

DOCUMENTOS

Calidad y Democracia en la Enseñanza Superior: un objetivo posible y necesario

Juan Carlos Tedesco
Director a.i. del Centro Regional
para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe.

PRESENTACION

El debate de las cuestiones universitarias, después de las ruidosas discusiones vinculadas a las revueltas estudiantiles de los años 70, entró en un período opaco y de escasa relevancia pública. Paradójicamente, la ausencia de espectacularidad en los debates fue acompañada por una expansión cuantitativa sin precedentes y por una verdadera explosión de nuevas tecnologías resultantes de la aplicación de conocimientos científico-técnicos. La recuperación del debate sobre los problemas universitarios se produce, en consecuencia, en un marco significativamente diferente al de hace diez años. Nuevos problemas, nuevas categorías teóricas y condiciones sociales muy diferentes constituyen el complejo escenario donde será preciso actuar en el futuro próximo.

Este trabajo intenta, precisamente, analizar los cambios operados, la crisis en los esquemas y funciones tradicionales y la legitimidad de definir nuevos ejes para la discusión de los problemas de la enseñanza superior.

En el contexto de América Latina y de los países del Tercer Mundo en general, la incertidumbre del futuro tiene contenido sustancialmente distinto al que se discute en los países centrales. Las perspectivas del post-industrialismo, la informatización de la sociedad, la alta tecnología y las consecuencias sociales de estas transformaciones constituyen, en el caso de los países desarrollados, productos de un crecimiento y desarrollo propios. América Latina recibe las consecuencias de este proceso y, más grave aún, las recibe en un momento de aguda crisis económica y social. El riesgo del "espejismo" que puede provocar el post-industrialismo es tan serio como el riesgo del aislamiento total y el rechazo a los aspectos técnicos y sociales recuperables para un proceso de desarrollo independiente. En ese juego entre ambos riesgos debería ubicarse la discusión sobre los problemas de la calidad de la enseñanza superior.

1. ACERCA DEL CONCEPTO DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

La calidad de la enseñanza, como concepto y como problema, ofrece serias dificultades de análisis y solución. Diversos autores han señalado el carácter elusivo del concepto¹ y otros han intentado ofrecer definiciones que intentan contextualizar su significado, como alternativa frente al ca-

rácter abstracto y/o paradigmático que suele asumir corrientemente².

No es nuestro propósito intentar ofrecer una definición más del concepto de calidad de la enseñanza. Nos limitaremos solamente, a señalar dos aspectos que permiten ubicar estas reflexiones en un marco conceptual determinado.

En primer lugar, cuando se habla de calidad de la enseñanza superior estamos en un nivel de análisis muy general, que incluye tanto los aspectos específicos del proceso de aprendizaje (donde la calidad se mide por logros cognitivos) como los aspectos institucionales y sistémicos (donde la calidad se mide también por logros en términos de productos sociales tales como correspondencia con el mercado de trabajo, desempeño ocupacional, socialización en términos de valores, actitudes, etc.).

En segundo lugar, la definición de calidad en los niveles de generalidad señalados en el punto anterior, es un producto histórico. Dicho en otros términos, el significado de lo que se valora como cualitativamente alto o bajo cambia según los contextos históricos y los intereses sociales que se consideren.

En la literatura sobre la enseñanza superior, el tema de la calidad siempre fue objeto de un análisis crítico. Los enfoques vigentes en la década 1960-1970 —asociados a las teorías de la modernización desde el punto de vista social y a las del capital humano desde el punto de vista educativo— partieron de un diagnóstico crítico acerca de la **universidad tradicional**, según el cual tanto los contenidos de la enseñanza como la organización interna de las instituciones no respondían a los criterios de inversión para el crecimiento económico. Estas concepciones críticas inspiraron numerosos proyectos de reformas curriculares y organizativas, tendientes a lograr un mayor nivel de adecuación entre enseñanza superior y requerimientos del aparato productivo. Sería ocioso repetir aquí los detalles de este proceso, estudiado a través de una abundante literatura³. Sin embargo,

1. Un resumen de la literatura sobre el tema puede verse en L.R. Marcus, A.O. Leone y E.D. Goldberg. *The path to Excellence: Quality Assurance in Higher Education*. ASHE-ERIC Higher Education, Research Report No 1, 1983.

