspectiva sociológica original: la “sociología de la traducción” (Sociology of Translation), para tratar de superar la “paradoja del problema del poder” sugerida por Latour (1986, pp.264-65) que consiste en que “cuando tienes simplemente poder—in potentia— nada sucede y eres un poderoso sin poder (powerless); cuando ejerces poder—in actu— otros están ejecutando la acción y no tú”. Para Parsons, la “traducción” del problema del poder requiere comprender qué tipo de factores intervienen en la acción colectiva conjunta. “La traducción son todas las negociaciones, intrigas, cálculos, actos de persuasión y violencia que los actores utilizan para ganar la autoridad de hablar para otros actores en el proceso político. El proceso de traducción puede ser dividido en cuatro pasos o momentos”: problematización, interesamiento (interessement), registro y movilización”. (Parsons, 1997: 18-19) (trad. AAS).

la Unesco (1995, 1998) han sugerido en los últimos años una re-valoración de la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social de los países, luego del intenso periodo de ajuste y reestructuración de las economías de la región, y de los procesos de transición que en la esfera política llevaron a muchos países del autoritarismo a la democracia.

La preocupación por la calidad de la educación superior es el eje de casi todas las políticas y sugerencias de políticas que se observan desde hace unos años en el campo de la educación superior. Asimismo, existe un conjunto de políticas gubernamentales orientadas explícitamente a estimular una doble diferenciación. Por un lado, una distinción entre los sistemas de educación superior, tanto en el eje público/privado, como en el interior de cada uno de esos subsistemas. Por otro lado, la diferenciación de los individuos y las instituciones en términos de prestigio, reconocimiento y acceso a fondos públicos especiales. Para ello, en los países que poseen los sistemas de educación superior más grandes y relativamente consolidados de la región, como Chile, México, Brasil, Argentina o Colombia, se han instrumentado diversas políticas de evaluación y acreditación de la calidad de las instituciones, a efecto de estimular dicha diferenciación y establecer estándares de desempeño que puedan ser “medidos” o evaluados por las agencias gubernamentales (Kent, 1997).

Al lado de ello, los sistemas de educación superior de la región presentan las tasas de crecimiento relativamente más altas del conjunto de los sistemas educativos nacionales. A pesar de los efectos de la “década perdida” de los años ochenta, que significó un estancamiento o un franco retroceso en el monto de los recursos públicos destinados a la educación superior, las instituciones y los sistemas continuaron creciendo a pesar de tales restricciones.

Un factor que explica en parte la sostenida expansión de la educación superior en la región tiene que ver con la tasa de crecimiento del grupo de edad correspondiente en un contexto donde la universalización de la educación básica en buena parte de los países de la región ha permitido consolidar relativamente los escalones de acceso y tránsito en los sistemas educativos nacionales. La dinámica demográfica de la región³ muestra un relativo pero persistente proceso de “envejecimiento” de la población. Esto significa que la población menor de 14 años pasó de representar el 39% en 1980 al 34% en 1995, y, de seguir las tendencias observadas, descenderá al 28% en el año 2010. A su vez, la población mayor de 15 años pasó del 61% en 1980 al 66% en 1995, y alcanzará, en el año 2010, el 72% de la población total (Delors, 1997: 35). Traducido en términos educativos, ello significa, como sucede desde hace tiempo, que en los próximos años disminuirá la presión en los niveles básicos

³ Como región se considera aquí al conjunto de países que integran América Latina y El Caribe.

de los sistemas educativos nacionales, y aumentará proporcionalmente dicha presión en los niveles superiores de esos mismos sistemas.

En 1980, existía una tasa bruta de escolarización (es decir el porcentaje total de matriculados en la educación superior respecto del grupo de edad 20-24 años) del 13.8%, que pasó al 17.3% en 1995.⁴ En comparación con los países desarrollados, donde las tasas superan el 50% desde hace muchos años, el porcentaje no resulta significativo. Pero, comparado en términos de las enormes restricciones materiales y financieras de la región, que el ritmo de crecimiento no sólo no se estancara sino que se incrementara resulta un fenómeno verdaderamente asombroso. Ello significa, en números duros, que la matrícula total de educación superior prácticamente se duplicó de 1980 a 1995, pues se pasó de cuatro millones novecientos mil alumnos a más de ocho millones cien mil en 1995. Esto quiere decir que durante este lapso en la región se incorporaron cada año en alguna escuela de educación superior alrededor de 213 mil estudiantes en la región.

El significado es enorme y en muchos sentidos sorprendente: a pesar de las restricciones derivadas de la crisis, de las limitaciones individuales, familiares y sociales, el acceso a la educación superior continúa siendo una demanda social y un gran estímulo simbólico para un enorme sector de la población de la región. En particular, las universidades públicas siguen siendo la única opción de movilidad social para inmensas franjas de la población de los estratos bajos y medios, muchas de cuyas generaciones de fines del siglo xx son, como ocurría a principios de siglo, la primera generación de estudiantes universitarios de sus familias.

