

# La educación superior desde las perspectivas del cambio global

AXEL DIDRIKSSON

Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM

**E**l objetivo de esta presentación es ofrecer una visión panorámica de la educación superior, tanto desde una perspectiva global, como tomando por referencia los impactos de esta situación global en la dinámica de las universidades mexicanas. En lo particular, se trata de un esfuerzo por introducir al debate la perspectiva que brinda la educación comparada, como instrumento de reflexión de la realidad nacional.

Habría que decir que las metodologías de educación comparada no tienen una tradición en nuestro país. No hay centros de investigación especializados, no hay metodologías experimentadas, hay escasez de trabajos realizados y pocos investigadores interesados. En otros países del mundo se puede constatar una mayor tradición al respecto, con instituciones que se dedican en exclusividad al trabajo en este terreno y con interesantes experiencias en la aplicación de metodologías y técnicas de investigación que tienen como propó-

sito los estudios comparados. La UNESCO misma es uno de los organismos mundiales que ha propiciado este tipo de enfoque.

En el contexto de América Latina, otros autores han contribuido más que los mexicanos, desde diferentes enfoques y marcos de reflexión, en el terreno del análisis comparado de la educación superior, como por ejemplo Brunner, Tedesco y German Rama, entre otros. Sin embargo, en la mayoría de estos enfoques, América Latina ha sido tratada más como un todo que como una entidad comparada, ya sea por sus semejanzas históricas, de lenguaje, de desarrollo, etcétera. Ha sido vista desde la perspectiva de una unidad —nunca lograda— en donde se han abstraído las diferencias y las contradicciones.

La perspectiva de los estudios de educación superior comparada, cobra mayor actualidad ahora cuando un conjunto de países, entre los que se encuentra México, de manera dinámica están envueltos en procesos de integración económica, donde evaluar particularidades e interrelaciones resulta un trabajo de elaboración inmi-

nente e imperioso, lógico, al que hay que empezar a poner énfasis.

De manera general, podría decirse que estos estudios tienen dos vertientes:

a) Los que buscan la comprensión de la diferenciación de los procesos históricos: México y Estados Unidos tienen estructuras académicas diferentes pero en la comprensión de estas diferencias se entiende el proceso de construcción nacional mismo. Cuando uno compara procesos históricos o instituciones diferentes, surgen particularidades que se convierten en elementos de interpretación de la realidad que se compara. Esta es una de las metodologías más usuales para este tipo de estudios. Se trata no de pretender asemejar procesos, sino entender las diferencias para obtener indicadores de comprensión de una realidad.

b) Los que su objetivo es la comprensión de casos comunes comparables de acuerdo con variables de semejanza, sobre todo de carácter cuantitativo. Por ejemplo, en el plano de instituciones de un determinado nivel, tamaño o cantidad semejantes.



Se estudia una institución comparándola con otra que guarda semejanzas en el tamaño de su matrícula, número de carreras, presupuesto, con lo cual se pueden analizar problemas comunes, que pueden tener como consecuencia la realización de programas mutuos de cooperación académica o proyectos interinstitucionales. En otro nivel, por ejemplo, se pueden estudiar el comportamiento de las unidades descentralizadas en instituciones multicampus de tres o cuatro países, o experiencias de desarrollo de innovaciones académicas, o la problemática estudiantil en el marco de universidades en conflicto, o las condiciones de trabajo del personal académico tomando en cuenta casos nacionales representativos.

Desde nuestra perspectiva, todos estos estudios dan cuenta de un enorme campo de trabajo y de una posibilidad rica para el análisis y la construcción de alternativas. Un enfoque que he adoptado en un estudio reciente (Didriksson, 1993) ha puesto el acento en la comparación de lo que he denominado *el plano de las semejanzas en las distorsiones*, es decir, el análisis de los procesos de cambio en instituciones de educación superior de diferentes países, desde la perspectiva de sus similitudes bajo el contexto de su propio desarrollo, no la tendencia "pura" que se impone en todas ellas, sino la "impura" que surge del impacto común del desarrollo, pero original al ser puesto en marcha en cada caso nacional. Se buscó, en este caso, encontrar los procesos similares en los diferentes países analizados desde la perspectiva de la interpretación de las contradicciones de sus procesos paralelos, dentro de un determinado período histórico y sus escenarios. Suponemos que éste es un enfoque de educación comparada,



que permite la comprensión de los procesos nacionales desde una perspectiva de integración económica y formación de bloques mundiales. La variable *integración económica* da un marco y un contexto diferente a los estudios comparados.