2. Véase Richard M. Millard. "Accreditation", en J.R. Warren (ed.), *Meeting The New Demands for Standards*. New Directions for Higher Education, No 43, septiembre 1983.

3. Véase, como síntesis de estos planteos, la obra de la CEPAL, *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina*. Naciones Unidas, Nueva York, 1968.

es necesario destacar dos aspectos. En primer lugar, estos enfoques concebían al Estado y/o a las figuras centrales de la administración universitaria como los actores principales de las innovaciones y cambios. Los docentes y los estudiantes, en cambio, eran asociados al tradicionalismo, ya sea por sus características conservadoras o, en el otro extremo, por sus características revolucionarias. En segundo lugar, la calidad de la enseñanza era concebida a partir del grado de adecuación a los requerimientos del aparato productivo y el patrón para medir dicha adecuación estaba constituido por los estándares vigentes en los países desarrollados. Al respecto, es posible recordar las comparaciones habituales en esos años acerca de los indicadores de distribución de recursos humanos altamente calificados entre países.

Esta forma no-pedagógica de concebir la calidad de la enseñanza fue habitual en los esquemas de interpretación socio-educativa inspirados en la teoría del capital humano. En este esquema, el proceso específico de aprendizaje fue considerado bajo la difundida metáfora de la "caja negra". Pero si bien la teoría del capital humano no incluyó el análisis de las dimensiones pedagógicas de la acción educativa, su vigencia fue concomitante con la difusión de enfoques pedagógicos caracterizados por la asociación de sus propuestas con respecto a las variables socio-culturales. Los proyectos de innovación y reforma, cuando se ocupaban de los aspectos pedagógicos, popularizaron un enfoque planificador de fuerte contenido tecnocrático⁴.

Sin embargo, es bien sabido que las transformaciones sociales producidas en la región en las últimas décadas, aunque fueron particularmente intensas, no se ajustaron a las predicciones de la teoría de la modernización. Por un lado, la heterogeneidad estructural y sus secuelas en términos de marginalidad, desigualdades regionales, etc., junto a las transformaciones políticas donde el autoritarismo estuvo acompañado por fórmulas donde el rol del Estado era minimizado desde el punto de vista de su capacidad planificadora, rompieron la ilusión sobre el proceso lineal de desarrollo económico. Por el otro, la expansión educativa no estuvo asociada a las predicciones en términos de empleo e ingresos que difundieron las proyecciones de los planes de recursos humanos. El análisis de las transformaciones sociales y educativas de este período ha sido efectuado en numerosos estudios. En lo que aquí nos interesa, el aspecto fundamental que es preciso recordar es que los enfoques modernizadores de transformación universitaria fueron cuestionados por una concepción crítica, apoyada en la teoría de la dependencia desde el punto de vista estructural y en los diversos enfoques reproductivistas desde el punto de vista específicamente educativo. En el contexto de estas conceptualizaciones teóricas, la calidad de la enseñanza superior fue considerada sobre bases significativamente diferentes a las difundidas por la teoría de la modernización. Si bien no es posible identificar un significado unívoco al concepto de calidad de la enseñanza en el marco de esta concepción, existen al menos dos connotaciones fundamentales: por un lado, la crítica al concepto modernizador de calidad, por su carácter tecnocrático y su fuerte

asociación externa. Por el otro, es preciso recordar que estas teorías tendieron a subsumir todos los aspectos relativos al conocimiento, a las prácticas científicas y a las pedagógicas en los conceptos de ideología, y de imposición ideológica. En este marco, el problema de la calidad fue negado como problema o asociado más bien a variables y actitudes políticas: la calidad era definida en virtud de su contribución al desarrollo de la conciencia política, la movilización, etc. y tal como se resumía en la introducción de un libro muy difundido en ese período, las vinculaciones entre universidad y sociedad debían ser concebidas como relaciones entre "universidad y revolución"⁵.