Diferenciación institucional

En el mismo periodo, se observa una diferenciación muy importante de los establecimientos educativos del sector, tanto en la dimensión de la adscripción en el control de los establecimientos (público/privado), como en lo que se refiere a la complejidad de los mismos (unifuncionales/plurifuncionales). En el primera dimensión, es posible advertir que, a las “viejas” tendencias del crecimiento del sector privado en la educación superior observadas desde la década de los setenta (Levy, 1995) se sumaron en los años ochenta la diversificación del sector público y del propio sector privado. Ello llevó a que en la década de los noventa los sistemas nacionales de educación superior alcanzaran diversos grados de complejidad institucional en los distintos paí-

⁴ Las cifras y porcentajes mencionados fueron tomados, salvo mención expresa en contrario, de Unesco, 1997.

ses. Así, en casos como el de Argentina, aunque el sector público conserva su enorme primacía en la matrícula total del nivel (poco menos del 80% de los estudiantes de educación superior pertenecen a alguna institución pública), el sector privado atiende a estudiantes de la elite económica y política argentina (Krotsch, 1997: 130). En Brasil, el sector privado muestra un incremento espectacular en relación con la población escolar e instituciones, pues para 1990 éste atiende a más del 60% del total (Ibid.). En Colombia, el sector privado está compuesto por 156 establecimientos frente a 69 instituciones públicas, que absorben a casi el 70% de la matrícula (Lucio y Serrano, 1993: 254). En el caso de Chile, se observa un aumento espectacular en el número de instituciones de educación superior entre 1980 y 1990 (se pasa de 8 a 310 instituciones), pero tal incremento es dominado casi exclusivamente por el aumento de instituciones privadas (se crean 268 instituciones en sólo una década)(Cox, 1993: 305). En México, aunque el número total de instituciones privadas aumenta espectacularmente entre 1981 y 1994 (de 112 a 248), su participación en la matrícula total del nivel no rebasa el 30% del mismo (Acosta, 1995: 108-109; Kent, 1993: 81).

Revolución de los paradigmas de conocimiento

Otro conjunto de desafíos para las universidades latinoamericanas tienen que ver con la rápida sustitución de los paradigmas del conocimiento científico y técnico. La "ciencia normal" de la que hablaba Kuhn tiene ciclos cada vez más cortos de duración, dada la expansión geométrica del saber a través de la investigación que se desarrolla dentro y fuera de las universidades tradicionales, públicas y privadas.

La novedad de esta dinámica de ampliación de las fronteras del saber y de sus aplicaciones técnicas radica en que tiende a situarse por "fuera" de las universidades. Aun cuando la mayor parte de las investigaciones en todos los campos de la ciencia todavía se realizan en las universidades, los descubrimientos de "punta" se producen en los espacios de vinculación entre las empresas y centros especializados de investigación en campos específicos de la ciencia y la tecnología. Las actividades de research & development (R&D), ocupan un lugar central en las estrategias de competitividad de las industrias en red de finales del siglo xx, y una fuente importante de financiamiento para la investigación tecnológica y científica de muchas universidades en el mundo. Los Laboratorios Bell, por ejemplo, el brazo científico de la empresa norteamericana Lucent Technologies (antes parte de AT&T), tiene una planta permanente de cuatro mil científicos, es decir, dos terceras partes del total de investigadores incorporados al Sistema Na-

cional de Investigadores de México. Toda la comunicación digital mundial por líneas telefónicas, fibras ópticas y los procesadores de las computadoras personales y de su memoria, descansan sobre los fundamentos matemáticos que se establecieron en los Bell Labs hace 58 años.⁵

Las universidades que poseen o desarrollan poderosas tradiciones de investigación han entablado cada vez más vínculos con las grandes empresas o firmas industriales en campos estratégicos como la medicina, la biología molecular o la ingeniería de cómputo, y han creado varias redes de “complejos académico-industriales, apoyados o estimulados poderosamente por fondos federales, como en Estados Unidos (Parsons, 1997). Ello ha generado enormes y nueva tensiones en las universidades, por ejemplo, entre el secreto de los productos y patentes que surgen de la colaboración industria-universidad y la necesaria difusión de los nuevos hallazgos científicos; o entre la autonomía académica de las universidades con las necesidades de competencia que tienen las empresas, tensión que se traduce en la fijación de la agenda de la investigación por parte de las necesidades del mercado y no de las necesidades del conocimiento; o la “reingeniería” (downsizing) del campo de las ciencias sociales y las humanidades en las universidades públicas y privadas (Press y Washburn, 2000). Ello muestra que la primer ola de la globalización ha incrementado considerablemente las ya manifiestas tensiones entre el mundo de lo académico y el mundo de los negocios.

Educación superior y nueva complejidad social

En el campo de la educación superior, la nueva “complejidad social” se manifiesta principalmente en una reestructuración acelerada del mercado laboral, en la expansión y diversificación de la demanda educativa, y en la diferenciación de la estructura del propio sistema de educación superior.

