



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Torres, Carlos Alberto (1995)

**“TEORÍAS DE LA EXPANSIÓN EDUCATIVA Y LA MASIFICACIÓN
ESCOLAR: PARA PENSAR LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN
AMÉRICA LATINA”**

en Perfiles Educativos, No. 69 pp. 7-20.

TEORÍAS DE LA EXPANSIÓN EDUCATIVA Y LA MASIFICACIÓN ESCOLAR: PARA PENSAR LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN AMERICA LATINA

Carlos Alberto TORRES *

En este trabajo se ofrece una síntesis crítica de cuatro teorías sociológicas acerca del desarrollo de la escolaridad: teorías funcionalistas, teorías neo-funcionalistas, teorías de clase y teorías institucionales y ecológicas. Se hace énfasis en el desarrollo y la expansión de la universidad pública, y se presentan dos versiones diferentes de las vinculaciones entre la educación superior y el desarrollo: una basada en análisis elaborados desde las metrópolis del norte y la otra fundamentada en análisis efectuados en países dependientes. El autor concluye cuestionándose si son estos dos enfoques las únicas alternativas posibles para pensar las vinculaciones entre universidad y economía en el capitalismo transnacionalizado, así como para diseñar políticas alternativas en la región.



THEORIES OF EDUCATIONAL EXPANTION AND MASSIVE SCHOOL GROWTH: FOR THE REFLECTION ON PUBLIC UNIVERSITY IN LATIN AMERICA. *This paper presents a critical synthesis of four sociological theories on the development of schooling: functional, non-functional theories, class theories, institutional theories and ecological theories. The development and the expansion of the public university is stressed . Two different views on the links between higher education and development are discussed. One is based on analysis made in cities in the United States, and the second one based on analysis performed in dependant countries. The author concludes with the question of whether these points of view are the only two alternatives possible, to reflect on the links between the university and the economy in a transnationalized capitalism, as well as to design alternative politics in the region.*

INTRODUCCIÓN

Este artículo ofrece una síntesis crítica de cuatro teorías sobre el desarrollo de la escolaridad pública, con un énfasis particular en el desarrollo y expansión de la universidad pública. Dentro del espectro de teorías sociológicas sobre la educación, las cuatro teorías seleccionadas y discutidas en este artículo, incluyendo teorías funcionalistas, teorías neo-funcionalistas, teorías de clase y teorías institucionales y ecológicas, han sido ampliamente difundidas y utilizadas para explicar la expansión de la escolaridad obligatoria en el mundo occidental, y en algunos casos particulares, el desarrollo, crecimiento, expansión y diversificación de la universidad pública. Es innecesario señalar que esta síntesis no puede reflejar obviamente toda la complejidad del material en cuestión y/o la sofisticación conceptual de estas teorías, ni tampoco pretende someter estas cuatro teorías a una crítica externa (inter-teórica) o a una crítica interna (intra-teórica). Sin embargo, algunos apuntamientos críticos son presentados junto con las síntesis teóricas.

* Profesor de educación y director del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de California, Los Angeles.

Finalmente presentamos dos versiones diferentes de las vinculaciones entre educación y desarrollo, con especial referencia a la universidad, y basada en análisis elaborados desde países metropolitanos del norte y análisis basados en países dependientes, en el sur[1] Esperamos sea evidente que en ambas visiones, el análisis de las relaciones entre educación superior y desarrollo es subsidiario de una o varias de las teorías reseñadas con antelación.

Teorías funcionalistas clásicas: la universidad como complejo cultural cognitivo

Uno de los últimos trabajos de Parsons en colaboración con Platt se refiere justamente a las funciones de la universidad y la protesta estudiantil en los Estados Unidos hacia fines de los años sesenta.[2] La universidad es definida como un complejo cognitivo vinculando conocimiento, racionalidad, aprendizaje, competencia e inteligencia. Este complejo cognitivo representa "la característica más crítica del desarrollo de la estructura en las sociedades modernas",[3] e incluso, "la institución central de la sociedad".[4] Especialmente, cuando para los autores el desarrollo del mundo moderno implicó tres procesos de cambio estructural revolucionario: la revolución industrial, la revolución democrática y la revolución educativa.[5]

Serán las instituciones de educación superior las que perpetuarán, entrenarán y crearán la cultura cognitiva que subyace a la inteligencia y competencia en el mundo moderno. A su vez, endógenamente, la universidad institucionaliza dicho complejo cognitivo, gestando las estructuras de evaluación y sostenimiento del mismo.

Los autores señalan como el aspecto central del cual resultan todas las otras funciones universitarias, *la preservación y desarrollo de la profesión académica*; esto es, la docencia a nivel de posgrado y la investigación científica y humanística. Sin embargo, la universidad tiene para estos autores un carácter multifuncional, el cual se expresa no sólo en la profesión académica, sino en el hecho que educa y socializa a jóvenes (estudiantes de pre-grado o licenciatura), sostiene escuelas profesionales que están interesadas en desarrollar conocimientos aplicados, y provee de definiciones intelectuales a problemas críticos de la cultura y la sociedad.

Para Parsons y Platt este carácter multifuncional será el que se encontrará en el centro de la tormenta. La crisis tendrá su origen y manifestación más clara en la formación de estudiantes de pre-grado, toda vez que estos estudiantes "en la fase más tensionadora de las situaciones de socialización, son más sensitivos a las injusticias de la sociedad que aquellos encuadrados en situaciones sociales más seguras".[6]

En sustancia, este proceso implica que mientras los estudiantes aprenden a cortar los vínculos con sus grupos de pertenencia (basados sobre todo en estatus adscritos), las tensiones del proceso de socialización impiden u obstaculizan que desarrollen un compromiso con grupos de referencia más amplios (basados en estatus adquiridos). En conclusión, serán las tensiones surgidas del proceso de socialización universitario, especialmente en los estudiantes más jóvenes y menos establecidos socialmente, lo cual constituirá la médula y el motor del descontento y protesta estudiantil: "La crisis en sí misma puede ser interpretada como centrada en el sector de estudiantes de pregrado en las instituciones de alta calidad académica".[7]

El complejo cognitivo se basa en la noción de una racionalidad cognitiva, la cual se define en los siguientes términos: "el término cognitivo tiene una referencia cultural mientras que el término racionalidad es primariamente social. La racionalidad cognitiva es la variable-pauta que vincula los niveles culturales y sociales que no son reductibles uno al otro".[8] Se señala asimismo que "la autonomía de la universidad con respecto de la racionalidad cognitiva es paralela a la autonomía de la economía respecto de la racionalidad económica".[9]

Pero ¿cuáles son los efectos de esta racionalidad cognitiva? Los autores señalan que la racionalidad cognitiva:

propicia la institucionalización de condiciones para un comportamiento autónomo. Los estudiantes que no pasaron de secundaria estarán más predispuestos a responder menos dócilmente a la autoridad jerárquica, y estarán prestos a basar sus evaluaciones en posiciones adscriptas. Ellos estarán menos dispuestos para desarrollar los instrumentos del criticismo racional, con el cual dirigir sus propias vidas. Respeto por la autoridad y la capacidad de enfrentarla están relacionadas con la clase social.[10]

Las críticas a este estudio funcionalista pueden ser reelaboradas como una crítica a la fundamentación empírica de las afirmaciones, al carácter ahistórico del argumento, la posible aplicabilidad de los conceptos a la problemática de la educación superior, y la unidimensionalidad del análisis funcional sobre la universidad.

¿Cuál es la fundamentación empírica de un trabajo como éste? En distintas partes, la evidencia que se presenta surge de la propia experiencia personal de los autores, en cuanto profesores universitarios, y el conjunto del análisis de la información es más un ejercicio de aplicación del enfoque estructural-funcionalista, que una indagación empírica sistemática. Afirmaciones sobre el valor diferencial de la educación para estudiantes con secundaria o menos y estudiantes universitarios, aparece en el contexto del trabajo como totalmente gratuita, toda vez que no se recurre ni a investigaciones anteriores para fundamentarla, ni a datos específicos de los cuales se pueda inferir esta vinculación que a mayor educación mayor racionalidad de la fuerza de trabajo.

De allí que se señale críticamente: "La centralidad del complejo cognitivo se acepta, a la vez, como un conjunto de competencias tecnológicamente necesario, y como una explicación para incrementar la inversión social en las universidades".[11]

Al caracterizar la universidad americana de fines de los sesenta como un complejo cognitivo, el carácter ahistórico del argumento aparece de manera expresiva. Se deja de lado la importancia de la protesta social en los Estados Unidos a raíz de la guerra de Vietnam, y el papel de los estudiantes en dicha protesta. Se desconocen de igual modo las tensiones generadas en las universidades por el Movimiento de los Derechos Civiles liderado por Martin Luther King, que tuvo impactos muy amplios en el conjunto de la intelectualidad universitaria norteamericana. Del mismo modo, no se analizan las contradicciones generadas dentro de las universidades por las minorías raciales y étnicas, cuestionando el *establishment* y la falta de oportunidades educativas. En fin, el contexto más general de la crisis universitaria es ignorado, centrándose solamente en los procesos de socialización y las tensiones que emergen dentro de la universidad como complejo cognitivo, enteramente separado (o quizá inmune, en la opinión de los autores) del complejo proceso de determinaciones sociales, políticas y económicas.

