

UNA VISIÓN SOBRE LOS PROYECTOS DE REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ÚLTIMA DÉCADA

*Pedro A. Gaeta Vega**

Introducción

Intentar una comprensión razonable de los proyectos de reforma de la educación superior en momentos en que las propuestas respectivas aún se encuentran en debate o, en algunos casos, apenas se han puesto en marcha las primeras acciones, parece una tarea un tanto delicada; especialmente por tratarse de acontecimientos de la vida social en curso para los cuales no contamos todavía con la suficiente distancia temporal que nos permita aprehender con mayor claridad su sentido. No obstante esta limitación en perspectiva, el estudio y la discusión de la vida social contemporánea ofrecen a cambio la oportunidad de influir, de alguna manera, en la dirección de esos acontecimientos.

Por otra parte, el hecho de que sea un terreno en el que se da una parte de un debate más amplio, representa un ventaja adicional, pues como lo hace notar Hobsbawm, con relación a los conflictos y movimientos sociales,

hay ciertos fenómenos sociales que no pueden ser analizados sino a la luz de esos momentos de convulsión en que se manifiestan muchos aspectos que por lo general están en estado latente y, para beneficio de quienes los estudian, concentran y realzan los problemas, además de que la documentación se multiplica (Hobsbawm, 1976:89).

En términos globales, y con las debidas reservas, no parece demasiado aventurado considerar los cambios ocurridos en las últimas dos décadas en las estructuras sociales, económicas y políticas del mundo occidental como parte de esa

* Licenciado en Psicología. Profesor Titular de Ciencias de la Educación, ITESO.

dinámica que se ha dado en llamar transformaciones sociales de corta duración, que se extienden por unas cuantas décadas o generaciones, durante las cuales la sociedad se ve reorientada y transformada (Hobsbawn, 1976:92).

Los proyectos de reforma de la educación

El reporte final de los 66 miembros de la American Assembly sobre “La integridad de la educación superior”, en abril de 1979, abrió con estas palabras:

La Educación superior americana ha servido durante mucho tiempo y de manera efectiva a la nación [...] pero la confianza pública en ella se ha venido erosionando en los años recientes. El consenso sobre lo que constituye la legítima educación superior se ha reducido y no se ha obtenido lo que se esperaba y pretendía de ella. Los recursos financieros y las matrículas no aumentarán apreciablemente, de hecho, probablemente disminuyan. Estas condiciones —declararon los participantes— nos obligan a dar pasos ahora para enfrentar los más serios problemas que afectan la integridad moral e intelectual de nuestros colegios y universidades (Nelson, 1979: vii).

En los documentos de lectura para dicha Asamblea, Frederick de W. Bolman anotaba:

Permítame decir que, por diferentes razones, aunque debido a algunas de las mismas fuerzas sociales, nuestras universidades occidentales están en similares aprietos. Después de 100 años, la universidad en el mundo occidental está en serios problemas (Bolman, 1979:7).

En abril de este mismo año (1992), John Elson introducía de esta manera su colaboración para el *Time*:

By the year 2000, American Colleges and universities will be lean and mean, service oriented and science minded, multicultural and increasingly diverse —if they intend to survive their fiscal agony (Elson, 1992:38).

El movimiento por la excelencia en la educación enfrentó, en 1983, en una guerra de reportes (más de una docena) a diversos grupos cuyos orígenes políticos se reflejaron en sus interpretaciones de las relaciones entre las escuelas y el sistema económico, o entre éstas y la sociedad. La discusión pública se inició con la acusación dirigida por algunos sectores de la sociedad y del gobierno de Estados Unidos contra la educación de primer y segundo niveles impartida en las escuelas públicas de haber provocado, con su decadencia, el descenso de la competitividad comercial de la Unión Americana y con ello poner en riesgo la seguridad, la prosperidad y la supremacía mundial de la nación. Otros sectores, por su parte, se mostraron menos preocupados por los intereses económicos inmediatos y más ocupados de los intereses de estabilidad social de largo plazo (Spring, 1985).

Atención especial merece el Business-Higher Education Forum, organización de elite cuyo propósito es promover el discurso y actuar en cuestiones compartidas conjuntamente por las empresas estadounidenses y las instituciones de educación superior del país (Slaughter, 1985 y Slaughter, 1990).

Como nación —advierte el Fórum— debemos desarrollar un consenso de que la competitividad industrial es crucial para nuestro bienestar social y económico. Un consenso tal requerirá un cambio en las actitudes públicas acerca de las prioridades nacionales, así como cambios en las percepciones públicas acerca de la naturaleza de nuestro malestar económico (Slaughter, 1985:115).