Desde este planteamiento —y esquematizando al extremo el contenido de las propuestas— los protagonistas activos de las innovaciones y cambios eran los estudiantes y, en menor medida, los docentes. El Estado, al contrario, aparecía como un obstáculo serio y la autonomía universitaria fue reivindicada como garantía frente a los intentos planificadores.

Mientras estos esquemas orientaban los debates teóricos, la situación de la enseñanza superior se modificó sustancialmente. Sin embargo, esos cambios y modificaciones parecen estar muy lejos, tanto de los pronósticos modernizadores como de los enfoques crítico-reproductivistas.

Estos esquemas, a pesar de sus discrepancias fundamentales, partían del supuesto común según el cual la universidad era un lugar donde se desarrollaban actividades socialmente significativas, ya sea desde el punto de vista del proceso de crecimiento económico como desde la perspectiva del cambio social revolucionario. En la actualidad, en cambio, comienza a advertirse un hecho sorprendente: el así llamado proceso de deterioro de la calidad de la enseñanza puede ser concebido, precisamente, como un proceso de pérdida de capacidad para cumplir funciones sociales significativas. Por un lado, pérdida de significado en términos del mercado de trabajo, expresada en la creciente devaluación de las credenciales educativas; por el otro, pérdida de significado desde el punto de vista político, a partir de la derrota de los movimientos revolucionarios encarados desde una base estudiantil como actor político y, por último, pérdida de funciones desde el punto específico del conocimiento, a partir del deterioro de la calidad académica producida en el marco de la masificación de las instituciones.

Si bien, como decíamos al comienzo, el concepto de calidad de la enseñanza es muy elusivo, entendemos que el análisis de estos tres aspectos (mercado de trabajo, participación socio-política y excelencia desde el punto de vista del conocimiento) permiten reflejar la problemática en su conjunto y aprehender el fenómeno en toda su complejidad.

2. CALIDAD Y DEVALUACIÓN DE CREDENCIALES

El fenómeno de la devaluación de las credenciales educativas en el mercado de trabajo ha sido señalado en forma reiterada por los diagnósticos recientes sobre el vínculo entre educación y empleo⁶. Las hipótesis que se manejan ha-

4. José A. Silva Michelena y H. Sonntag, *Universidad, dependencia y revolución*. México, Siglo XXI, 1971.

5. Un balance reciente sobre los estudios referidos a educación superior y empleo en América Latina puede verse en M.A. Gallart

bitualmente consisten en sostener, en definitiva, que el ritmo de crecimiento de la oferta de los recursos humanos calificados a través del sistema educativo es mucho más intenso que el ritmo de generación de puestos de trabajo. En estas condiciones, cuando se saturan los puestos de cúpula, los más educados tienden a ocupar los puestos de trabajo que siguen en la escala ocupacional, provocando un desplazamiento hacia abajo en la distribución de la fuerza de trabajo según su nivel educativo. Este fenómeno afecta fundamentalmente a los jóvenes, que son los mayores beneficiarios de la expansión educacional, pero, al mismo tiempo, se incorporan al mercado en un período donde éste ha perdido su dinamismo.

Desde un punto de vista lógico, las explicaciones del fenómeno de la devaluación pueden ordenarse en dos grandes conjuntos de hipótesis.

En un primer conjunto, se agruparían las hipótesis que atribuyen el fenómeno de la devaluación al funcionamiento del mercado de trabajo. De acuerdo a este enfoque, la devaluación sería producto del aumento de exigencias de educación formal independientemente de los requisitos para el desempeño. Dicho aumento sería posible en virtud de la abundancia de oferta calificada, en contextos donde los años de estudios son considerados como indicador de una serie de atributos personales.