Esto nos lleva a cuestionar la posible aplicabilidad de los conceptos asignados a la universidad, para entender la problemática de la educación superior. Ciertamente, no resulta fácil imaginar una universidad en el capitalismo dependiente separada de las redes y procesos de lucha política nacionales, diferenciada nítidamente de los proyectos económico-políticos alternativos en pugna en la sociedad civil y en el Estado, o constituyéndose en el centro de la producción de "racionalidad cognitiva" que ilumine el conjunto de la formación económico-social.

Pero incluso en el contexto del capitalismo industrial avanzado que estudian Parsons y Platt, el sistema universitario es tan complejo, que difícilmente su análisis podría aplicarse a la situación de todas las universidades. Incluso podría resultar difícil de aplicarlo a las universidades de élites (como Harvard, Stanford, MIT, Yale, Berkeley, UCLA, Columbia, Chicago, Princeton, University of Michigan), que son las que los autores tienen en mente al ofrecer sus análisis y conclusiones. Encontramos así los "Junior Colleges", las universidades confesionales, universidades íntimamente vinculadas a grupos de negocios, o instituciones tecnológicas o vocacionales, que difícilmente puedan considerarse como "complejos cognitivos" *strictu sensu*, o "centros" del desarrollo de las sociedades modernas. La diversificación, fragmentación y diferenciación jerárquica del sistema de educación superior en los Estados Unidos supone un análisis más sofisticado teóricamente que el sugerido por los autores.

A pesar de afirmar que existe una multifuncionalidad universitaria, el análisis de los autores puede ser considerado como "unidimensional", al privilegiar las funciones académicas y de socialización de las universidades, sobre todo un conjunto de procesos y estructuras que interactúan de modo tal que difícilmente sus efectos (o funciones) podrían ser simplemente agrupados en las funciones enlistadas por los autores.

Junto con el desarrollo de la profesión académica, la educación y socialización de estudiantes de pregrado, y la contribución a la elaboración crítica de problemas de cultura, las universidades están vinculadas íntimamente a la industria, y en ocasiones constituyen verdaderas usinas de producción de ciencia y tecnología con fines aplicados (el caso típico es la vinculación entre centros de investigación y desarrollo de algunas universidades, la industria bélica y el gobierno norteamericano).[12]

Las universidades contribuyen directamente a la producción mediante la expansión del capital o la transformación de trabajo por capital (como en la industria cibernética y de computación). Sin contar las importantes contribuciones al proceso de inversiones a través de los fondos directos que como patrimonio las universidades privadas administran en los Estados Unidos.

Junto a lo anterior, las universidades constituyen un mercado de trabajo muy significativo para ciertos segmentos de la fuerza de trabajo, o en la medida que mantienen alejados del mercado a un gran contingente de la población económicamente activa, que de otra manera podría estar presionando las puertas de los mercados de trabajo, las universidades, incluso en la opinión de algunos analistas, desarrollan un efecto de estacionamiento (*parking effect*) sacando gente de la fila en el mercado de trabajo.[13]

Los "complejos cognitivos" tienen un papel definitivo en la constitución de los "*habitus de clase*", y en la cultura política de segmentos fundamentales en las sociedades capitalistas contemporáneas.[14]

Desde el punto de vista de la sociología de las profesiones, las universidades constituyen y administran los conocimientos socialmente aceptados asociados a la práctica de ciertas profesiones. Dicha constitución y administración de prácticas y conocimientos profesionales se especifican más, dada la estrecha asociación, en algunos casos, entre contextos universitarios, agencias estatales encargadas de sancionar las normas para el ejercicio profesional, y los consejos profesionales (los casos de medicina y abogacía son paradigmáticos).[15]

Dada la diferenciación y segmentación de la estructura universitaria, prácticamente en cualquier país, las instituciones de élite, configuran los límites de funcionamiento del conjunto de las instituciones universitarias, constituyéndose en modelos a nivel de administración, de organización, de política universitaria e incluso de producción y apropiación del conocimiento. En el caso de las universidades del capitalismo avanzado, algunos autores han señalado que éstas contribuyen a la transnacionalización del conocimiento y al desarrollo del capitalismo transnacional.[16]

En conclusión, reducir esta multiplicidad de aspectos de la vida universitaria al complejo cognitivo, es propiciar un *tour de force* para que la realidad empírica se adapte al marco de análisis, en lugar de usar éste como instrumento heurístico en la comprensión de procesos sociales y educativos.

El neo-funcionalismo y la especialización estructural: igualdad, diversificación y enfriamiento de expectativas

Sugiriendo una teoría de la convergencia internacional de los sistemas de educación superior, Burton Clark señala que todos los sistemas modernos de educación superior tienen en común el volverse más complejos, como resultado de la adaptación de estos sistemas organizativos a los procesos de modernización.

Las características de estas transformaciones son:

1. El cambio de universidades de élites a universidades de masas, incluyendo, por lo tanto, la incorporación de clientelas más heterogéneas;
2. las universidades dejan de servir primariamente a las élites gubernamentales y las profesiones líderes tradicionales y producen graduados para empleo público y privado en amplias áreas ocupacionales. En este contexto, las universidades se vinculan más directamente a los cambios en la división del trabajo y las presiones para que las universidades amplíen sus tareas son enormes;
3. como resultado de las presiones de la modernización, las universidades se vinculan más a la producción, refinamiento y distribución del conocimiento. Impulsados por la competencia internacional en la producción del conocimiento, especialmente a nivel de áreas disciplinarias de especialización, también hay otras presiones como son los intereses de los gobiernos nacionales, los intereses regionales y locales por investigación y desarrollo.

En síntesis, a todos los niveles de enseñanza, investigación y extensión universitaria se producen mayores y diferenciales expectativas y tareas, volviendo la división del trabajo al interior de la universidad altamente compleja, que el autor denomina como diferenciación estructural. Junto con ésta se da una mayor profesionalización de la vida académica y los académicos. Cuando se da una sobrecarga de demandas en un contexto universitario se recurre a la sectorización (siguiendo las premisas de análisis una perspectiva biológica evolutiva de la diversidad sistémica).

Privatización es otra de las tendencias más claras para Burton Clark, especialmente al observar los dos sistemas más grandes de educación superior en el mundo occidental: Estados Unidos y Japón. En Estados Unidos, 1500 instituciones de educación superior son privadas, aproximadamente la mitad de todos los establecimientos, con un 20-25 por ciento del total de la matrícula. Los 50 colleges de 4 años más importantes son privados, y de las 10 universidades más prominentes, 6 o 7 son privadas. En Japón de acuerdo con Clark, las instituciones privadas ofrecen el vehículo de entrada a la educación superior registrando entre el 75-80 por ciento de la matrícula.

En el análisis de Clark, a nivel disciplinario las instituciones de educación superior tienen una matriz de disciplinas e instituciones que es auto-generadora y no descansa nunca mostrando una constante dinámica expansionista. Una última característica es la fragmentación de la profesión académica, con dos aspectos sintomáticos en un proceso que Clark califica como el tercer momento de la evolución del profesorado universitario.[17] En primer lugar, la desprofesionalización mediante la creación de más posiciones de profesores de tiempo parcial que de tiempo completo, y segundo, mediante la presión para que *scholars* se conviertan en "maestros", al estilo de los maestros de educación secundaria en detrimento de sus funciones de investigación.[18]

Uno de los análisis más celebrados de Clark fue su trabajo sobre la función de enfriamiento (*cooling out*) que Clark adjudicó al papel de los *junior colleges* (*colleges* de dos años, post-secundarios pero preparatorios para la universidad).[19] Clark observó una gran discrepancia entre los estatutos formales y la práctica cotidiana de los *junior colleges* o colegios comunitarios (*community colleges*). Los *community colleges* tienen una política de admisión ilimitada (y costos extremadamente accesibles), por lo cual no son selectivos en términos de sus insumos, cuando, a la vez, tienen que ser altamente selectivos en términos de sus productos, ya que deben responder a las demandas de calidad que requieren los *liberal art colleges* (*colleges* de cuatro años) y universidades a las cuales los estudiantes buscan transferirse.