El Forum define la excelencia en términos de éxito económico y la función del sistema educativo, como la de todos los sistemas sociales, en servir a la economía. En consecuencia, la inversión en investigación y desarrollo en las universidades es redituable cuando la industria americana puede comercializar con éxito los resultados.

En comunicación dirigida al presidente Reagan, los señores Robert Anderson (presidente de Rockwel Internacional) y David Saxon (presidente de la Universidad de California) y codirectores de Forum Task Force, resaltaron que la tarea de revitalizar la economía americana

requerirá tanto el cambio institucional como la innovación tecnológica. Debemos operar desde una perspectiva mundial. Debemos encontrar nuevos enfoques y fraguar nuevas asociaciones para actuar coordinadamente (Slaughter, 1985:118).

¿Qué ha ocurrido mientras tanto en otros países desarrollados del mundo occidental?

En Canadá, el pasado mes de junio, el presidente del Banco de Nueva Escocia, en su discurso ante la Canadian Association of University Business Officers decía, refiriéndose a la educación superior:

Comienzo con el hecho de que nuestras universidades y colegios están en severa amenaza financiera. Ésta ha llegado a tal punto que la calidad de la educación e investigación ya han sufrido significativamente. Éste es un inaceptable estado de cosas. La falla radica, parcialmente, en las universidades mismas, ya que han permanecido tercamente aisladas de las realidades económicas del mundo circundante (Ritchie, 1992: 63-64).

Brunner, apoyándose en las opiniones de Guy Neave, observa un cambio en el campo de la educación superior internacional con la aparición del llamado Estado Evaluativo y sus exigencias en torno al cultivo de la calidad, la eficiencia y el desempeño. En palabras de Neave

Este cambio del control del proceso al control del producto como una forma de dirigir más estrechamente la educación superior hacia prioridades nacionales es uno de los más importantes desarrollos en el campo de la educación superior masiva (Brunner, 1991:93).

En la Inglaterra de Margaret Thatcher, durante su primer periodo de gobierno, las subvenciones a las universidades fueron cercenadas con el fin de ahorrar dinero público y mejorar los niveles de eficiencia (Handy, 1986).

En 1984, Sir Keith Joseph, Secretario de Estado para Educación, afirmó que los principales objetivos para la educación superior deberían ser la “calidad” y el “valor rendido por la inversión económica” (Van Vought, 1991:63).

Alemania no había dejado ver especiales preocupaciones por su educación después del sesenta y ocho, continuando la discusión filosófica social, dentro del mundo académico, sobre la idea de la universidad. Sin embargo, a últimas fechas ha dado ciertas muestras de un viraje en el tratamiento de estas cuestiones; al menos en círculos externos a la universidad.

Dos temas básicos se han mantenido en la discusión académica alemana durante los últimos 200 años, con respecto a la educación y la universidad. El primero se puede resumir en la distinción entre educación y profesión, tan arraigada en esa cultura que,

todavía hoy —dice Andreas Gruschka— espontáneamente y sin crítica alguna, partamos de que la educación y la profesión se encuentran entre sí en contradicción absoluta (Gruschka, 1989:9).

Desde la concepción de Humboldt,

[...] la educación general no estaba concebida como negación de la economía y de la técnica, sino como preparación de la persona para hacer frente a una sociedad cada vez más dominada por la técnica y la economía (Gruschka, 1989:11).

El otro tema con igual tradición es el relativo a la relación entre docencia e investigación.

Según Habermas, la filosofía del idealismo alemán necesita de por sí la unidad de docencia e investigación. Pensadores como Humboldt y Schleiermacher se mostraron preocupados, en su momento, por el problema de

cómo la ciencia moderna, puesta en libertad respecto de la tutela de la religión y la Iglesia, podría llegar a institucionalizarse sin que se viera amenazada su autonomía por otros flancos, sea a través de dos órdenes de la autoridad estatal, que posibilita la existencia externa de la ciencia, o a través de las influencias de la sociedad civil, que está interesada en los resultados utilizables del trabajo científico (Habermas, 1987:32).

Desde otro ángulo, empero, el profesor Steger acusa a la política universitaria de la Alemania Federal en los años setenta de este siglo de haber

convertido a las universidades mediante leyes regionales en seminarios de profesionistas. Por esta “tontería” histórica (empleamos la palabra en su acepción del “sentido romo”), se creó con gran gasto un caos inimaginable del que en este momento (1989) nadie puede salir- si no se sigue el “retroceso hacia delante” (Steger, 1990: 29).