Un segundo tipo de explicación, más cercano y fértil en relación al problema que aquí nos ocupa, se orienta hacia la consideración de los aspectos educativos que están en la base del fenómeno de la devaluación. En síntesis, la hipótesis postulada desde esta perspectiva consiste en sostener que la devaluación educativa se explica en términos de un descenso de la calidad de los aprendizajes realizados, que obligaría a los estudiantes a permanecer más años en el sistema educativo para aprender lo mismo. En apoyo de esta hipótesis se pueden enumerar algunas evidencias empíricas propias de la dinámica educativa reciente, muchas de las cuales serán analizadas en el punto 4 de este trabajo. Aquí nos limitaremos, en cambio, a señalar las evidencias más globales que permiten inferir el descenso en la calidad de la enseñanza:

- La tendencia a distribuir el mismo caudal de contenidos en mayor cantidad de años de estudio, provocando la pérdida de importancia de los primeros años de cada ciclo, o nivel educacional. Dichos años comienzan a ser dedicados ya sea a funciones no-cognitivas o a compensar aspectos no suficientemente desarrollados por el nivel anterior.
- Las tendencias habituales en la incorporación de nuevos contenidos curriculares, producto del avance científico-técnico. Dicha incorporación generalmente se yuxtapone a la existente, con lo cual aumenta la cantidad de elementos curriculares obsoletos y se favorece la prolongación del tiempo necesario para el logro de calificaciones útiles.
- La tendencia a la estabilización o descenso en los esfuerzos financieros destinados a la educación, mientras se mantiene la expansión cuantitativa. Según algunos estudios al respecto, ya a fines de la década 1950-60, comenzó a desacelerarse el ritmo de incremento del gasto educativo en la región. Este descenso continuó en forma constante y si bien hay situaciones nacionales diferentes,

la mayor parte de los países muestra signos de debilitamiento en el esfuerzo financiero destinado a la educación⁷, que en el marco de la actual crisis financiera, se han agravado.

Otros autores, en un intento por vincular ambos enfoques del problema de la devaluación, han sostenido que las dificultades para obtener empleos adecuados y la devaluación de las credenciales en el mercado estarían provocando una disminución del esfuerzo educativo de los estudiantes. Esta explicación del descenso en la calidad de los estudios se apoya en los indicadores acerca de la incorporación a actividades sociales al margen del estudio. Según estos trabajos dicha incorporación no está relacionada con los niveles de ingreso familiar, ya que los porcentajes de estudiantes de familias de altos ingresos que comparten estudio y trabajo parecen ser muy significativos⁸.

3. CALIDAD Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

La segunda dimensión del deterioro cualitativo de la educación superior se refiere a la pérdida de funciones desde el punto de vista político. Obviamente, esta dimensión del problema es la que más se aleja de las visiones habituales del problema de la calidad. Sin embargo, en el caso de América Latina, constituye una especificidad que caracteriza la enseñanza superior, particularmente la universitaria, y que no podría dejarse de lado sin riesgos de empobrecer seriamente el análisis.

Para expresarlo en términos de la teoría educativa contemporánea, podríamos decir que en América Latina la participación política y gremial a través de las organizaciones estudiantiles, constituyó una de las experiencias más significativas del "currículum oculto" de los estudiantes universitarios. La hipótesis del deterioro de la calidad sostendría, en este sentido, que las versiones actuales del "currículum oculto" no conservan, con el mismo grado de significación, el lugar ocupado tradicionalmente por las experiencias participativas.

El análisis de este tema enfrenta serias dificultades, derivadas de la notoria carencia de estudios sobre el tema, carencia que adquiere mayor significación en el marco del aumento notable de interés por los problemas juveniles que se registran en América Latina.