Frente a esta situación, Clark se planteó la cuestión de las alternativas posibles. Preselección de los aspirantes a los *community colleges* es una alternativa no verosímil porque contradice el espíritu mismo de la institución (que busca abrir posibilidades educativas y laborales). La segunda alternativa era la "negación de la opción" (*track*) de estudiar para transferirse a la universidad a los estudiantes que parecieran no totalmente competentes. En la medida que contradice la política de puertas abiertas aceptada en primer lugar, esta alternativa no es viable. La tercera alternativa es el fracaso escolar de manera pura y simple, de los menos dotados. Obviamente, Clark observará que *cooling out* es una alternativa más generosa que empujar al estudiante al fracaso escolar al involucrarlo en actividades que no puede entender o resolver adecuadamente. Una cuarta alternativa es garantizar la promoción automática del estudiante que persevere. Si bien una alternativa atractiva para quienes sugieren que permitiría moverse de la igualdad de accesos y oportunidad a la igualdad de resultados, es una alternativa que no premia el talento académico, no facilita la competencia y demerita el grado o diploma obtenido. En última instancia, la igualdad de oportunidades mediante el pasaje automático y la certificación uniforme y universal reduce la libertad de escoger, tan importante para el liberalismo americano. Otra alternativa es disminuir la distinción entre estudiantes a transferir y estudiantes terminales. Sin embargo, la falta de límites claros afecta, en última instancia, la legitimidad del *community college* como una institución formadora de jóvenes en los primeros dos años de la universidad. Finalmente aparece la opción de *remover el problema y/o situarlo en otra instancia posterior de instrucción, y convertir el 2 years college en un 4 years liberal arts college*, o, en su defecto, eliminar la institución en su conjunto. Sin embargo, luego del éxito de los *community colleges*, eliminarlos no parecería ser posible, y por cierto, una drástica modificación de su función también. De esta manera surge el *cooling out* como alternativa real frente al *warming up* (pre-calentamiento, motivación) atribuible a la misión de los *junior colleges*. [20]

La función de *cooling out* se refiere al intento institucional de disminuir las expectativas educacionales y ocupacionales de los estudiantes. Es, en síntesis, una reorientación de los estudiantes de bajo rendimiento cuyos futuros educacionales son limitados, y que probablemente no puedan avanzar (transferirse) a los colleges de 4 años y las universidades. El proceso comienza con exámenes de orientación donde se identifica los

estudiantes de bajo rendimiento potencial, y se los asigna a clases "remediales". Enseguida se busca ofrecer asesoría a estos estudiantes para que recanalicen sus energías y entusiasmo hacia currícula y cursos terminales. Es decir, mediante asesoría pedagógica se busca aconsejar al estudiante y ofrecer substitutos a su interés en transferirse a instituciones de educación superior para continuar su educación. En síntesis, una reducción en las aspiraciones y la oferta de alternativas terminales son la esencia de la función de enfriamiento o cooling out, que con variaciones propias del cambio institucional, todavía sobrevive en la educación superior norteamericana, tanto en la década de los noventas como cuando Clark enunció el principio en los sesenta.[21]

Muchas premisas funcionalistas han sido utilizadas en la elaboración de análisis sobre la universidad latinoamericana. Por ejemplo, Rudolf Atcon señaló hace veinte años que la universidad latinoamericana, en la medida en que es naturalmente resistente al cambio, es en efecto la última institución conservadora que queda en la marea de cambios que afecta a América Latina.[22]. Atcon ve condiciones históricas comunes a todas las universidades latinoamericanas, rasgos comunes en su estructura (por ejemplo que la universidad latinoamericana está compuesta de un número restringido de escuelas profesionales semi-autónomas y que la cátedra articula toda la tarea pedagógica de la universidad), de igual modo las estructuras de autoridad reflejan, por rasgo general, la figura del rector y un consejo universitario o consejo superior presidido por el rector. Según Atcon, la autonomía universitaria es una farsa porque las universidades han dependido siempre de la Iglesia o el Estado, no sólo en materia financiera sino en virtud de la injerencia que estas instituciones tienen en sus respectivas universidades. Los profesores son vistos como una oligarquía docente girando en torno de la cátedra, y los estudiantes como hiper-politizados agitando las banderas de la reforma estudiantil y llegando a transformarse, en algunos casos, en funcionarios de la institución.[23]

Teorías de clase

Para los análisis que toman en cuenta el papel de la educación en la reproducción de las clases sociales y sus impactos en las modalidades de socialización de género sexual y relaciones étnicas, la educación no puede ser separada de las prácticas políticas y económicas que refuerzan el estatus, la influencia, el conocimiento y las costumbres de las élites económicas.[24]

En términos abstractos y genéricos, las políticas educativas del Estado capitalista tienen un carácter de clase así como, por regla general, reflejan un estilo patriarcal y de diferenciación étnica. Este carácter de clase no es necesariamente intencional o producto de una conspiración de las élites políticas o burocráticas, sino que reside en la naturaleza organizacional, burocrática y política en las estructuras legales, racionales y en la misma experiencia histórico-organizacional del aparato del Estado. Así, el intervencionismo estatal busca definir los parámetros óptimos para promover la acumulación de capital y la legitimación global del sistema político que beneficiará el logro de los objetivos explícitos y sutiles de la alianza de clases que controla el aparato del Estado. El Estado aparece así como un sistema autorregulado de reglas, rutinas organizacionales, y culturas políticas y profesionales que constituye parte de un pacto de dominación.[25]

Desde esta perspectiva, Linda McNeill señala que las escuelas en las sociedades capitalistas operan llevando a cabo dos propósitos conflictivos: la educación del ciudadano para el ejercicio de la democracia, y el procesamiento de estudiantes para adquirir roles pre-determinados en la producción económica. Para McNeill existe siempre una tensión entre educar a los estudiantes para el ejercicio de la ciudadanía, y ejercer un control social efectivo de los mismos como fuerza de trabajo. Desde esta perspectiva, McNeill, en su estudio sobre escuelas secundarias, afirma que las escuelas son agencias de control social.[26] Incluso los aspectos más inocentes de la pedagogía y el currículo contribuyen a la reproducción de las formas de dominación y desigualdad.[27] Sin embargo, las instituciones educativas que pueden privilegiar en sus políticas curriculares la formación moral en detrimento de las funciones cognitivas de la escuela,[28] no son territorios pasivos habitados por niños y jóvenes que ingenuamente reciben los mensajes y los consumen diligentemente. Hay enormes contradicciones asociadas tanto a las fallas de todo sistema de control social, como a la resistencia que grupos, clases sociales e individuos establecen en el contexto de las instituciones educativas como arenas de lucha.[29]

Carnoy y Levin señalan que existe una relación dialéctica entre la educación (el sistema escolar) y el lugar (mercado) de trabajo en los sistemas industriales de producción de mercancías. Esta relación es de contradicción y correspondencia. Es una relación dialéctica porque está compuesta de una tensión perpetua

entre dos dinámicas, una, la de los imperativos del capitalismo, y otra, la resultante de las dinámicas de la democracia en todas sus formas.[30]

En su análisis, Carnoy y Levin concluyen que: a) las políticas educativas y el desarrollo educacional pueden ser entendidas en el contexto de un conflicto social más amplio, y como resultado de dicho conflicto y contradicciones resultantes; b) que el conocimiento (como medio y como producto de la educación) constituye una parte substancial de dicha lucha,[31] y c) que la educación pública y el Estado son arenas sociales donde los intereses de las clases socialmente subordinadas y de las élites dominantes se enfrentan en la producción, apropiación y uso del conocimiento.

Su conclusión es que hay dos grandes fuerzas que moldean las agendas de las escuelas, una que presiona por una educación que proveerá de oportunidades educativas: movilidad, equidad, participación democrática y la expansión de los derechos individuales y colectivos de los individuos en la democracia, y otra agenda que pugnará por obtener trabajadores apropiadamente entrenados con las habilidades, actitudes y conductas que faciliten una producción eficiente y promuevan la acumulación de capital. Es justamente la lucha entre estas dos fuerzas la que define el marco global de las políticas convencionales de la educación; es justamente la lucha entre reformas orientadas a expandir la democracia y reformas orientadas a expandir la producción capitalista las que definen la dinámica de los grupos de interés y los movimientos sociales y su participación en la lucha política y pedagógica.[32]

En el ámbito de la educación post-secundaria, un análisis como el postulado por Carnoy y Levin ha sido aplicado a los junior community colleges por Steven Brint y Jerome Karabel, ofreciendo una perspectiva muy diferente a la elaborada por Burton Clark. Estos colleges son vistos en tensión, en términos de sus principios de organización, entre quienes ven esta institución primariamente dedicada a formar el ideal democrático de la movilidad social mediante la igualdad de oportunidades educativas, y quienes ven a los junior colleges en términos económicos, como un lugar de entrenamiento de fuerza de trabajo de nivel medio.[33]

Criticando las posturas marxistas instrumentalistas que ven a las instituciones de educación superior al servicio del control social de una élite económica, Brint y Karabel señalan que uno de los problemas más serios de los junior community colleges fue la falta total de interés en las grandes corporaciones por el destino de estas instituciones, participando muy raramente en las cuestiones internas institucionales. Sin embargo, en virtud de su "poder estructural", es decir, su capacidad de contratar a los graduados, las grandes corporaciones ejercían de facto una fuerte presión sobre la orientación y modalidad educativa de estos colleges, los cuales se volvieron, con el tiempo, más una institución de educación vocacional que de liberal arts, con su función de transferencia a los niveles superiores de la licenciatura. Es decir, se pierde el carácter igualador de estas instituciones educativas postsecundarias -fundado en su origen novedoso y basado en una expansión de las habilidades individuales en el marco de una sociedad democrática y abierta- dada la presencia institucional (y las preferencias institucionales) del mundo de las corporaciones. Así, los community colleges alteraron drásticamente su función y su rendimiento escolar volviéndose de suyo instituciones vocacionales (y en cierta medida ofreciendo estudios terminales para las clases trabajadoras que carecían del capital cultural apropiado) y disolviendo el potencial de agencia redistribuidora del conocimiento para las clases trabajadoras y empobrecidas de la sociedad norteamericana.