En este clima, en 1989 el influyente diario *Der Spiegel*, realizó una jerarquización de las universidades de la antigua RFA, en la que se calificó con un bajo puntaje la actividad de la enseñanza. Hace unas cuantas semanas, el grupo Pro Lehre (Pro Enseñanza) inició una auscultación de la calidad de la Universidad Libre de Berlín, con la idea de determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes. La Conferencia Germana de Rectores esquivó ágilmente el golpe diciendo que la

inversión masiva en la educación superior es el requisito indispensable para “dar los estudiantes una educación aceptable” (*U2000*, año III, núm. 73).

Es natural que algunos de estos vientos alcanzaran la América Latina. En el discurso latinoamericano sobre la educación superior hizo su aparición, al final de la década anterior, la preocupación por la “trilogía calidad, eficiencia y equidad”. En palabras de una autoridad de la educación superior colombiana:

[...] los patrones para evaluar la educación superior deben modificarse. En la actualidad se pide a la universidad mayor calidad científica, ético-social y política, de suerte que los objetivos que se le tracen, la administración de sus recursos, sus actuaciones, pero sobre todo sus productos (...) sean socialmente productivos y eficientes (Brunner, 1991:96).

En México, casi a la par que en los otros países latinoamericanos de mayor desarrollo, surgen, a partir de 1989, nuevos planteamientos alrededor de la educación superior. Por parte del gobierno, quizá la formulación más clara corresponda al Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo, quien el pasado 19 de septiembre declaraba que

la universidad pública se encuentra en una crisis de calidad y pertinencia, y además existen severas dudas sobre su viabilidad a futuro. [...] Las instituciones de educación superior deben seguir dos criterios: el de la excelencia, entendida como seriedad y rigor en los planes de estudio y como requisitos estrictos en la contratación de profesores y en los estudiantes; y el de la pertinencia, fundamentada en criterios de utilidad para el desarrollo (*La Jornada*, 19-09-92).

Desde el punto de vista de Fuentes Molinar, las “cuestiones críticas” que enfrenta la educación superior actual son:

la evaluación externa, el financiamiento condicionado la desigualdad deliberada de los académicos, la gratuidad, la vinculación pragmática con el exterior e, implícitamente, la autonomía; representan una ruptura con la política anterior (Fuentes Molinar, 1991:6).

Un marco para el análisis de los proyectos de reforma de la educación superior

Por principio, es necesario sentar algunas bases conceptuales sobre el terreno en el que nos movemos. Lo primero que debemos dejar claro es que para situar adecuadamente la educación en la sociedad, hay que eliminar la dualidad educación y sociedad; ya que es imposible concebir la una sin la otra. Es condición pues, acabar con esos “falsos personajes”: la educación, la enseñanza superior, la escuela, la universidad por un lado, y, la sociedad, la economía, el Estado, por el otro (Touraine, 1972).

Por lo tanto, los ordenamientos y delimitaciones de campo introducidos aquí, sólo sirven de guías e instrumentos de análisis. Así pues, la muestra de elementos

del debate sobre la educación superior, tornada de diversos países, requiere un análisis en tres planos:

1. Se puede examinar desde el plano más inmediato, el de las relaciones entre los sistemas de educación superior y los gobiernos respectivos como principales agentes, con la participación ocasional, más que todo como caja de resonancia, de algunas organizaciones del sector productivo.

Prácticamente desde el inicio de la década pasada, los gobiernos han venido modificando los términos de sus relaciones con las instituciones de educación superior especialmente con la universidades públicas, mediante la imposición, en un primer momento, de una serie de políticas restrictivas en las subvenciones, respaldadas en la alegada racionalidad de la crisis fiscal del Estado y sus derivaciones en el proceso de desmantelamiento del Estado benefactor.

Las variaciones de un país a otro pueden explicarse por las diferencias de posición que cada Estado guardaba, en el momento, en esta línea de continuidad cuyos extremos han sido definidos como estado liberal y estado de bienestar. La tendencia general, desde mediados los setenta, ha sido de alejamiento del estado de bienestar.