En este sentido, un hecho parece evidente: la juventud universitaria y el movimiento estudiantil han dejado de ser la única y principal expresión de participación juvenil. El repliegue del movimiento estudiantil constituye una característica general de América Latina, especialmente si el balance se efectúa sobre la base del protagonismo adquirido en la década del 60. Obviamente, esto no significa que los jóvenes ha-

7. U. Pevagno, *Estado actual del conocimiento sobre educación superior y empleo*. Caracas, CRESALC UNESCO, Documento de Trabajo N° 9, 1985.

8. Héctor Gerstel, *Financiamiento de la educación en América Latina: una aplicación a la Argentina*. UNESCO-CEPAL PNUD, DEALX, 1977.

9. Véase Raymond Boudon, *Effets pervers et ordre social*. Paris, PUF, 1977. Louis Lévy-Garbova, "Les demandes de l'étudiant en los contradicciones de l'université de masse", en *Revue Française de Sociologie*, SVI, 1 janvier-mars, 1976.

yan perdido capacidad protagónica. Lo que parece evidente, en cambio, es que su participación no se expresa en la misma medida que en el pasado a través del movimiento estudiantil y a través de su condición social de estudiante. Más bien, su participación tiene lugar en su calidad de ciudadano, a través de múltiples organizaciones de diverso tipo, desde los partidos políticos hasta agrupaciones culturales, sociales o movimientos reivindicativos específicos: los derechos humanos, el feminismo, la ecología, etc.

La situación en este ámbito es particularmente heterogénea y cualquier generalización corre serios riesgos de caer en interpretaciones erróneas: la problemática estudiantil en el proceso de retorno a la democracia de los países del cono sur, por ejemplo, es fundamentalmente distinto a la problemática de los países centroamericanos y a la de los países con regímenes democráticos relativamente consolidados. Sin embargo, las tendencias generales acerca de las transformaciones producidas en la enseñanza superior permiten postular algunas proposiciones generales sobre su impacto en el movimiento estudiantil.

En primer lugar (y esto se verá con más detalle en los puntos siguientes), es preciso tener en cuenta que el proceso de diferenciación institucional producido en la enseñanza superior tiende a romper la homogeneidad de la categoría social de estudiante y crea condiciones donde la posibilidad de articular intereses comunes es cada vez más difícil. En este sentido, es oportuno recordar que una de las motivaciones para la diversificación institucional fue, precisamente, crear espacios menos contaminados por el activismo político-estudiantil que caracterizaba las universidades públicas de masas.

En segundo lugar, y retomando las proposiciones relativas al proceso de devaluación de los años de estudio en el mercado de trabajo, el descenso en la calidad de los aprendizajes, es posible sostener que —en la medida en que la institución deja de ser un espacio donde suceden fenómenos socialmente importantes (aprendizajes, preparación para puestos de cúpula, etc.)—, el estudiante dedica menos energía, menos compromiso institucional, tiene menos motivación para "invertir" en la institución y —en consecuencia— menos protagonismo. Paradójicamente, este cambio habría producido una inversión de la situación tradicional. En la universidad del pasado, el estudiante era un estudiante de "tiempo completo" o, al menos, su situación social se definía casi exclusivamente por su condición de "estudiante". El profesor en cambio, ejercía la cátedra como una actividad meramente adicional a sus tareas profesionales fuera de la universidad. Actualmente, al contrario, el estudiante parece cada vez más un estudiante "parcial", que comparte el estudio con el trabajo y con otras actividades significativas fuera de la universidad, mientras que para el profesor, la vinculación con la universidad lo define profesional y ocupacionalmente en forma mucho más completa que en el pasado. De allí que, en la actualidad, el profesor —y el movimiento gremial docente— constituyan un elemento central en la dinámica interna de la institución.