Distintos investigadores latinoamericanos han utilizado teorías de clase para analizar la universidad pública, especialmente en los sesenta y setenta. Para Tomás Vasconi e Inés Recca por ejemplo, empleando un marxismo instrumentalista, la universidad que estudian hacia fines de los sesenta es una universidad modernizante que surge como resultado de las demandas de las nuevas formas de dependencia entre naciones hegemónicas y periféricas a partir de la década de los cincuenta.[34]

Las universidades reproducen la situación de dependencia ya que sus estructuras y funciones facilitan el funcionamiento de la sociedad capitalista con hegemonía de compañías trasnacionales. Así, la universidad es una empresa educacional que cumple con los postulados del desarrollismo, es decir, formar los recursos humanos conforme a las técnicas de planificación preestablecidas, modificando sus estructuras tradicionales, y convirtiéndose en una institución políticamente neutra. Entre las características que Vasconi atribuye a la universidad modernizante es su énfasis en la planificación, el apoyo a las especialidades técnicas y especialmente a las ciencias sociales de raigambre cientificista que facilitan la planificación del desarrollo, incremento en el rigor pedagógico y académico con la modernización de las estructuras, y adecuación de los contenidos y métodos de enseñanza a los desarrollos de las ciencias y tecnología a nivel internacional. Otro aspecto sobresaliente, especialmente en universidades privadas, es el predominio de la organización

departamental o institutos de investigación, siguiendo el modelo americano, en detrimento de la tradicional organización profesional por escuela (esto es, en detrimento del patrón francés de la universidad napoleónica constituida por escuelas autárquicas); también se da, a otro nivel, una organización universitaria hiperespecializada en uno o pocos sectores de conocimiento o atención a regiones sociales específicas.

Los autores confrontan este modelo, que si bien no es empíricamente dominante, refleja una tendencia en ascenso, con el modelo tradicional de la universidad democrática y la alternativa de una universidad revolucionaria. La universidad democrática, heredera de la reforma, intenta ampliar la participación de los distintos estamentos de la universidad en su gobierno y, a la vez, ampliar el acceso y permanencia de grupos sociales no totalmente representados en la universidad. La universidad revolucionaria refleja las demandas por cambio social de la época, y postula la toma del poder en la universidad y la puesta de ésta al servicio de un proyecto transformador, quizá ejercido por un partido o movimiento social revolucionario.

Desde una perspectiva de izquierda, Darcy Ribeiro, connotado antropólogo brasileño, quien fuera el rector fundador de la Universidad de Brasilia, una de las universidades más innovadoras de la región, y actualmente senador federal por el estado de Río de Janeiro, ofreció un análisis muy sugerente.[35] Para Ribeiro, modernizar la universidad sin una transformación profunda de su misión sería simplemente colaborar en la recolonización de los pueblos, eternizando el papel de proletario externo.

Como Vasconi y Recca, Ribeiro contrapondrá la universidad volcada a servir la revolución necesaria, con la universidad de la modernización como instrumento del status quo. Las características de la universidad tradicional que Ribeiro criticará se fundan en sus orígenes franceses, pero en el hecho que no incorpora todo el modelo bonapartista, ya que lo que caracterizaba este modelo de la Francia imperial era su contenido político de institución centralizadora, de órgano monopolizador de la educación general destinado a desfeudalizar y a unificar culturalmente a Francia. Esto no lo heredaron las universidades latinoamericanas; sólo heredaron la postura antiuniversitaria fomentadora de escuelas autárquicas, el profesionalismo, la erradicación de la teología y la introducción del culto positivista hacia las nuevas instituciones jurídicas que regulaban el régimen capitalista y sus cuerpos de autojustificación.[36]

De este modo, lo que caracteriza a la universidad tradicional que Ribeiro criticara veinte años atrás es

...una Universidad tradicional federativa en su organización de escuelas y facultades; profesionalizada por su énfasis en una enseñanza destinada al otorgamiento de licencias legales para el ejercicio de las profesiones liberales; rígida en sus currícula, montados para la formación profesional única; autárquica por la compartimentalización de sus carreras profesionales; estancada, por su aislamiento; duplicativa en su personal y sus equipamientos materiales; autocrática en su gobierno y en su jerarquía magisterial de "cátedras"; burocrática por su dependencia de los servicios públicos del Estado; y elitista por la limitación en las oportunidades de ingreso a ella y por su clientelismo.[37]

Teoría ecológico-institucional

Un grupo de estudiantes en la universidad de Stanford, bajo el liderazgo del sociólogo John W. Meyer, desarrolló en los setenta una teoría institucional de la expansión educativa en el sistema internacional (world system). A esta teoría se le adicionó un fuerte componente ecológico basado en teorías de las organizaciones y la contribución de Michael Hannan.[38]

Una de las premisas es que los movimientos institucionales de expansión educativa, especialmente después de la segunda guerra mundial, son relativamente independientes de la localización geográfica de dicha sociedad, su posición en el sistema internacional (world system), su nivel de desarrollo económico o las estructuras variables de acción estatal. Es decir, los Estados naciones han promovido sistemáticamente una educación occidental (medida por niveles de matrícula) que posee una vida por sí misma y que es legitimada y reproducida en los diversos Estados trascendiendo las barreras nacionales.

Bruce Fuller, retomando esta teoría institucional, señala que esta modernidad educativa está amparada en una teoría de las señales (signaling theory of schooling). Para Fuller, el Estado moderno utiliza símbolos de la cultura occidental para demostrar que la sociedad está avanzando en su progreso social y económico. El papel ideológico del Estado radica, justamente, en su habilidad para diseñar y diseminar estos símbolos de modernidad (e.g. la expansión educativa masiva) y generar expectativas en la población que, simultáneamente,

refuercen la habilidad del Estado para intervenir en la polis, y disminuya el poder de los jefes locales u oligarquías regionales que pueden considerar la acción de un Estado-nación como obstrusiva. Hay, por decirlo así, un reconocimiento en Meyer y sus colaboradores que la propuesta durkheimiana del valor simbólico de los ritos de iniciación, podría ser aplicada *pari passu* para entender el papel de la escuela moderna en las sociedades contemporáneas.

De esta manera, la construcción de instituciones (*institution-building*) requiere no sólo formas organizativas sino formas de legitimación, mediante la introducción de formas occidentales (racionales) de autoridad (en lugar de formas tradicionales o carismáticas), formas organizacionales probadas en el mundo moderno industrial, y señales que el individuo será introducido como ciudadano en la polis moderna, y en la economía de mercado. Entre líneas se puede leer que la universidad es el último estadio de este proceso de racionalización y modernización de los individuos.[39] Una de las observaciones de Meyer es que estos elementos son sorprendentemente similares en la mayoría de los países que han desarrollado una educación masiva, independientemente de sus orígenes culturales, tradiciones y recursos económicos.[40]

El Estado, controlado por élites económicas, políticas y culturales, impulsa una ideología del romanticismo basada en nociones de filosofía liberal occidental. Los teóricos institucionales ven a las élites políticas inspiradas por una ideología del romanticismo que perciben la socialización secularizada de niños y niñas mediante la escolarización masiva y compulsoria, como un mecanismo, una señal muy poderosa de membresía en la *polis* moderna y la economía de mercado. Esta socialización ofrecería (en contraste con ciertas premisas de las civilizaciones tradicionales) autonomía, desarrollo potencial y racionalidad auto-orientada a los niños de esta *polis* moderna.