La relación entre oferta de profesionistas y mercado laboral es quizá el lado oscuro y dramático de los efectos de esa nueva complejidad en la educación superior. De un lado, una reestructuración radical del perfil de los puestos de trabajo, que se manifiesta en una segmentación entre sectores “modernos” y “tradicionales”, entre sectores de “punta” y “atrasados”, con requerimientos técnicos y habilidades diversos y cambiantes, presiona a las universidades para producir técnicos y profesionistas de calidad, flexibles y “polivalentes”. Las nuevas tecnologías empleadas en el mundo de la producción exigen mano de obra altamente calificada y “reciclable”

⁵ Nota periodística aparecida en el periódico U2000. Crónica de la educación superior, México, 5 de octubre de 1998, p. 6.

en términos de su capacidad de aprendizaje. Pero esa exigencia no sólo ocurre en el campo de la industria o en áreas de frontera de la medicina o la biotecnología, sino que se traslada de inmediato también a casi todos los campos de los servicios, donde el impacto de la computación y el procesamiento electrónico de la información está cambiando con rapidez el perfil de los empleos tradicionales (Scott, 1998: 18-20). En estas circunstancias, en los últimos años asistimos a un gigantesco proceso de “reconversión silenciosa” en el mercado laboral, una reconversión particularmente aguda y de efectos perversos en las economías de los países en desarrollo.

¿Cómo han respondido los sistemas de educación superior latinoamericanos a esta “reconversión silenciosa” del mercado laboral en el fin de siglo? Por un lado, intentando absorber el continuo incremento de la demanda por educación superior, ya sea directamente a través de la expansión del sector público o a través del estímulo gubernamental a la aparición o consolidación de las opciones privadas. Por otro lado, diversificando, con mayor o menor éxito en cada caso nacional, las opciones de formación técnica y profesional de los estudiantes del nivel terciario.

En este marco, en países como Argentina, Chile, México o Brasil, la educación superior presenta también tres novedades: la consolidación de un mercado laboral académico, la expansión acelerada de los posgrados, y el crecimiento de centros no universitarios especializados en investigación y estudios de posgrado. El primero, debido al continuo incremento de la población estudiantil de pregrado (licenciatura), que exige incorporar nuevos profesores en los sistemas nacionales de educación superior, y a las dificultades de incorporación de los profesionistas al mercado laboral no académico. La segunda novedad tiene que ver con las exigencias de calidad que algunos segmentos del mercado laboral académico y no académico demandan en determinados campos de la ciencia y la tecnología, que se expresan frecuentemente en programas y acciones específicas de política pública. En México, por ejemplo, ello ha llevado a que en la mayor parte de las universidades públicas y algunas privadas del país, la matrícula de posgrado se haya incrementado de manera espectacular en los últimos años, alcanzando una tasa anual de crecimiento de 16% entre 1980 y 1997 que contrasta, para el mismo periodo, con una tasa anual de 4.8% para la licenciatura.⁶ Y, finalmente, la tercera “novedad” (visible a partir de la década de los ochenta pero aún poco estudiada), es la aparición de centros públicos y privados especializados en actividades de investigación y posgrado en áreas específicas de la ciencia o de la tecnología, que cada vez más influyen en la formación de expertos y asesores en las decisiones públicas.

⁶ Los datos se tomaron de ANUEIS/SEP, 1998.

Cambios en los paradigmas de políticas

Uno de los indicadores más claros de la globalización en la educación superior en América Latina y el Caribe es el cambio en los paradigmas de las políticas públicas de educación superior. El viejo paradigma desarrollista, en el cual el financiamiento incremental y la autonomía universitaria fueron los ejes de una intervención discreta del Estado en el crecimiento y desarrollo del sistema de educación superior, fue sustituido a lo largo de los años noventa por un paradigma modernizador, donde la evaluación del desempeño, la búsqueda de la calidad y la diferenciación forman parte de un financiamiento público que combina modalidades incrementalistas con extraordinarias y selectivas (Acosta, 1998). En aquel, las universidades crecieron en varios casos (México, Argentina, Colombia) por la vía de la demanda, mientras que en otras (Chile en la época dictatorial, Brasil en la transición autoritarismo-democracia), bajo la conducción de políticas gubernamentales explícitas. Dentro del paradigma modernizador, en la época de las reformas neoliberales en la economía y el comercio, el Estado adquiere, paradójicamente, una centralidad indiscutible en las reformas de las políticas de educación superior, impulsando cambios en las fórmulas del financiamiento público, en los procesos de diferenciación de individuos e instituciones y en la apertura de nuevas opciones públicas y privadas de estudios superiores.⁷

Ese cambio de paradigmas tiene un origen doble. Por un lado, por la influencia de las ideas formuladas en instituciones y organismos de corte internacional como el Banco Mundial, la OCDE y la Unesco, que, luego de los severísimos procesos de ajuste y reestructuración que sufrieron la enorme mayoría de los países en vías de desarrollo en la década de los ochenta, revaloraron el papel de la educación superior para lograr un crecimiento sostenido de las economías y una consolidación de los regímenes democráticos en el largo plazo. Desde esta óptica, la necesidad de la expansión de la educación superior, de la diversificación y revisión de los esquemas de formación técnica y profesional, y de los vínculos de la educación superior con el mercado laboral, están en la base de propuestas de las recomendaciones de políticas cuyo objetivo es la “calidad y la excelencia académicas” (World Bank, 1994), la “pertinencia, equidad y calidad” de la educación superior (Unesco, 1995), o “incrementar la eficacia de la inversión en educación y capacitación” (OCDE, 1997).