En tercer lugar, es preciso aludir a los fenómenos y transformaciones específicamente políticos que tuvieron lugar en la región en la última década. Por un lado, se registró la demora acompañada de una represión física sin precedentes de los movimientos políticos inspirados en el activismo

estudiantil. Los casos del Cono Sur son, al respecto, los más elocuentes y trágicos. Por el otro, se ha producido una complejización creciente de la estructura social y de las formas de participación política en donde, por un lado, los estudiantes ya no pueden aspirar, como en el pasado, a ejercer el liderazgo político en la sociedad sin competidores. Por el otro, se han consolidado estructuras participativas (partidos políticos, sindicatos, etc.) que ejercen con más especificidad que el movimiento estudiantil el rol de canalizador de intereses sociales.

Estas hipótesis deberían ser objeto de estudios empíricos más específicos. Más allá de su validez interna, el propósito que persiguen es estimular una discusión que, hoy por hoy, parece bastante alejada de las preocupaciones de los analistas de la situación juvenil⁹.

4. CALIDAD Y EXCELENCIA ACADÉMICA

El tercer aspecto se refiere específicamente a lo que hoy se conoce como **excelencia académica** y que constituye el ámbito de problemas más comúnmente asociados a la calidad de la enseñanza.

En este nivel de análisis es donde se ha popularizado más la imagen del deterioro. Sin embargo, no resulta fácil probar una hipótesis de este tipo, especialmente si se intenta adoptar algún criterio de medición de los que habitualmente se emplean en las ciencias sociales o en el campo de la medición de aspectos cognitivos. T. Husén ha planteado con lucidez, hace ya varios años, los problemas que se presentan detrás de los intentos de medición que pretenden mostrar un descenso en los niveles de capacidad intelectual de las nuevas generaciones¹⁰. En ese mismo estudio, y contrariamente a lo que podría esperarse, se sintetizan resultados de trabajos efectuados en EEUU y en Europa, a través de los cuales se aprecia que determinados períodos de notable expansión cuantitativa de la enseñanza estuvieron acompañados por el incremento en los índices de cociente intelectual.

Otras investigaciones, en cambio, tienden a mostrar el proceso de deterioro a través de mediciones sobre los aspectos que efectivamente aprenden los individuos a través de su paso por la escuela. Recientemente, Roger Giroud efectuó un balance exhaustivo de las evidencias existentes en este campo¹¹. Para el caso de América Latina se dispone de muy escasas informaciones confiables. Se han efectuado algunos intentos de medir el deterioro a través de índices de ascenso en el escalafón de los docentes o de inferencias sobre la expansión cuantitativa y su efecto en los índices de inteligencia¹².

9. Véase, al respecto, los artículos publicados sobre la juventud en América Latina en la revista *Nueva Sociedad*, No 76, marzo-abril, 1985.

10. Tonstein Husén. *The School in question*. Oxford University Press, 1979. (Hay traducción al español, *La escuela o debate: problemas y futuro*, Madrid, Narcea Ed., 1981).

11. Roger Giroud. *Política educativa: lo illusorio y lo posible*. Buenos Aires, Kapelau, 1985.

12. Véase, por ejemplo, para el caso de Venezuela, Max Contaró. *Modelo de enseñanza-aprendizaje. Aspectos conceptuales, operacionales e institucionales*. Caracas, Universidad Nacional Abierta, mayo 1983.

Las fuentes más tradicionales de medición de la calidad —rendimiento cuantitativo, porcentajes de profesores con dedicación exclusiva, publicaciones, investigaciones, etc.— carecen de regularidad y no permiten hacer un análisis sistemático donde sea posible efectuar comparaciones en el tiempo, que avalen la hipótesis según la cual se ha deteriorado algo que, en algún momento, era excelente.

Sin embargo, si bien la hipótesis del deterioro de la calidad puede ser discutida a partir de principios de rigor estadístico no sucede lo mismo si se la considera desde el punto de vista social. Algunos autores han criticado la definición de calidad de la enseñanza sobre la base del consenso público acerca de ella¹³. La crítica es válida pero, en el estado actual del conocimiento sobre este problema, es legítimo usar dicha definición como punto de partida y tratar de señalar los elementos objetivos que han permitido que se popularizara el consenso acerca del deterioro.