Universidad y desarrollo: análisis y perspectivas

Visiones de la metrópolis

Milton Friedman ha señalado que nada es más importante para el desarrollo económico prolongado de un país que el incremento de la productividad.[41] Por el contrario, una de las caracterizaciones más comunes del origen de la crisis norteamericana desde principios de los setenta señala la caída en la productividad del trabajo. Por ejemplo, en un libro de divulgación que estudia distintas facetas de la productividad, Fitch indica que la productividad del trabajador norteamericano en las últimas dos décadas se estancó o decreció. Por ejemplo, el promedio de cambio anual en el producto por hora de trabajo en la industria privada norteamericana ha progresado como sigue: hacia mediados de los cincuenta era 3.4, hacia mediados de los sesenta había caído por debajo de 3, luego de 1974 el índice era 1.0 y en la primera mitad de 1980 cayó a -2.75. En forma comparativa, la productividad (producto) per cápita por hora de trabajadores de manufactura a principios de 1980 fue la siguiente: Japón 231, Francia 190, Alemania 184, Gran Bretaña 123 y los Estados Unidos 129.[42].

Un argumento más sofisticado es presentado por Richard D.Nelson quien estudia las variables vinculadas a la desaceleración en el incremento de la productividad. Nelson comienza por señalar que el pensamiento neoclásico ha considerado a la firma (empresa) individual como el actor productivo central en la transformación de insumos en productos. La función-producción que define el máximo producto obtenible está determinada por el estatus del conocimiento tecnológico. Otras variables decisivas han sido el estilo de toma de decisiones, el background o características de los empresarios y directivos de empresa, y el carácter de las relaciones entre obreros y directivos. Otros aspectos que han sido considerados como responsables por la inestabilidad macroeconómica que caracterizó a la economía americana en las últimas dos décadas han sido el alto nivel de desempleo y altas tasas de inflación, así como las erráticas políticas económicas.[43]

Edward F. Denison ha considerado las implicaciones de las instituciones sociales, políticas y económicas para explicar los cambios en la productividad, incluyendo cambios en los intercambios internacionales de mercancías, movimientos de capital y cambios en los flujos de tecnología en el sistema internacional, niveles educativos de las fuerzas de trabajo o niveles de conflicto político. Conforme el cálculo de Denison, mayor control o intervención gubernamental en actividades como disminución de la contaminación, protección de los trabajadores en materia de salud, seguridad industrial, y prevención de la criminalidad, ha retardado el crecimiento económico en .4 por ciento; 1.1 por ciento es atribuible a otros determinantes como

cambios en las horas de trabajo (.3 por ciento), o cambios en la composición de la edad y el género sexual de la fuerza de trabajo empleada (0.1 por ciento). De igual manera, menos del 0.1 por ciento es atribuible a la disminución en el capital fijo por trabajador, 0.1 por ciento es atribuible al lento crecimiento de los inventarios por trabajador, 0.4 por ciento es atribuible a la desaparición de ganancias debido a la adjudicación de recursos, y 0.2 por ciento es atribuible a mejoramientos más reducidos en las economías de escala. Casi 2.2 por ciento lo atribuye Denison a avances en el conocimiento y otros aspectos que no han sido clasificados en otro lugar. Este avance en el conocimiento se refiere a mejoramientos en el producto medido por la incorporación de nuevo conocimiento en todo tipo de producción.

Aunque Denison considera que no hay una sola causa en la desaceleración del crecimiento de la productividad, menciona entre las cuatro causas principales el hecho que el gasto en investigación y desarrollo cayó un 25 por ciento en el periodo 1964-1976 en los Estados Unidos. Este punto es importante porque fue Denison quien explicó que casi un quinto del crecimiento en el producto neto por trabajador (y por tanto productividad) entre 1948 y 1973 fue el producto de mejoramientos en la educación de la fuerza de trabajo.[44]

Robert B. Reich señala que aunque la productividad en la industria manufacturera ha mejorado ligeramente debido a los avances en la automatización y los esfuerzos por disminuir (cortar) costos, la productividad global, considerando el sector servicios, ha disminuido al 1 por ciento al año, de 3 por ciento una década atrás.

Reich señala que hay una nueva economía global, muy diferente de la vieja economía capitalista competitiva. La vieja economía se basaba en una producción de gran volumen y era altamente estandarizada, con pocos expertos o managers controlando el proceso de producción en la cima y muchos obreros siguiendo órdenes en procesos de operación estandarizados y preestablecidos. Este es un sistema muy jerarquizado y rígido, con poca innovación. El sistema de educación pública estaba orientado a la producción de gente joven que pudiera aceptar instrucciones e instrumentarlas a conciencia. Disciplina y confianza en la lealtad del trabajador eran las virtudes supremas. Esta vieja economía de producción masiva estable es competitiva cuando puede disminuir sistemáticamente los costos de los insumos, incluyendo el precio de la fuerza de trabajo, y cuando cambia continuamente la línea de productos.

La nueva economía global es muy diferente. A diferencia de la vieja economía, los avances en el transporte y las tecnologías de comunicación, especialmente computadoras, el proceso de producción ha sido parcelado y fragmentado alrededor del mundo, donde los distintos productos puedan ser hechos de manera más eficiente y económica. A diferencia de la vieja economía, los productos ya no se producen cerca de donde van a ser consumidos. La producción es para la exportación en lugar de ser para el mercado interno. El argumento de Reich para Estados Unidos es que este país no puede competir tratando de cortar costos, ya que siempre habrá trabajadores en otras partes del mundo dispuestos a producir por salarios más bajos que los de los trabajadores americanos. Según Reich, la ventaja comparativa de Estados Unidos es contar con trabajadores altamente calificados, con gran flexibilidad, precisión y especialización. Es decir, aumentar el valor de la fuerza de trabajo mediante la re-calificación de la misma. Dado que en la economía global los nuevos descubrimientos científicos y las innovaciones son apropiados globalmente a una velocidad sorprendente, implementándolos en productos estandarizados, el único factor de producción que es relativamente inmóvil a nivel internacional es la fuerza de trabajo y su competencia, visión y capacidad de trabajar productivamente en equipo.[45]

La nueva economía global altamente internacionalizada requiere una nueva organización del trabajo y nuevos mecanismos educativos. El nuevo desafío educativo consiste en crear una fuerza de trabajo con gran habilidad para aprender. Reich critica el sistema educativo tradicional (la educación bancaria criticada por Freire) organizado para reproducir los valores, habilidades y destrezas de la fuerza de trabajo que se incorporaría a ese modo de producción masivo y relativamente estable. Entonces, educación básica es indispensable, pero también es imperioso generar un tipo de educación donde los estudiantes y los maestros se sientan motivados. éstos deben decidir en su conjunto qué aprender y cómo aprender. Los estudiantes deben ser invitados a pensar, no a comprender información mediante pasos preestablecidos y que luego es recapturada en pruebas o exámenes que cotejan el nivel de conocimiento, y que ofrecen preguntas y respuestas generadas por otros. En lugar de aprender mediante la repetición y la práctica, el énfasis debe ser puesto en que los estudiantes experimenten por sí mismos cómo solucionar los problemas que ellos mismos definan. Esto debe ser hecho en un ambiente donde haya colaboración en lugar de competencia, donde los que aprenden más rápido ayuden a lo que aprenden más despacio, y en ambientes donde los aspectos interculturales, incluyendo el análisis multidisciplinario o interdisciplinario y la apreciación por los lenguajes (idiomas)

extranjeros y la cultura de otras naciones, sean prevalentes. Mejoramiento en la comunicación interpersonal y en habilidad de trabajar en equipos resulta indispensable. La eliminación del sistema de tracking es fundamental, ya que las empresas deben ser lugares de collective entrepreneurship o "empresariado colectivo".

Por supuesto una educación de este tipo es costosa. Primero hay que obtener maestros en suficiente cantidad y pagarles bien (Reich menciona que el salario inicial de un maestro de escuela en Japón es superior al salario inicial de cualquier empleado público y es mayor o igual que el de un ingeniero en la industria privada). Segundo, la educación de los niños debe ser generada de manera más temprana con intervenciones pedagógicas como la del programa Head Start para niños de pre-escolar.

¿Cuál es el papel de la educación superior en este modelo? Reich ha desarrollado sus análisis en un sinnúmero de trabajos, pero no ha dedicado gran extensión o profundidad a discutir la educación superior. Sin embargo está claro que: la educación superior norteamericana ha ofrecido las alternativas de innovación tecnológica y entrenamiento de profesionales, quienes han obtenido grandes beneficios económicos. Señala, por ejemplo que en el periodo 1980-87, coincidente con la política monetarista y trickle down del presidente Reagan (Reagonomics) el ingreso promedio de una pareja casada en la que cada uno de ellos tiene cinco o más años de educación adicionales a la educación secundaria (es decir, quienes han completado una licenciatura o estudios equivalentes) ha aumentado \$61,130 dólares. En contraste, una pareja que tiene sólo educación secundaria completa ha aumentado más lentamente, en sólo \$36,888 dólares. En su estimación, el quintil inferior de la distribución de ingresos (quienes también se correlacionan con el quintil inferior en la distribución de años de educación) ha perdido, en promedio, 1 dólar por cada 6 dólares de ingresos, mientras que el quintil superior ha incrementado su participación en el ingreso nacional en 8 por ciento. La implicación del análisis de Reich es que este segmento altamente educado está aprovechando las ventajas que le ofrece una economía globalizada para la aplicación de sus talentos, mientras que el segmento menos educado está sufriendo los resultados del deterioro de la vieja economía.