Dentro de esta tendencia general, la lógica de la acción del Estado sobre la educación se ha concretado, en un segundo momento, en una gama de políticas positivas, como complemento de las ya mencionadas de tipo restrictivo. Aquí seguimos el análisis de Maunoury (1972). Algunas de las políticas de este segundo momento han estado fundadas en, y orientadas a los aspectos y componentes "individuales" de la educación; y las otras en el carácter social de la misma. Dentro del primer grupo se consideran las acciones del Estado dirigidas a:

- Reducir o, si es posible, eliminar los obstáculos para el establecimiento de un mercado financiero vinculado a la educación;
- Permitir o, incluso, impulsar un sistema de enseñanza privada;
- Favorecer la diversificación de los establecimientos educativos, de manera que respondan a los gustos del público;
- Desarrollar servicios de información para el consumidor de servicios educativos;
- Subsidiar (hasta la gratuidad completa) a las personas, no tanto por razones de insuficiencia de sus ingresos, sino en razón de la importancia de los beneficios externos que la colectividad podrá obtener de su educación.

En la segunda línea de acciones, los estados tienden a diferenciar la educación asociada a beneficios sociales, de aquella que permite más bien la apropiación individual de los beneficios. Para el primer tipo establecen un periodo de escolaridad obligatoria, cuya duración dependerá del nivel alcanzada y esperado de la economía. Hasta ese momento de la educación del individuo, el Estado absorbe todos los costos directos de la escolaridad. Respecto a la segunda etapa, la correspondiente a los estudios no obligatorios, los estados adoptan diversas modalidades de acción, de acuerdo con sus condiciones. Algunos se inclinan por la política de *numerus clausus*, que consiste en determinar de manera bastante estricta el número de plazas disponibles en las diferentes disciplinas, orientar o

seleccionar a los candidatos según sus aptitudes y, absorber todos los costos de su escolaridad, incluidos los de oportunidad.

Otra opción posible es que el sistema público de enseñanza post-obligatoria sea puesto en operación para cierto número de plazas, consideradas como mínimas, más allá de las cuales el acceso a los establecimientos queda libre, pero pagado íntegramente por los interesados.

Mediante estas acciones sobre la educación no obligatoria el Estado genera una demanda máxima, volviendo *quasi* infinita la tasa de rentabilidad privada de la inversión intelectual. Se crea, de esta manera, un desequilibrio deliberado entre oferta y demanda de educación.

Dentro de esta lógica, estas medidas no implican una deficiencia del sistema de enseñanza sino que, por el contrario, son consideradas como una condición de una explotación más racional del *stock* de aptitudes y como base de una mayor democratización. En la práctica, sin embargo,

es muy difícil encontrar un sistema que forme una mano de obra altamente calificada en grandes cantidades sin “democratizar demasiado” (Maunoury, 1972:299).

Siguiendo esta lógica, la pregunta obligada para todo Estado es: ¿qué tanta calidad de la educación y qué tanta democracia?

2. El siguiente plano se refiere a las relaciones entre el sector educativo y el sector de empleo. Para el análisis de este plano nos apoyamos, principalmente, en los trabajos de Schutz (1984) y Wielezinski (1984). Entre estos dos sectores, en las últimas décadas, parecen haberse agudizado, en el nivel global, los desbalances, ya sea de orden cuantitativo o cualitativo. Es decir, unas veces porque el sector laboral no puede absorber la oferta de graduados disponibles con determinadas calificaciones, y otras porque los graduados ofrecen calificaciones que los empleadores consideran inapropiadas para el uso práctico.

Es generalmente aceptado considerar el mercado de trabajo como el indicador de la relación entre el sector educativo y el sector de empleo. Desde luego, no existe equilibrio perfecto en ningún mercado. Los momentos de mayor equilibrio se dan en mercados de trabajo específicos en donde prevalece alguna de las siguientes variantes o una combinación de ambas:

- que el sistema educativo logre una lectura correcta de las señales del mercado y sea capaz de adaptar y ajustar el tipo y número de sus graduados a los requerimientos y expectativas de los empleadores;
- que el sector de empleo muestre mayor flexibilidad al ofrecer un más variado y graduado rango de posiciones y niveles de empleo frente a las calificaciones ofrecidas.

La solución que prevalezca en la práctica dependerá, entre otros factores, de:

- El grado de desarrollo del sector de empleo. Entre más avanzado sea el sistema económico, más variadas serán las demandas y, al mismo tiempo, más flexible será su respuesta a la variedad de la oferta educativa;
- La estructura del sistema económico. Entre más planeado y regulado sea, exigirá mayor adaptación del sistema educativo;

- La constelación de valores asignados por la sociedad a los aspectos educativos y componentes útiles de la instrucción. A mayor valoración de la educación en oposición a la utilidad práctica de la capacitación en el trabajo, mayor independencia tendrá el sector educativo respecto a los requerimientos concretos del sector de empleo. Pero también hay otras determinantes.