⁷ Existe aquí una nueva dimensión de la “paradoja neoliberal”: mientras que en la economía las políticas gubernamentales fueron orientadas bajo el decálogo del Washington Consensus (Williamson, 1990), en la educación superior los Estados nacionales actuaron bajo políticas “neointervencionistas”, orientadas a fortalecer la capacidad de conducción gubernamental sobre los sistemas y las instituciones. En aquel caso, reformas de mercado y privatizaciones pilotearon políticas neoliberales de ajuste y reestructuración económica; en educación superior, las reformas impulsadas por el estado en los años noventa no fueron de “mercado”, sino de un nuevo intervencionismo estatal.

Educación superior y globalización: expectativas, frustraciones, desafíos

En el contexto de la globalización, han despuntado un conjunto de expectativas, frustraciones y desafíos hacia los sistemas e instituciones de educación superior en México y en América Latina. El mercado laboral, la migración estudiantil, y la persistencia de la imagen de la universidad como mecanismo de movilidad social, constituyen tres de las principales dimensiones de ese conjunto. Examinemos brevemente esas dimensiones, que no son, por supuesto, únicas ni exhaustivas.

Mercado laboral. En términos de la relación entre mercado laboral y la formación de profesionistas de nivel superior, las cifras son alarmantes. Desde hace dos décadas, el porcentaje de desempleados que poseen algún tipo de diploma ha ido en aumento. Y ello afecta por igual a las economías desarrolladas como a las subdesarrolladas. Para 1996, por ejemplo, en países como el Reino Unido ese porcentaje alcanzó el 10.7%, mientras que para los Estados Unidos se llegó al 18%. En América Latina, Colombia alcanzó un porcentaje de 17.8%, mientras que México llegó al 7.8% (OIT, 1997).⁸

Estudiantes-nómadas. Otro de los efectos de la globalización tiene que ver con el incremento de los flujos migratorios estudiantiles. En 1980 alrededor de 900 mil estudiantes en el mundo se expatriaron para realizar estudios (generalmente de posgrado) en un país que no fue el suyo. En 1997, la cifra alcanza el millón y medio. Sus destinos preferidos: Estados Unidos (casi medio millón en 1996), y Francia (140 mil alumnos) (Boukhari, 1999:31-33). Los estudiantes asiáticos son los que conforman más de la mitad de los estudiantes-nómadas en el mundo, y los latinoamericanos ocupan un 11% del total de esa "población flotante" en el mundo.

¿Escalera al cielo?: universidad y movilidad social. Uno de los rasgos característicos de los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe es la alta concentración de la matrícula total de dichos sistemas en las universidades, sean públicas o privadas. En México, por ejemplo, en 1995 el 18% de la matrícula total se encontraba distribuida en opciones no universitarias, y el 57% de la matrícula global del sistema se concentraba en las universidades públicas del país.⁹ A diferencia de lo que ocurre en países de la OCDE como Estados Unidos, Suiza, la República Checa, Bélgica o Australia, donde la proporción de matriculados en instituciones no universitarias alcanza porcentajes que varían entre el 45 y el 55% del total,

⁸ Los datos están tomados de OIT, 1997.

⁹ Según datos de la ANUIES, al inicio del ciclo escolar 1995-1996 existían 1 286 156 estudiantes de licenciatura en México, de los cuales 1 047 507 eran estudiantes universitarios y 398 685 estudiantes inscritos en institutos tecnológicos. La matrícula total de las universidades públicas ascendía a 737 437 estudiantes.

en México, como en buena parte de los países de la región latinoamericana, la formación universitaria sigue siendo un poderoso incentivo para la continuación de los estudios de enseñanza superior.¹⁰

Paradójicamente, como vimos, el porcentaje de desempleados y subempleados poseedores de un título o diploma universitario de pregrado ha crecido de manera acelerada en los últimos años. Ello muestra las crecientes dificultades del sistema para ofrecer, desde las instituciones de educación superior, modalidades y tipos de formación que satisfagan las necesidades de mercados laborales en rápida transformación, esto es, la necesidad de diversificar las opciones formativas por la vía de instituciones no universitarias, de carreras cortas y posibilidades de “reciclaje” continuo del conocimiento, habilidades y aptitudes laborales.