Una visión de la periferia

José Joaquín Brunner[46] ha estudiado la educación superior en América Latina por muchos años, influido en gran parte por los análisis de corte estructural-funcionalista[47] del sociólogo de la educación superior Burton R. Clark,[48] y en menor medida de su discípulo, el politólogo Daniel Levy.[49]

Es interesante notar que a pesar de la capacidad de Brunner al sintetizar una gama compleja de lecturas, sus análisis organizacionales de la evolución de la universidad latinoamericana reflejan en gran medida las premisas del modelo de Clark el cual se inspira, en primera instancia, en las transformaciones de la educación superior norteamericana, y que luego Clark estudiará de manera internacional y comparada, especialmente en el caso italiano.[50]

Las transformaciones experimentadas por la educación superior latinoamericana, conforme al análisis de Brunner, se pueden resumir como siguen:

1. Hasta 1950 las universidades latinoamericanas eran instituciones de élite. Este elitismo resultaba no sólo del origen social de sus estudiantes y profesores -atendían a una élite que tenía el capital cultural, el capital escolar y el capital social apropiado- sino que correspondían a la limitada función social que cumplían y la escasa certificación escolar que producían.[51]
2. Este carácter elitista y tradicional le permitía a la universidad tener un aura de gran prestigio cultural. Además, las universidades tenían un cuasi-monopolio sobre la enseñanza superior (i.e. en 1959 el 90.2 por ciento de la matrícula de enseñanza superior estaba en las universidades), y la casi totalidad de los esfuerzos en materia de investigación científico-tecnológica se llevaba a cabo en las universidades. Es decir, las universidades cumplían un papel hegemónico en el ámbito cultural.
3. Su función fundamental era profesional, en la formación de las élites dirigentes en los asuntos del Estado, y la formación de profesionales tradicionales, especialmente medicina y derecho. En la cultura institucional tradicional, la universidad giraba en torno a "la cátedra en la base, en torno a las facultades profesionales en el nivel institucional intermedio, y en torno a los rasgos de inserción específica en el ámbito estatal al nivel de los establecimientos".[52]

4. El patrón de industrialización y desarrollo económico predominante en América Latina hasta la década de los ochenta, basado en una participación en el mercado internacional fundado casi exclusivamente en la exportación de recursos naturales, una estructura industrial orientada hacia la substitución de importaciones y el mercado interno, un modelo de consumo al estilo de los países industrializados, y una limitada valoración del papel del empresariado nacional público y privado, facilitó "un escaso desarrollo de la base científico-tecnológica endógena, combinada con una enseñanza superior centrada en las carreras 'blandas', de heterogénea calidad y orientada hacia funciones de integración de masas". [53]

Es decir, hasta hace tres décadas, las universidades se encontraban en una fase incipiente de complejidad organizacional, su tamaño no era exagerado, su cuerpo docente estable y en su mayoría estaba constituido por profesionales liberales que siempre se "encontraban de paso", la burocracia universitaria era reducida y las tareas administrativas simples, el presupuesto institucional provenía de las arcas fiscales y no necesitaban negociarse anualmente, la vida universitaria era relativamente apacible aunque perturbada, de vez en cuando, por la irrupción de demandas estudiantiles, vinculadas a las ideologías de la reforma y la demanda por participación estudiantil en el gobierno universitario.

5. Treinta años de transformaciones generaron el paso de una universidad de élites a una universidad de masas. Alrededor de 1985 la tasa bruta de escolarización superior se encontraba entre el 10 por ciento y en ocasiones superaba el 20 por ciento en varios países (e.g. Argentina, Ecuador, Costa Rica, Venezuela). Con más de 6 millones de alumnos en educación superior hacia 1985, más de medio millón se gradúan anualmente, el doble del total de graduados que existía hace 35 años. Para Brunner esta masificación es el producto de la diferenciación experimentada por los sistemas de educación superior. En general, Brunner calcula que existen alrededor de 420 universidades en la región, absorbiendo cerca del 65 por ciento del total de la matrícula de tercer grado.[54] Junto con la masificación se ha dado la profesionalización académica, con más de medio millón de académicos laborando en instituciones de enseñanza superior, más de la mitad de ellos trabajando en Brasil (123,000), México (109,000) y Argentina (65 000). De igual modo Brunner caracteriza esta masificación como una mesocratización, con creciente participación de sectores medios bajos, consistente con los argumentos del proyecto DEALC dirigido hace más de una década por Germán Rama. Brunner incorpora de los resultados del DEALC otro aspecto asociado a la masificación, la feminización de la matrícula en educación superior.[55] Una de las causas que explica la feminización de la matrícula es la regionalización de la misma con la creciente creación de instituciones de educación superior radicadas fuera de las áreas metropolitanas de las principales ciudades del país y en las provincias. De igual modo se observa una terciarización de la matrícula, concentrándose en las carreras pertenecientes al área de las ciencias sociales, educación, comercio y administración de empresas. Finalmente se dio una privatización de la matrícula, alcanzando un tercio de la misma en instituciones de educación superior privada.[56].
6. Para Brunner, esta masificación está asociada a la creciente diferenciación, tanto a nivel horizontal (dentro de cada institución) y vertical (entre instituciones). En términos de diferenciación horizontal, las últimas tres décadas observaron un crecimiento de los posgrados (y sus recursos) en detrimento de los estudios de grado, así como una creciente inversión en institutos y centros de investigación en detrimento de la docencia en las facultades y escuelas. De igual modo la diferenciación vertical resulta del intento de establecer jerarquías institucionales basadas en la tradición institucional, calidad del cuerpo docente, prestigio de diplomas y títulos, "clima cultural interno" y demanda de mercado.
7. Finalmente, estos procesos han llevado a una mayor selectividad en la educación superior, especialmente en el caso de Chile que analiza Brunner, donde

...el sistema de enseñanza superior tiende a ser selectivo desde el punto de vista social por el doble hecho de ser altamente selectivo en términos académicos, lo que favorece a los jóvenes con mejor nivel de educación previa, y por haber entregado su expansión al sector privado, lo que dificulta el ingreso de los jóvenes con menores recursos. [...] el sector de obreros y artesanos que constituye el 65 por ciento de la fuerza laboral del país se halla representado con 21 por ciento en las universidades con aporte fiscal y con menos de 2 por ciento en las privadas sin aporte fiscal.[57]

Comentario final

El objetivo central de este trabajo fue reseñar y en ocasiones criticar cuatro teorías sobre el desarrollo de la escolaridad en países capitalistas, y señalar cómo estas teorías sustentan distintos análisis del crecimiento y expansión de las instituciones de educación superior en países industriales avanzados y en América Latina. Un análisis de dos visiones sobre el papel de la educación superior en el desarrollo permitió sintetizar algunas de las premisas fundantes de nuevas políticas para la educación (y las universidades), como por ejemplo el análisis de Reich, todavía tributario de las premisas de productividad laboral, y el análisis de Brunner, tributario del neofuncionalismo y su preocupación por la masificación de la enseñanza universitaria y la posible pérdida de calidad y selectividad de las instituciones de educación superior, implicando a su vez, el desajuste de las universidades con los modelos de desarrollo económico.

Un sinnúmero de preguntas no han sido respondidas y ameritan mayor discusión conceptual y teórica e investigación empírica. Por ejemplo, ¿son las teorías funcionalista, neofuncionalista, de clase e institucional ecológicas, totalmente excluyentes e inconmensurables entre sí? ¿Son estas las únicas teorías compitiendo por la explicación de la escolaridad y el desarrollo de la enseñanza superior? Pensando la situación actual de la educación superior en América Latina, ¿son estas teorías suficientemente abarcativas como para guiar investigación seria y avanzar en la proposición de alternativas político-pedagógicas para las universidades públicas en la región? Finalmente, y aun más importante por sus alcances instrumentales, ¿son los planteos de Reich y Brunner las dos únicas posibles alternativas paradigmáticas para imaginar las vinculaciones entre universidad y economía en el capitalismo transnacionalizado y para diseñar políticas alternativas en la región?

Sospecho que la respuesta a estas preguntas configura un inmenso territorio para la exploración conceptual y de políticas alternativas para la educación superior en América Latina. Una discusión que debe continuarse, teórica y prácticamente, a pesar del *iron cage* de las prácticas burocráticas y más allá de la desazón de las políticas instrumentalistas, cortoplacistas, o de imaginación rumiante y autocomplaciente de ignotos funcionarios, fervorosos tecnócratas, o políticos miopes. Con Fernand Braudel decimos que hay que superar la mezquindad de la historia de los eventos recientes en la universidad pública, la *historie événementielle* para tomar más en serio la historia de largo plazo, la *longue durée* de la universidad pública.