En esta perspectiva, las preguntas básicas que nos hemos hecho han sido dos:

a) ¿Por qué en algunos casos nacionales seleccionados, donde habían ocurrido procesos de reforma y planeación en la educación superior la consecuencia había sido una crisis educativa? Nuestros ejemplos fueron los casos de Estados Unidos, Suecia, Japón y México. En todos ellos durante los años sesenta y setenta se dieron importantes reformas y planes en la educación superior, justificados dentro de políticas de racionalización, búsqueda de nuevos equilibrios, eficiencias, calidad y adecuación a los requerimientos de la economía y la sociedad, sin embargo los resultados fueron contradictorios.

b) Al destacar la acción de futuro, hasta fines de los setenta, la

utopía, la prospectiva, fueron un "motivo para la acción", vale decir, de elaboración de planteamientos de largo alcance, planes y escenarios con la pretensión de incidir en cambios de mediano y largo plazo en las instituciones de educación superior. Por lo tanto, la pregunta era: ¿por qué la prospectiva no fue un instrumento de incidencia de cambios y por qué, al final de cuentas, se abandonaron con la crisis?

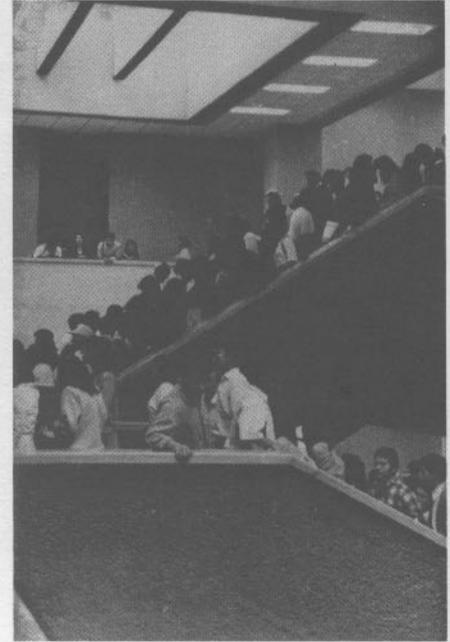
La primera pregunta buscaba poner el acento en el ejercicio de las políticas públicas. Cabe subrayar en esto que la evaluación de las políticas públicas es, también, una de las tradiciones escasas que existen en México. Por lo regular, lo que se evalúa es la institución universitaria, sus sectores, sus recursos, sus funciones y estructuras. Véase, por ejemplo la metodología de CONAEVA. Se evalúa la institución, los productos de sus profesores, la eficiencia terminal, los resultados de investigación, pero no la toma de decisiones, las políticas públicas, ni las gubernamentales ni las de las administraciones centrales.



No se evalúa ni cómo se están tomando las decisiones en lo educativo, ni con qué bases, ni qué consecuencias tienen estas decisiones. Por ello, el primer cuestionamiento fue evaluar estas políticas y sus consecuencias en la fase de la crisis y dentro de un horizonte retrospectivo. La segunda cuestión fue evaluar las consecuencias de futuro de estas políticas y las tendencias que se vislumbran en otro horizonte de veinte años hacia adelante. Lo que se hizo probar es que las políticas hacia la educación superior en el período histórico retrospectivo no habían generado una dinámica racionalizadora sino de crisis, de desestructuración, de profundización de las desarticulaciones entre las instituciones frente al desarrollo científico y tecnológico, la producción y las demandas de la sociedad. En lo fundamental, se encuentra que la única articulación que se reproduce durante este período es la política, la articulación entre las políticas y demandas del gobierno federal con las correspondientes a las universidades. Observemos esto con mayor detalle.