Conclusiones: Cinco tesis sobre la educación superior latinoamericana en los procesos de globalización

En la última década del siglo xx fue notoria la tendencia de la universidad latinoamericana a transformarse por las presión combinada de tres órdenes de factores: los cambios en el contexto, los cambios en las políticas y los cambios endógenos de los sistemas e instituciones de educación superior (Acosta, 1998). Esta transformación opera con actores diversos, en contextos de políticas y no-políticas gubernamentales específicas, con la confrontación de ideologías educativas “modernizadoras”, “neoliberales” o “neopopulistas”, donde los intereses y las ideas se expresan en conflictos y luchas por el poder durante periodos más o menos prolongados. En cualquier caso, la globalización ha generado un clima de época (o “espíritu”) que impone nuevas necesidades y exigencias de transformación a las universidades latinoamericanas, y que nuevos recursos y esquemas de poder para su transformación eficaz. Si ello es así, podemos enunciar cinco “tesis” sobre las relaciones entre globalización y educación superior en América Latina, tesis que son una suerte de pistas reflexivas que intentan proponer un mapa de las posibles rutas de transformación que pueden caracterizar el desarrollo de la educación superior para la región en los próximos años.

Los datos no contemplan a la educación normalista, donde se forman los profesores de educación básica. Fuente: SEP-Anuies, Matrícula de educación superior. Serie histórica 1980-1997, CONPES, México, 1998.

¹⁰ Estos datos están tomados de: OCDE (Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza), Análisis del panorama educativo, 1997, París 1997, datos gráfica 5.5, p. 124.

1. La globalización está implicando la consolidación de un nuevo “animal” institucional en la educación superior de la región: la “universidad compleja”

La rápida transformación de los paradigmas del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas exigen de las universidades la incorporación decidida de las actividades de investigación y posgrado en sus estructuras de desempeño institucional. Es posible sostener que la época de las meguniversidades latinoamericanas que crecieron en el “clima” de las políticas desarrollistas (por ejemplo la UNAM, la Universidad de Buenos Aires o la Universidad de Sao Paulo) ha llegado a su fin, y una nueva época de micro y mesouniversidades está surgiendo a la sombra de las políticas de modernización educativa y las exigencias de la globalización. Sin embargo, dadas la dinámica demográfica y las demandas de las sociedades del conocimiento, la formación de profesionistas de nivel de pregrado seguirá constituyendo —durante por lo menos los próximos veinte años— una prioridad indiscutible de las universidades de la región. En un sistema crecientemente diferenciado y competido, con acceso desigual y desempeños individuales contrastantes, y con restricciones en el financiamiento público y privado a la educación, la consolidación del nuevo “animal” dependerá, en buena medida, no sólo de políticas de financiamiento público constantes en el largo plazo, sino también del incremento de procesos de accountability de las universidades frente a los gobiernos y las sociedades nacionales (Acosta, 1999).

Ese “animal” (la universidad compleja) surgió en la década de los ochenta, y sus principales características son: la existencia de personal académico estable, de tiempo completo; desarrolla acciones de investigación científica y desarrollo tecnológico; cuenta con una burocracia profesional para las tareas de gestión y administración institucional; son instituciones de gran tamaño en términos de matrícula y de consumo de recursos. Los nuevos rasgos, aún poco estudiados, son: su creciente diferenciación interna —basada en diversos procesos de reconocimientos y estímulos a los individuos y grupos académicos—, el crecimiento del posgrado, y la búsqueda de mecanismos formales de interacción con el mercado y con la sociedad. Es un modelo de “animal” en extremo influido por el de la “universidad emprendedora” que señala Clark, o de la “multiversidad” que propuso en los años sesenta Kerr, pero aclimatado en un contexto radicalmente distinto. Las exigencias de la democratización y de la globalización, junto con la persistencia de la desigualdad y la creciente competencia del sector privado, configuran el clima de adaptación y crecimiento del imaginario “animal” institucional.

2. La viabilidad social e institucional de la universidad latinoamericana está asociada al incremento y profundización de la diversificación y heterogeneidad sistémica de la educación superior

La diversificación y diferenciación de los sistemas educativos es una tendencia irreversible observada en las últimas tres décadas en la región. Con algunas excepciones nacionales, la universidad pública tiende a perder su antigua y clásica centralidad en la formación de las elites, para compartirla con universidades e institutos tecnológicos, públicos y privados, con centros de investigación y posgrado e instancias formadoras de profesores. En esas circunstancias, la universidad pública latinoamericana tendrá que incorporar nuevas rutinas y mecanismos de formación profesional, investigación científica y tecnológica y esquemas de difusión y extensión, que las diferencien claramente del resto de los establecimientos. Es preciso no perder de vista que el papel más importante de las instituciones es “su capacidad para organizar el aprendizaje de tal manera que refleje las complejas estructuras del conocimiento, sus usos y la interrelación de sus elementos. El desafío es cómo proporcionar diversidad y elección sin dejar de asegurar eficacia y la eficiencia de programas coherentes bien concebidos” (OCDE, 1997: 82).