NOTAS

- [1] Quizá a esta altura de la discusión sobre globalización e interdependencias de las economías -y culturas- en el sistema mundial capitalista, definir posiciones en función de la localización o "lugar" de un país (i.e. centro-periferia; norte-sur) puede parecer obsoleto. Sin embargo, la globalización del capitalismo no es uniforme, ni produce resultados equivalentes en distintas formaciones sociales. Del mismo modo, así como los procesos de modernización son dispares, las fuerzas que apoyan o resisten políticas específicas de modernización y desarrollo son diferentes, y generan alianzas y productos muy distintos, incluso en el mismo contexto "inter-textual" de la globalización y generalización de culturas transnacionales. De esta manera, así como cabría desconfiar de la generalización desmesurada de teorías cuya aplicabilidad se le otorga carácter universal e intertextual (la reciente y desmesurada aplicabilidad de los análisis de la postmodernidad para prácticamente cualquier rutina, código y/o "texto" cultural es sólo un ejemplo sobresaliente), siempre es conveniente repensar los orígenes institucionales y culturales de análisis que pretenden ofrecer fundamentos sólidos para la planificación y la investigación educativa.
- [2] En 1969, la American Academy of Arts and Science y la Assembly on University Goals and Governance, de la Universidad de Harvard, comisionó a Talcott Parsons y a Gerald M. Platt, por ese entonces trabajando en una investigación de largo plazo sobre docentes universitarios, para elaborar un documento sobre las causas del descontento estudiantil y las críticas a la cultura y estructura universitaria en los Estados Unidos. El resultado fue un grueso volumen, de 462 páginas, donde los autores utilizan la teoría de los sistemas sociales y el análisis funcional para estudiar el fenómeno en cuestión. El capítulo primero presenta una perspectiva general del marco de análisis, incluyendo las cuatro funciones para el análisis de los sistemas sociales. El capítulo dos define el foco central del estudio: la universidad como un complejo cognitivo. Los capítulos 3 a 6 inclusive, estudian los aspectos centrales de la vida universitaria que son definidos como siguen: formación de estudiantes de posgrado e investigación, formación y socialización de estudiantes de licenciatura (pre-grado o undergraduates), las escuelas profesionales, y la vida intelectual en general. Los capítulos 7 y 8 analizan la crisis universitaria de los Estados Unidos hacia fines

de los sesenta, examinan algunas de las principales tendencias, y sugieren implicaciones de corto plazo. El capítulo final, escrito por Neil Smelser, Profesor de la Universidad de Berkeley, uno de los más agudos discípulos de Parsons y colaborador de éste en su última época, constituye de suyo una crítica al libro, y en general, un ensayo muy documentado sobre la educación superior en los Estados Unidos

- [3] *Ibidem*: vi.
- [4] *Ibidem*: 103
- [5] *Ibidem*: 1
- [6] *Ibidem*: 218-219.
- [7] *Ibidem*: 26-27
- [8] *Ibidem*: 38
- [9] *Ibidem*: 47
- [10] *Ibidem*: 215
- [11] Gusfield, 1974: 292. Gusfield, Joseph. "Review Symposium", en: *Contemporary Sociology*, 4(3), 1974:292.
- [12] IFritz Machlup, *The Production and Distribution of Knowledge in the United States* (Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1962). John R. Sutton, "Organizational Autonomy and Professional Norms in Science. A Case Study of the Lawrence Livermore Laboratory", en: *Social Studies of Science*, vol. 14(1984): 197-224.
- [13] Véase Ronald Dore, *The Diploma Disease. Education, Qualification and Development* (Berkeley & Los Angeles, The University of California Press, 1976)
- [14] Véase Liz Gordon, "Paul Willis-Education, Cultural Production and Social Reproduction", en: *British Journal of Sociology of Education*, 2(5), 1984: 105-117; y Richard K. Harker, "On Reproduction, Habitus and Education", en: *British Journal of Sociology of Education*, 2(5), 1984: 117-127
- [15] Véase Robert Dingwall y Robert Lewis, editores *The Sociology of Professions* (London & Basingstokes, The Macmillan Press, Ltd. 1983)
- [16] Véase Osvaldo Sunkel y Edmundo Fuenzalida, "Trasnationalization and its National Consequences", en: José A.Villamil (editor), *Trasnational Capitalism and National Development* (New Jersey: Humanities Press, 1979: 67-93)
- [17] En su trabajo sobre el profesorado universitario, Clark distingue tres momentos en su evolución: un primer momento desde la colonia hasta el siglo XIX donde el académico era un tutor o un contratado temporal. Un segundo momento tiene lugar hacia 1870 cuando los colleges se convierten en universities, y se da un "profesionalismo semi-integrado". El tercer momento comienza a desarrollarse hacia 1945 y consiste en que el trabajo académico queda en manos de clusters de expertos los cuales tienen un conocimiento altamente especializado y laboran en instituciones altamente diferenciadas. Véase de Burton R. Clark *The Academic Life*, op.cit
- [18] Burton R. Clark, *The Problem of Complexity in Modern Higher Education*. Working Paper Na 9, Higher Education Research Group, Graduate School of Education, University of California-Los Angeles (UCLA), agosto 1987
- [19] Los junior community colleges, institución típicamente americana y que expresa el igualitarismo del liberalismo americano, fue creada a principios de este siglo. El primer community college fue creado en Joliet Illinois en 1901. En la actualidad hay más de 4 millones de estudiantes matriculados en 900 colleges públicos localizados en los 50 estados de la Unión Americana. Hacia 1983, casi el 54 por ciento de los freshman (estudiantes del primer año de universidad) estaban matriculados en community colleges. Tres funciones caracterizan estos colleges que no pueden ofrecer un título universitario de licenciatura: a) preparan los estudiantes para transferirse a universidades y colleges de 4 años (una educación remedial y académica), b) ofrecen educación vocacional terminal, y c) atienden las demandas de una población adulta que requiere destrezas o habilidades específicas vía educación de adultos o extensión, pero que no requiere un título o diploma. Los community colleges resultan de dos presiones combinadas. Fueron creados cuando las élites norteamericanas percibieron que los caminos de ascenso social y progreso económico de los individuos, con la creciente concentración y centralización de capital en la tercera mitad del siglo XIX, estaba afectando seriamente las oportunidades educativas de los jóvenes y los nuevos inmigrantes. A la vez, fueron fruto de continua presión popular para expandir la matrícula universitaria. Véase Steven Brint y Jerome Karabel, *The Diverted Dream. Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985* (New York y Oxford University Press, 1989)
- [20] Clark Burton R., "The 'Cooling-Out' Function in Higher Education", en: *The American Journal of Sociology*, 65 (6), 1960: 569-576