### ■ De la expansión a la contracción

Lo primero que se puede comprobar, en el análisis del período retrospectivo, es que las principales variables de impacto, de organización y de estructura de las instituciones de educación superior pasaron por cambios drásticos de la fase de expansión a la de contracción. Esta es una de las primeras distorsiones que se encuentran en diferentes países. El modelo de organización y la estructura de las instituciones de educación superior durante la fase de expansión estuvo determinada por un nivel de financiamiento favorable al desarrollo de las instituciones de educación superior, a su crecimiento y diversificación. La educación superior, tanto en México como en otros países, crece con grandes recursos, de allí la característica básica de encontrarse en una fase de expansión. En los Estados Unidos se alcanzó casi el 40 por ciento de la atención al grupo de edad escolar correspondiente, igual en Ca-



nadá, en Europa y en Japón. En México se alcanzó una tasa bruta de escolaridad del 16 por ciento, ocurrió la masificación pero sin cubrir los rangos típicos de otros países.

Lo mismo ocurrió con el financiamiento. En términos de los ingresos orientados a educación superior el gasto público fue generoso en México, pero tampoco alcanzó las cifras de otros países durante la fase respectiva.

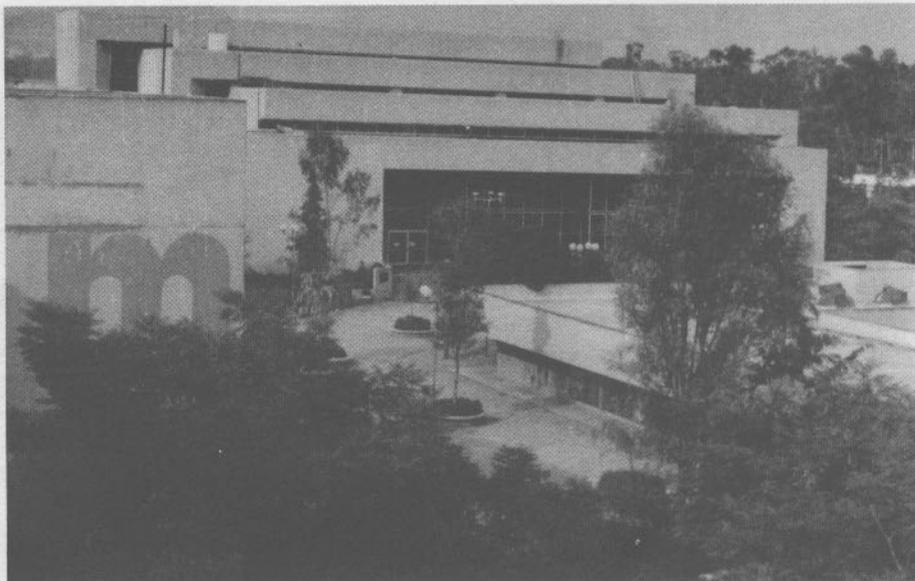
Por otro lado, durante esta fase no sólo se expande el sistema de educación superior, sino que también se diversifica. Esto quiere decir que el crecimiento no ocurre solamente en las instituciones universitarias sino que se crean todo tipo de opciones y niveles de enseñanza superior: técnicas, tecnológicas, terminales, bivalentes, propedéuticas, de dos años, de tres años, de cuatro años, se eleva el nivel del postgrado y crecen, también, las instituciones privadas.