3. ¿Quién gobierna? El problema de la gobernabilidad y del poder del sistema y de las instituciones requiere de un nuevo esquema de procesamiento de las decisiones y de los recursos en la educación superior

En sistemas crecientemente diferenciados y complejos ¿quién gobierna?, ¿quién está a cargo? El ascenso del “Estado evaluador” en los años ochenta y noventa en la región produjo en las universidades diversas reacciones y movimientos de resistencia a lo que muchos consideran una “violación” de la autonomía universitaria. Sin embargo, lo que hubo fue en realidad una recomposición de los términos de las relaciones entre la burocracia estatal y las autoridades universitarias, dirigido a establecer compromisos y reformas específicas en el financiamiento público y en el rendimiento institucional. Ello apunta hacia el corazón de un problema latente, que emergerá sin duda con fuerza en los próximos años como un punto de conflicto: los mecanismos y procedimientos de la gobernabilidad de los sistemas e instituciones de educación superior, asunto ligado indisolublemente al problema de construcción, distribución y ejercicio del poder en la educación superior. La vinculación entre decisiones, recursos y resultados no puede reducirse a acuerdos entre burocracias gubernamentales y universitarias

coyunturales, sino que tiene que ver con un “sistema de gobierno” de la educación superior que proporcione certidumbre a los actores de que las políticas y las reformas en curso tienen como horizonte de cumplimiento el mediano y el largo plazo. Ello significa elaborar reglas de actuación de carácter público, evaluadas socialmente de manera regular, y con un conjunto de compromisos específicos por parte del gobierno y las instituciones de educación superior. Pero también es preciso reconocer la complejidad de las relaciones de poder inmersas en el problema de la gobernabilidad, complejidad que puede ser estudiada a partir de la “traducción” de las capacidades de los actores en el diseño y ejecución de políticas. Es decir, se requiere un nuevo esquema de gobernabilidad y de poder para un sistema de educación superior que ya no es ni será como solía ser.

4. La globalización empuja a las universidades a atender problemas locales

Tal vez una de las paradojas de la globalización es la reaparición de una multiplicidad de asuntos y conflictos locales, que no pueden ser resueltos “desde la globalidad” y que, por el contrario, exigen un tratamiento específico y escalas de observación y solución muy precisas. En ese campo, el papel de las universidades es, hoy como ayer, central, dado el origen y formas de vinculación de las universidades públicas en los contextos locales. Hay problemas diversos relacionados con cuestiones ambientales, explotación y renovación de recursos naturales, ecosistemas, pero también con la recuperación de la memoria histórica de las microrregiones, el estudio de los grupos y elites de poder, la formulación de políticas específicas, la formación de profesionistas en áreas estratégicas para el desarrollo regional, o la posibilidad de establecer cursos de actualización y reciclaje de conocimientos a diversos segmentos de las poblaciones locales, que son actividades que en gran parte de las microrregiones de América Latina y el Caribe sólo pueden ser cubiertas por centros públicos de enseñanza superior universitaria. Al mismo tiempo, es necesaria y factible la incorporación de la ciencia pura en diversos campos del conocimiento, a través de la participación en redes nacionales e internacionales de producción científica e investigación.

5. Está en curso un proceso de re-significación social de la universidad pública latinoamericana, que se expresa en dos planos: en el “externo” y en el “interno”. El primero se caracteriza por el desvanecimiento de la imagen social de la universidad como mecanismo central de movilidad social; en el plano interno, por una suerte de búsqueda de las comunidades

universitarias “perdidas”, que implica una revaloración del papel de los individuos, grupos e instituciones en la universidad compleja

Uno de los efectos más visibles del “posmodernismo” y la globalización es el intenso proceso de individualización y fragmentación de la vida social. En sociedades con muchos “centros” de poder y decisión, las formas de coordinación de los asuntos comunes se trasladan del eje del Estado a los ejes del mercado o de la sociedad civil. En ese proceso, las instituciones sociales y políticas tradicionales se enfrentan a una suerte de pérdida del sentido de pertenencia de los individuos y grupos que las habitan, y las exigencias de formas diversas de coordinación política, social y de mercado que coexisten en el “clima de la época” se resuelven en tensiones que inducen a las instituciones para que se adapten de manera creciente a las nuevas circunstancias.

Ello significa, en términos de las universidades, no sólo poner en riesgo la capacidad de respuesta institucional a los desafíos del contexto y su capacidad para desempeñarse bajo formas distintas de coordinación con el Estado, con el mercado y con la sociedad, sino que, de manera más profunda, las coloca ante la tendencia dominante a que sus comunidades universitarias sean, cada vez más, “comunidades imaginarias”. Las antiguas nociones de campus, de la universidad como una comunidad de saber o como “ciudades del intelecto”, se han visto desteñidas en América Latina por complejos procesos de hiperpolitización, crónica escasez de recursos, falta de relevancia y pertinencia de sus funciones sustantivas, escasos resultados de sus procesos formativos, o por grados variados de desvinculación con las necesidades de su entorno.