- [21] Burton R. Clark, "The 'Cooling Out' Function Revisited", en Working Paper No. 4, Comparative Higher Education Research Group, Graduate School of Education, UCLA, septiembre de 1982. Desde una perspectiva crítica, el concepto ha sido usado por Jerome Karabel, "Community Colleges and Social Stratification", en: Harvard Educational Review, 42(4), 1972:521-562.
- [22] Rudolf Atcon, "La universidad latinoamericana", en: Revista ECO, Bogotá, mayo-julio de 1983
- [23] Véase varios autores, La universidad latinoamericana. Enfoques tipológicos (Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria, 1972)
- [24] Bruce Fuller, Growing-Up Modern. The Western State Builds Third-World Schools (New York and London: Routledge, 1991, página 35)
- [25] Para un análisis teórico de esta problemática, consúltese mi trabajo "The Capitalist State and Public Policy Formation: A Framework for a Political Sociology of Educational Policy-Making", en: The British Journal of Sociology of Education, 10(1), 81-102. Un estudio sobre el Estado y la educación en regímenes políticos en transición puede encontrarse en Martin Carnoy, Joel Samoff et al., Education and Social Transition in the Third World (New Jersey: Princeton University Press, 1990)
- [26] Linda McNeill, Contradictions of Control (New York: Routledge, 1986)
- [27] Raymond Morrow y Carlos Alberto Torres, Social Theory and Education. A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction (Albany, New York: SUNY, en prensa, capítulo 13)
- [28] Samuel Bowles and Herbert Gintis, "Education as a Site of Contradictions in the Reproduction of the Capitalist-Labor Relationship: Second Thoughts on the Correspondence Principle", en: Economic and Industrial Democracy. London: SAGE, volumen 2, 1981: 223-242
- [29] Los análisis sobre la contradicción y correspondencia entre relaciones sociales y pedagógicas a nivel escolar y las relaciones sociales y económicas en el sistema capitalista global, y análisis de la resistencia a las prácticas de control social y al capital cultural dominante, son variados, con distintos énfasis y orientaciones teóricas en el contexto de las teorías críticas de la educación. Ejemplos representativos en el ámbito de la economía política de la educación y la sociología del currículo son los siguientes: Paul Willis, Learning to Labour. Why Working Class Kids Get Working Class Jobs (Westmead: Saxon House, 1977); Basil Bernstein, Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions, 3 volúmenes (London: Routledge and Kegan, Paul, 1975); Stanley Aronowitz and Henry Giroux, Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling (South Hadley, Massachusetts: Bergin and Garvey, 1985); Martin Carnoy and Henry Levin, Schooling and Work in the Democratic State (Stanford: Stanford University Press, 1985); Michael Apple, Teachers and Texts (New York and London, Routledge, 1989)
- [30] Martin Carnoy y Henry Levin, Schooling and Work in the Democratic State (Stanford: Stanford University Press, 1985, página 5)
- [31] Este análisis es congruente con algunas de las propuestas críticas del cientificismo, como las postuladas por Orlando Fals Borda. Véase "El Tercer Mundo y la reorientación de las ciencias contemporáneas", en: Revista Nueva Sociedad, (107), 1990: 83-91
- [32] Ibidem, página 230
- [33] Op. cit., página 206
- [34] Véase mi trabajo "Materiales para una historia de la sociología de la educación en América Latina", en: C. A. Torres y G. González R. (compiladores), Sociología de la educación: Corrientes contemporáneas (Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1994, página 81-107)
- [35] Darcy Ribeiro, La universidad latinoamericana (Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1971)
- [36] Ibidem, página 133. Un análisis coincidente sobre las variaciones latinoamericanas del modelo francés es el de Hanns-Albert Steger, "The European Background", en: Joseph Maier and Richard W. Weatherhead (editores), The Latin American University (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1979, páginas 95-98)
- [37] Raúl Atria, Eduardo Acuña et al., "El estado de la investigación tipológica acerca de la universidad en América Latina", en: Varios autores La universidad latinoamericana. Enfoques Tipológicos, op.cit., página 31
- [38] Véase Bruce Fuller, Op.cit., páginas 44-62
- [39] El tema del desarrollo y crecimiento de la universidad es particularmente engorroso para esta teoría institucional y ecológica, específicamente en el contexto latinoamericano. Esta teoría institucional tiene dificultades para explicar la excepcionalidad del temprano desarrollo de la escolaridad pública en América Latina. De igual manera, cuando nociones como libertad de cátedra, autonomía universitaria, y autarquía

financiera son introducidas en el análisis, el desarrollo y expansión de la educación superior se vuelve igualmente problemático, especialmente en el contexto latinoamericano que cuenta con las instituciones de educación superior más antiguas del continente, precediendo a la escolaridad masiva y obligatoria, y organizadas bajo la tutela de un estado imperial que no puede ser claramente calificado como legal-racional

- [40] John W. Meyer and Michael Hannan, editores, *National Development and the World System: Educational, Economic and Political Change* (Chicago: University of Chicago Press, 1979)
- [41] Véase Milton Friedman y Rose Friedman, *Free to Choose* (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1980, página 263)
- [42] Véase Donald S. Fitch, *Increasing Productivity in the Microcomputer Age* (Reading Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, 1982, páginas 7-9)
- [43] Richard R. Nelson, "Research on Productivity Growth and Productivity Differences: Dead Ends and New Departures", en: *Journal of Economic Literature*, 3 (XIX), 1981: 1034
- [44] Edward Denison, "The Interruption of Productivity Growth in the United States", en: *The Economic Journal*, 93, 1983
- [45] Robert B. Reich, *Education and the Next Economy* (Washington, National Education Association, 1988, página 14)
- [46] En esta sección han sido particularmente útiles las siguientes monografías escritas por J. J. Brunner, *La educación superior y la formación profesional en América Latina* (Santiago de Chile: FLACSO, Documento de Trabajo 380, agosto de 1988); *Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior* (Santiago de Chile: FLACSO, Documento de Trabajo 381, septiembre de 1988); *Educación superior y cultura en América Latina: Función y organización* (Santiago de Chile: FLACSO, Documento de Trabajo 412, julio de 1989); *Gobierno universitario: elementos de análisis y discusión* (Santiago de Chile: FLACSO, Documento de Trabajo 414, julio de 1989); *Educación superior y ciencia: Chile en perspectiva internacional comparada* (Santiago de Chile: FLACSO, Documento de Trabajo 447, mayo de 1990); *Investigación científica y educación superior en América Latina* (Santiago de Chile: FLACSO, Documento de Trabajo 452, junio de 1990)
- [47] Una nueva corriente sociológica ha sido introducida en los Estados Unidos en las últimas décadas. El neo-estructural- funcionalismo es producto de un grupo de scholars americanos, la mayoría sociólogos, quienes han cuestionado algunas de las premisas analíticas y metodológicas de Talcott Parsons, pero han conservado gran parte de la estructura explicativa, por ejemplo nociones de diferenciación estructural y especialización sistémica. Entre sus representantes más destacados se encuentran Jeffrey Alexander, los últimos trabajos de Neil Smelser, y en el ámbito de la educación superior, los trabajos de Burton Clark, sensibles al análisis casuístico, analítico e histórico, y Daniel Levy se aproximan a esta visión sociológica. Para una presentación sistemática y discusión crítica de esta tendencia, véase mi trabajo con Raymond Morrow, *Social Theory and Education*. Para un análisis (mapa) comparativo del neofuncionalismo en el contexto de la educación comparada, véase el texto de Rolland Paulston, "Mapping Paradigms and Theories in Comparative Education", ponencia presentada a la Comparative and International Education Society Annual Meeting, Annapolis, MD, marzo de 1992
- [48] De la larga lista de trabajos preparados por Burton R. Clark puede consultarse: *The Academic Life. Small Words, Different Worlds* (Princeton New Jersey, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1987) y *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective* (Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 1983)
- [49] Véase de Daniel C. Levy, *University and Government in Mexico. Autonomy in an Authoritarian System*. (New York: Praeger, 1980), y su trabajo más sobresaliente: *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance* (Chicago and London, the University of Chicago Press, 1986)
- [50] Burton R. Clark, *Academic Power in Italy: Bureaucracy and Oligarchy in a National University System* (Chicago: University of Chicago Press, 1977)
- [51] Según Brunner, alrededor de 1950 había unas 75 universidades en total en América Latina, con una inscripción no superior a 270,000 estudiantes los cuales representaban aproximadamente el 2 por ciento del total de jóvenes entre 20 y 24 años de edad. En total, egresaban aproximadamente 25 000 graduados cada año
- [52] J. J. Brunner, *Educación superior y cultura en América Latina: Función y organización* (Santiago de Chile: FLACSO, Documento de Trabajo 412, julio de 1989, página 5-6). Un análisis crítico del profesorado latinoamericano y la cátedra se encuentra en Gino Germagni, "The Professor and the Cátedra", en: Joseph Maier and Richard W. Weatherhead (editores), *The Latin American University* (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1979, páginas 205-217)

- [53] Investigación científica y educación superior en América Latina (Santiago de Chile: FLACSO, Documento de Trabajo 452, junio de 1990, página 2). Brunner califica esta observación en otro trabajo donde indica que debido al papel del Estado como financiador, la inversión en desarrollo e investigación entre 1970-1980 pasó de US\$ 500 millones a US\$ 3,500. Véase J.J. Brunner, La educación superior y la formación profesional en América Latina (Santiago de Chile: FLACSO, Documento de Trabajo 380, agosto de 1988, página 15)
- [54] Brunner se apoya en los trabajos del DEALC. La masificación de la educación superior había sido analizado en los trabajos del DEALC. Por ejemplo se señala que el crecimiento de la educación superior superó el crecimiento demográfico de la población de 20-24 años de edad. Notablemente, mientras esta población creció 22 por ciento entre 1950-1960, 33 por ciento entre 1960-1970, y 42 por ciento entre 1970-1980, la matrícula universitaria creció 102 por ciento, 188 por ciento y 224 por ciento respectivamente. Véase Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (DEALC), Desarrollo y educación en América Latina. Síntesis General. 4 volúmenes (Buenos Aires, UNESCO-ECLA-UNDP, 1981, mimeografiados)
- [55] De acuerdo al DEALC, entre 1950 y 1980, la participación de mujeres en la matrícula total de educación superior pasó de 20.8 por ciento a 44.9 por ciento. DEALC, ibidem anterior, volumen IV, p. 47, tabla IV-29
- [56] Véase el libro de Daniel Levy citado más arriba
- [57] José Joaquín Brunner, Educación superior y ciencia: Chile en perspectiva internacional comparada (Santiago de Chile: FLACSO, Documento de Trabajo 447, mayo de 1990, página 12-13)