El equilibrio entre el sector educativo y el sector de empleo, además de que no es posible, tampoco es deseable; ya que se estaría pensando en la inmovilidad completa. Por otra parte, las relaciones entre ambos sectores no se desenvuelven exclusivamente a través del imperturbado interjuego de estas dos esferas de la actividad social, sino que una y otra están, a su vez, condicionadas por otras áreas de la actividad humana.

3. Finalmente, el tercer plano corresponde a las funciones del campo educativo como parte del campo cultural y responsable tanto de la producción de modelos de conocimiento y de cultura como de la regulación de las relaciones de clase y la adscripción de los individuos en la jerarquía legítima del orden social establecido.

Bibliografía

- BOLMAN, Fredrick, de W. "Not in our Stars", en Clarence C. Walton y Frederick de W. Bolman (eds.). *Disorders in Higher Education*. Prentice-Hall Inc., Nueva Jersey, 1979, pp.1-16.
- BRUNNER, José Joaquín. "La evaluación de la Investigación Científica" *Universidad Futura*, col, 3, núms., 8 y 9, invierno, 1991, pp. 92-105
- ELSON John. "Campus of the Future". *Time International*, núm. 15 abril, 1992, pp. 38-42
- FUENTES MOLINAR, Olac. "Las Cuestiones Críticas" en *Universidad Futura*, Vol. 3, núms. 8 y 9, invierno, 1991, pp. 5-12.
- GRUSCHKA, Andreas. "Desde la idea de Humboldt de la educación general a la educación dentro del medio profesional general". *Educación*, Vol. 39, 1989, pp.7-31.
- HABERMAS, Jurgen. "La idea de al universidad-procesos de aprendizaje". *Sociológica*, año 2, núm. 5, otoño, 1987, pp. 25-46.
- HANDY, Charles. *El futuro del trabajo humano*. Ariel, Barcelona, 1986.
- HOBSBAWM, Eric J. "De la historia social a la historia de la sociedad", en Ciro F.S. Cardoso y Héctor Pérez Brignolli (comps.), *Tendencias actuales de la historia social y demográfica*. Sepsetentas, México, 1976, pp. 61-94.
- MAUNOURY, Jean Louis. *Economie du Savoir*. Librairie Armand Colin, París, 1972.
- NELSON. "Prefacio", en Clarence C. Walton y Frederick de W. Bolman (eds.), *Disorders in Higher Education*. Prentice-Hall Inc. Nueva Jersey.
- RITCHIE, C.E. "Learnig to Compete". *Vital Speeches of the Day*, vol. LIX, núm. 3, nov. 16, 1992, pp. 59-64.

- SCHUTZ, Mathias. "Considerations and Theses on the Relationships between the Educational Sector and the Employment Sector", en Hanns-Albert Steger (ed.), *Alternatives in Education*. Fink Verlag, Munchen, 1984, pp. 363-376.
- SLAUGHTER, Sheila. "Main-traveled Road or Fast Track: the Liberal and Technical in Higher Education", Philip Altbach, Gail P. Kelly y Lois Weis (eds.), *Excellence in Education*. Prometheus Book, NuevaYork, 1985, pp. 107-123.
- The Higher Learning and High Technology: Dynamics of Higher Education and Policy Formation*. Albany: State University of New York Press.
- SPRING, Joel. "Political and Economic Analysis", en Philip Altbach, Gail P, Kelly y Lois Weis (eds.), *Excellence in Educaction*. Prometheus Books New York, 1980.
- STEGER, Hanns-Albert. "Una Trinidad: la revolución francesa Napoleón y la invención de Alemania". *Cuadernos Americanos*, nueva época, vol. 3, núm., 21, mayo-junio, 1990. pp. 9-62.
- TOURAINÉ, Alain. *Université et Société Aux Etats-Unis*, Editions du Seuil, París, 1972.
- Van Vought, Frans A. "La calidad de la educación en Europa. El paso siguiente", en *Universidad Futura*, vol. 3, núms., 8 y 9, invierno, 1991, pp. 59-72.
- WIELEZYNSKI, Marian. "The Productivity Taks of Instruction: an Analytucal Approach in Critical Theory", en Hanns-Albert Stger (ed.), *Alternatives in Education*. FINK Verlag, München, 1984, pp. 377-387.