Aunado a esos procesos, el impacto de las nuevas tecnologías, el uso de la computadora y la interacción con redes virtuales del conocimiento, tienden a desplazar la presencia física de los individuos en las universidades. La capacidad de cómputo y procesamiento ordenado de una gran masa de información provoca en los individuos la necesidad de mantenerse al día y ansiedad para tomar decisiones en múltiples contextos de incertidumbre (Brunner, Jerome, 1996). Frente a ello, las universidades requieren reformular sus esquemas tradicionales de formación y sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de construir ambientes institucionales propicios para el aprendizaje, la investigación y la deliberación académica, en un contexto de recursos escasos y capacidades y condiciones individuales y sociales desiguales.

Pero es en el plano externo donde se sitúan los más grandes desafíos de la universidad latinoamericana. Frente a un mundo mucho más globalizado que antes, los individuos y las sociedades cada vez entienden menos lo que

ocurre no sólo en el mundo, sino lo que sucede en el ámbito de lo inmediato, de lo local. En términos generales, las escuelas, incluidas las universitarias, han perdido paulatinamente la capacidad de hacer inteligible “el mundo y sus demonios” (como diría Carl Sagan) a los individuos y a los grupos, con lo que han perdido la capacidad de ofrecer esquemas de ordenamiento y comprensión de la realidad social y natural a los millones de individuos que transitan todos los días por sus aulas, talleres y laboratorios. El renacimiento de la religiosidad, de las sectas y las hipernacionalismos, las explicaciones metafísicas y los nuevos fundamentalismos, así como el incremento de la violencia cotidiana, la pérdida de la cohesión social y del sentido de pertenencia, son el resultado parcial de ese desvanecimiento del papel de la universidad y en general de la ciencia como fuente institucionalizada de entendimiento, exploración y transformación de la realidad.

Ello está asociado a la impresión de que la “imagen social” de la universidad tiende a cambiar aceleradamente. Aunque, como se anotó más arriba, la educación superior sigue siendo vista como un espacio de privilegio y prestigio para varios sectores sociales, el significado específico que tiene para muchos segmentos es incierto. Los antiguos atributos de nobleza, reconocimiento y movilidad social que traía consigo el acceso a un título universitario en la sociedad, se han visto drásticamente deteriorados con la escasa y cada vez más difícil incorporación al mercado laboral, la dudosa capacitación profesional en muchas de las disciplinas nuevas y tradicionales, y la caótica proliferación de “universidades” privadas (casi todas, universidades “de cochera”) en casi cualquier ciudad del país y de muchos países latinoamericanos.¹¹

Aprender en contextos ambiguos e inciertos

En suma, los desafíos de la educación superior en la dinámica de la globalización en América Latina son complejos. Por un lado, ante la sobrecarga de demandas y expectativas de los gobiernos y las sociedades, y en un contexto de escasez de recursos y políticas débiles o cambiantes, a las instituciones públicas de educación superior se les exige responder con

¹¹ Universidades “de cochera” o de garage es un término coloquial utilizado en México para referirse a los cientos de pequeños establecimientos educativos que ofrecen sólo una o dos carreras de gran demanda en el mercado educativo, y que han aparecido en los últimos años por todas las grandes y medianas ciudades del país. Éste es un fenómeno relativamente reciente y poco estudiado, cuyo origen está asociado a la existencia de un “vacío” social que no alcanzan a cubrir ni las universidades públicas ni las universidades privadas de elite. Una imagen aproximada de la magnitud del fenómeno puede inferirse de las estadísticas que aparecen en la ANUIES, donde se registran, en el sector de las instituciones privadas, como “Instituciones y otras”. Así, mientras que en 1991 la cantidad de establecimientos que aparecen registrados bajo este rubro fue de 154, en 1999 ascienden a un total de 567, es decir casi la mitad del total de instituciones públicas y privadas de educación superior del país (ANUIES, 1999).

pertinencia, calidad y equidad. Por otro lado, ante la lógica perversa de inercias, simulaciones y rutinas burocráticas que caracterizan grandes zonas de los ambientes institucionales universitarios, tienen que producir, en contextos de libertad académica y uso escrupuloso de los recursos públicos, profesionistas, técnicos y científicos, estudios e investigaciones, que permitan el fortalecimiento de las capacidades locales para entender los misterios y desafíos de una globalización que es, al parecer, irreversible. Ello es parte de un largo proceso de aprendizaje social que debería empezar, en primerísimo lugar, en esas ciudades del intelecto que son, o representan, las propias universidades.