Desde el plano de sus funciones, la educación superior de la fase de





expansión cubre, en lo fundamental, una sola: la enseñanza. La organización de las instituciones es para la docencia, la atención a la demanda estudiantil, y por ello se expande el mercado académico. Socialmente, el grupo de edad cubierto refleja una orientación de atención en los espacios urbanos, en la clase media y alta, referente profesionalmente a ciertos sectores ocupacionales. En este aspecto, en los Estados Unidos algunas universidades avanzaron hacia la función de investigación, aunque la mayoría siguió el patrón de la enseñanza, en Japón ésta fue también la lógica. La investigación académica, vinculada al desarrollo científico y tecnológico sería un fenómeno virtual hasta bien entrados los ochenta. La actividad básica, la función sustantiva de las instituciones de educación superior era formar cuadros profesionales, organizarse de manera disciplinaria, organizar los conocimientos de acuerdo con carreras con relación a segmentos específicos del mercado de trabajo y, por tanto, los sectores más activos del momento eran los estudiantes y los profesores. Desde 1968, hasta mediados de los ochenta, los sectores activos de las universidades fueron los estudiantes. En los Estados Unidos, en Japón, en Suecia y en México los estudiantes encabezaron no sólo protestas resguardadas en las instituciones escolares, sino también propuestas y alternativas académicas e institucionales. En México esto se expresó en el surgimiento de las "Universidades democráticas y populares" en Guerrero, en Sinaloa, en Puebla, pero fue un movimiento que alcanzó a la UNAM, al IPN y a otras universidades y centros de enseñanza del país. En Suecia se presentó uno de los movimientos de cambio en las formas de gobierno



más democratizantes de la época. En los Estados Unidos ello propició la avanzada de las minorías y la izquierda en la organización y el currículum de las universidades. Los estudiantes organizados de esa época tenían un proyecto, por más deshilvanado que estuviera, de nivel nacional y éste se convirtió en una realidad.

Las innovaciones de la época se concentraron más en las formas que en el contenido. Entonces, las universidades adoptan el esquema de los departamentos, pero sobre todo implantan nuevas formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y utilizan, mejor, algunas técnicas didácticas. Pero los contenidos de lo que se enseñaba se reproducía, en el tiempo, de manera casi idéntica. La innovación dirigió la atención al aula o a las demandas politizadas de los estudiantes para una mayor participación en el gobierno de las universidades y cuerpos colegiados.

Durante la fase de expansión, la política educativa, se expresó bajo el signo de la planeación de las institu-

ciones de educación superior. Surge la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior CONPES y toda una inmensa infraestructura de organismos de planeación en todos los ámbitos y niveles, denominado Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior SNPPES, organizados al amparo de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior ANUIES. La política educativa supuso que al crecimiento y a la expansión debían otorgárseles una dinámica de racionalización en la distribución de los recursos, en la formación de docentes, en la atención a la demanda y a la coordinación nacional, regional, estatal y local. El producto fue la formulación de un Plan Nacional de Educación Superior PNES. El primero que se hizo con este afán racionalizador comprendía un período de diez años (1981-1991) y un segundo, corregido y aumentado, un año después. La metodología usada suponía que lo que había pasado durante la fase de expansión seguiría ocurriendo más o menos igual hacia





los próximos diez años siguientes, poco había que corregir, sólo reproducir en el tiempo y en el espacio. Similares predicciones se hicieron en otros países, sin que se hayan adoptado los esquemas de la planeación en todos los niveles. Entonces, es la época de la programación, de la acción de los gobiernos por la racionalización. En Suecia se llega al extremo del burocratismo, en Japón a la corrección de las deficiencias más evidentes como el terrible examen de ingreso, en algunos otros países de Europa, como en España y Francia, se ensaya con planes de reformas nacionales en la educación superior.

El punto de quiebra de la fase de expansión hacia la de contracción llega en el año de 1982. Con ello, proyecciones y tendencias, esquemas de racionalidad y programación se van para abajo. Y si los planes educativos estaban basados en las proyecciones de crecimiento económico nacional, la desquebrajadura fue completa. De la bonanza se pasa al cero crecimiento.



Esta distorsión también se presenta en otros países. La hipótesis de trabajo que se presenta para esta fase es que las condiciones diferenciadas de los esquemas de organización histórica de cada país (teniendo en cuenta los casos nacionales que aquí hemos señalado) pasan a una virtual indiferenciación en términos de la aplicación de las políticas contraccionistas. Vale decir, que a partir de entonces la orientación de las políticas y los cambios que se impulsan se aparejan, se vuelven similares. Del crecimiento sostenido hasta la eternidad se pasa al no crecimiento, a la contracción, y con ello se modifican sustancialmente las tendencias previas y se pasa de una estructura de organización y de funciones, de sectores, de formas y contenidos a otra prácticamente diferente. No quiere decir esto que de la noche a la mañana haya cambiado todo de manera radical. Nos referimos a las tendencias y a los fenómenos educativos tal y como se expresan de forma larga, en sus variaciones y en sus comportamientos. Hacia los noventa esto parece evidente.

En el caso de México, para la nueva fase ya no hay los recursos con los que se contaba. De 1982 a 1988 hay una reducción del gasto público federal hacia la educación superior de un 40 por ciento aproximadamente. Este gasto público constituye para la gran mayoría de las instituciones de educación superior públicas su principal ingreso fijo. Con este ingreso, las universidades pagan a sus profesores e investigadores el rubro de sueldos y salarios, y este rubro constituye la base de la distribución de los recursos universitarios. Es lógico suponer, entonces, que si la fuente de ingresos básicos disminuye, como ocurrió, los salarios reales del personal académico y las condiciones de estudio generales fueron los más afectados por la contracción. De la expansión diversificada se pasa a la contracción con segmentación social. Los ochenta son años que refuerzan las orientaciones clasistas de las instituciones de educación superior. Cada una de ellas y sus respectivos "subsistemas" representan, cada vez más, opciones relacionadas con el origen social del es-





tudiante y con el destino ocupacional del mismo como egresado. Y si la educación superior pública atendía antes a la clase media urbana casi con exclusividad, ahora cada institución, llámese CONALEP, UNAM, UAM, IPN o Colegio de Bachilleres, responde a lógicas sociales segmentadas frente, digamos, al Tecnológico de Monterrey, al ITAM o la UIA, para no hablar de Stanford o el MIT. Las diferencias no son de calidad en los estudios, como se ha querido ver, sino de atención a segmentos sociales determinados y a orientaciones laborales y destinos ocupacionales diferenciados. El hijo del funcionario alto del PRI no tiene por qué meterse al CONALEP, aún y cuando tenga aspiraciones de trabajador técnico. Las investigaciones realizadas al respecto de la calidad de los estudios de las escuelas privadas y las públicas no revelan grandes diferencias de calidad educativa, revelan la igualación de las deficiencias.

Durante este nuevo período de contracción, la docencia deja de ser la función privilegiada en las institu-

ciones educativas, y es la investigación el principal foco de atención. Con la caída de los recursos resulta mucho más benéfico no aumentar salarios, sino otorgar estímulos y éstos no pueden ser para todos.

Este movimiento corre paralelo a la nueva importancia de los conocimientos desde una perspectiva económica. La "universidad de la investigación" pasa a ser en muchos países (como en Estados Unidos y Canadá) una empresa de servicios, los académicos "agentes emprendedores" en busca de clientela y los valores académicos mercancías. La ciencia y la tecnología encuentran en las universidades un sitio ideal para la innovación, los desarrollos de frontera y la comercialización, la organización de parques científicos, de incubadoras de empresas y de tecnópolis. En la década de los ochenta inicia la era donde la ciencia y la tecnología ponen en el centro la producción de conocimientos como la más importante materia prima y fuente de ganancias. La circulación de estos conocimientos pasa a ser un elemento subordinado a su

producción. Los maestros no representan ya la figura del académico sino los investigadores. Los docentes que no investigan representan el sector tradicional de las instituciones educativas, los investigadores que enseñan la vanguardia son la representación fidedigna del académico moderno.

En la nueva fase lo importante es reorientar las funciones de la universidad en correspondencia con la reducción de recursos y de las nuevas políticas contraccionistas. Esto también impacta sobre la organización académica de los conocimientos. Del enfoque disciplinarista con que se organizaron los conocimientos en la fase previa, se abre, con la contracción, un período de profundo cambio en los contenidos y la orientación de éstos. La innovación deja de ser formal, institucional, llámese departamental o descentralizada, para centrarse en los aspectos de contenido del conocimiento, de lo que se aprende y del valor social de los conocimientos que se producen y distribuyen.