recibido en julio de 2000
aceptado en agosto de 2000

Bibliografía

- Acosta Silva, Adrián, 1995, "Políticas públicas de educación superior y universidades en México, 1982-1992", *Estudios sociológicos*, vol. XIII, núm. 38, mayo-agosto, pp. 371-393.
- , 1998, "Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina", *Perfiles Latinoamericanos*, Flacso-México, núm. 12, junio, México, pp. 109-140.
- , 1999, "Políticas y cambios institucionales en la educación superior en México, 1973-1998. ¿Sociogénesis de un nuevo 'animal' universitario?", en A. Acosta (coord.), *Historias Paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*, México, UACJ, pp. 45-77.
- , 2000, "Educación: la última utopía", *Nexos*, núm. 273, septiembre, pp. 52-53.
- Albrow, Martin, 1999, "Viajando más allá de las culturas locales. Paisajes sociales en una ciudad global", en U. Beck, *Hijos de la libertad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 281-308.
- ANUIES/SEP (Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior), 1998, *Matrícula de educación superior. Serie histórica 1980-1997*, México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 1999, *Anuario estadístico 1998, Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos*, México.
- Attali, Jacques, 1999, *Diccionario del siglo XXI*, España, Paidós.
- Beck, Ulrich, 1998, *¿Que es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, Paidós.

- _____, 1999, *Hijos de la libertad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Boukhari, Sophie, 1998, *Subasta de diplomados*, El correo de la UNESCO, septiembre.
- Brunner, José Joaquín, 1997, *Universidad y sociedad en América Latina*, México, UAM-Azcapotzalco/SEP.
- Brunner, Jerome, 1996, *The Culture of Education*, Harvard University Press.
- Clark, Burton R., 1997, *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, UNAM/Porrúa.
- _____, 1998, *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon.
- Cox, Cristián, 1993, “Políticas de educación superior; categorías para su análisis”, en H. Courard (comp.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Santiago, Flasco.
- Delors, Jacques, 1997, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, México, Unesco.
- Evans, Peter, 1999, “¿El eclipse del Estado?. Reflexiones sobre la estatalidad en la época de la globalización”. *Revista conmemorativa del Colegio*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C., pp. 77-110.
- Habermas, Jürgen, 1987, “La idea de la universidad-procesos de aprendizaje”, *Sociológica*, año 2, núm. 5, otoño, México, pp. 25-46.
- Heilbroner, Robert, 1996, *El capitalismo del siglo XXI*, Barcelona, Península.
- Kent, Rollin, 1993, “Higher Education in Mexico. From Unregulated Expansion to Evaluation”, *Higher Education*, vol. 25, núm. 1, pp. 73-89.
- _____, 1997, “Las políticas de evaluación”, en R. Kent (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*, vol. 2, Los años 90: Expansión privada, evaluación y posgrado, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 94-164.
- Kerr, C., 1995, *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge, cuarta edición.
- Krotsch, Pedro, 1997, “La universidad en el proceso de integración regional: el caso del Mercosur”, *Perfiles Educativos*, núm. 76/77, México, pp. 121-140.
- Latour, B., 1986, “The Power of Association”, en J. Law (comp.), *Power, Action and Belief: a New Sociology of Knowledge*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 264-280.
- Levy, Daniel, 1995, *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, Flasco-México/CESU-UNAM/Porrúa.
- Lucio, Ricardo y Mariana Serrano, 1993, “La educación superior en Colombia: políticas estatales”, en *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Santiago, Flasco.

- OCDE, 1997, *Análisis del panorama educativo, 1997*, París.
- OIT, 1997, *Anuario de estadísticas del trabajo*, Ginebra.
- Parsons, Michael D., 1997, *Power and Politics. Federal Higher Education Policy-making in the 1990s*, State University of New York Press.
- Press, Eyal y J. Washburn, 2000, "The Kept University", *The Atlantic Monthly*, vol. 285, núm. 3, marzo, pp. 39-54.
- Schwartzman, Simon, 2000, "A Revolução Silenciosa do Ensino Superior". Trabajo presentado en el seminario *O sistema do ensino superior Brasileiro em transformação*, Sao Paulo, NUPES/USP, marzo. (www.10minutos.com.br/simon/pdfs/nupes2000.pdf).
- Scott, Peter, 1998, *Fisuras en la torre de marfil*, El correo de la Unesco, septiembre.
- Sen, Amartya, 1999, "Democracy as a Universal Value", *Journal of Democracy*, vol. 10, núm. 3, julio, pp. 3-17.
- Thurow, Lester C., 1999, "Building Wealth. The New Rules for Individuals, Companies and Nations", *The Atlantic Monthly*, vol. 284, núm. 6, junio, pp. 57-69.
- Unesco, 1995, *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, París.
- _____, 1998, *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, París.
- Vries, Wietse de, 1999, "El contexto internacional de las políticas de educación superior en México durante los años noventa: Reformas en evaluación y financiamiento", en A. Acosta (coord.), *Historias paralelas... op. cit.*, pp. 19-43.
- Williamson, John, 1990, *The Progress of Policy Reform in Latin America*, núm. 28, enero, Washington, Institute for International Economies.
- World Bank, 1994, *Higher Education. The Lessons of Experience*, Washington.
- _____, 2000, *The World Bank and The Task Force on High Education and Society, Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, Washington.