La crisis de las disciplinas es, quizás uno de los aspectos de mayor profundidad que pasan durante la fase de contracción. Se trata de una radical reorientación de las bases, los métodos, lenguajes y organización de los conocimientos, con lo cual entran en una profunda contradicción las carreras tradicionales, las lógicas fragmentarias del quehacer científico, la repetición y la memorización como fórmulas casi únicas del proceso de enseñanza aprendizaje, los instrumentos, las técnicas y el alcance del currículum. La crisis de las disciplinas significa que las universidades y las instituciones de educación superior empiezan a padecer la limitación de sus propias estructuras académicas que se expresan en los conocimientos obsoletos, es decir, sin valor social.



El título del egresado pasa de ser un mecanismo para el ingreso al mercado de trabajo a un documento que no representa un valor real para fines de socialización, ni mucho menos para fines de movilidad ocupacional. Son las habilidades aprendidas, las técnicas, la práctica, el currículum real, la experiencia, las aptitudes, destrezas y conductas lo que vale por encima del título de licenciatura. Pero el mayor aprendizaje, el "cuantum" de títulos, los doctorados, la experiencia real empieza a desafiar al currículum obsoleto universitario y empieza a replantearlo. El cambio en los contenidos es asumido como una urgencia, como una imperiosa necesidad. Y esto es notable en todas las instituciones de educación superior, de aquí y de allá y de todos lados. Por ello, también, durante la fase de contracción se abre una virtual redefinición de la estructura académico-disciplinaria y la revisión de la oferta y la demanda de las carreras, de sus contenidos y del currículum.

Al nivel de los sectores emergentes, los estudiantes dejan de ser

los de mayor iniciativa y proyección y pasan a serlo los investigadores, pero sobre todo los administradores, los políticos de la educación superior, los profesionales de la ciencia y la tecnología.

### ■ De la contracción a la innovación

En la dinámica de la contracción las universidades e instituciones de educación superior empiezan a cambiar de manera radical, no todas por cierto. La contracción trae consigo una profunda desarticulación institucional, una verdadera fragmentación de funciones, una separación de niveles e instancias, una jerarquización interinstitucional a todo nivel. La fragmentación llega al personal académico, a las autoridades, a los estudiantes, a cada institución de manera interna y externa, a los recursos, a su ingreso y su destino, a las carreras y a las orientaciones profesionales.

Pero la innovación, única posibilidad de superar la fase de contracción supone exactamente lo contrario: la unidad, la articulación de funciones, la relación entre niveles, instituciones y hasta países. En este proceso de superación de la fase de contracción hacia la de innovación —la fase característica del nuevo siglo— no todos llegan al mismo tiempo, ni el proceso ocurre de manera homogénea. Las universidades e instituciones que no inicien ahora su fase de cambio, que no innoven en todos los terrenos se van a quedar en la fase de contracción. Se trata de un nuevo proceso heterogéneo pero con un sentido muy preciso. Serán aquellas universidades que asuman conscientemente el proceso de cambio, en una determinada orientación, las que se van a colocar en la vanguardia en la producción de nuevos conocimientos y, por tanto, tendrán mayores oportunidades para asumir el nuevo perfil de universidad moderna, en el mejor sentido de la palabra





El escenario que se presenta a debate –el de la *innovación* como nuevo paradigma– es un escenario de superación de la fase de contracción. Se plantea que en el contexto de la revolución científico-tecnológica, en donde el valor económico del conocimiento ha pasado a ser un componente estratégico para el desarrollo, frente a los nuevos requerimientos de

habilidades y altos niveles de capacitación y especialización, y frente a la redefinición de la oferta y demanda de carreras y disciplinas, y aún más, frente al nuevo marco de la integración regional y la nueva conformación de la nueva división internacional tecnoeconómica, las instituciones de educación superior deberán pasar a una fase cuya carac-

terística será la de ser instituciones profundamente innovadoras, sobre la base de una radical reestructuración de sus bases y estructuras académicas. La función básica de la innovación académica será convertirse en instituciones de producción de conocimientos y transferencia de tecnología. ▲