En primer lugar, el descenso de la calidad ha sido asociado en forma causal con la expansión cuantitativa y, específicamente, con la masificación. En este sentido apuntarían todas las evidencias existentes acerca del deterioro en las condiciones de aprendizaje, especialmente en los primeros años de estudio: cursos numerosos, falta de equipos, responsabilidad de trabajos prácticos adecuados, etc.

Estos fenómenos afectan fundamentalmente a las grandes universidades públicas, que responderían a las demandas sociales por acceso y, al mismo tiempo sufren las mayores restricciones presupuestarias.

Sin embargo, una visión basada exclusivamente en el tamaño de las instituciones no explica la totalidad del problema. Así como es posible apreciar que en algunos países el segmento de las grandes universidades públicas ha sufrido deterioros cualitativos evidentes (que, por otra parte, no son homogéneos dentro del segmento en su totalidad ni dentro de cada institución en particular), también puede sostenerse que en un sector importante de las nuevas instituciones, especialmente las creadas en zonas urbanas de tamaño medio, etc. donde por lo general, el tamaño tiende a ser pequeño, la calidad de los aprendizajes suele ser baja. Otra línea de explicación del deterioro de la calidad se basa en el desempeño de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: los docentes y los estudiantes.

Desde el punto de vista de los docentes, se ha señalado que la expansión cuantitativa de la matrícula obligó, obviamente, a un reclutamiento acelerado de profesores que no poseen ni la formación académica ni la formación pedagógica adecuada¹⁴.

Con respecto a la formación académica, si bien es posible apreciar un incremento significativo en las actividades de post-gradado, se han advertido serios problemas vinculados con la dinámica propia de la actividad académica y profesional.

13. R. Millard, op.cit.

14. Sobre la formación pedagógica de los docentes de enseñanza superior puede verse José F. Silvio. *La pedagogía en la enseñanza superior: algunas reflexiones e hipótesis de trabajo*. Caracas, CRESALC, marzo 1984. Bertha Garbay de Soría. "Estado actual de la discusión sobre la capacitación de profesores universitarios en Servicio en América Latina y el Caribe", en *Docencia postsecundaria*, vol. II, No 3, septiembre-diciembre, 1983.

En el pasado, las críticas más frecuentes a los docentes consistían en señalar que el ejercicio de la docencia era asumido como actividad secundaria y complementaria del trabajo profesional ejercido fuera de la universidad. La desconexión con la institución era de esa forma, compensada por la fuerte inserción externa a través del ejercicio profesional. Actualmente, en cambio, los términos del problema se habrían invertido. El trabajo docente constituye cada vez más el principal empleo de los egresados universitarios, especialmente de los jóvenes. De esta forma, comienza a manifestarse un fenómeno que tiende a generalizarse cada vez más: profesores que preparan para el ejercicio en profesiones y actividades que nunca han ejercido. Esta disociación entre docencia y ejercicio profesional está acompañada por otra disociación que analizaremos de inmediato: la que se da entre investigación y docencia. Extremando los términos del problema sería posible sostener que se está extendiendo la figura de un docente que sólo es docente, es decir, que no ejerce la profesión ni investiga.

Este cuadro podría justificarse si, al menos, la docencia fuera ejercida con alto nivel de profesionalización. Sin embargo, existen numerosas evidencias acerca de la escasa formación pedagógica de los profesores universitarios. Dicha carencia se refiere, específicamente, al escaso dominio de técnicas pedagógicas para brindar una enseñanza efectiva en condiciones de masificación y para resolver los problemas de aprendizaje que plantea una población estudiantil sin los antecedentes culturales de las élites tradicionales¹⁵.

Desde este punto de vista, la expansión de la matrícula ha permitido en muchos casos, el acceso de estudiantes que constituyen la primera generación en su familia que llega a la enseñanza superior. Las alternativas pedagógicas diseñadas con propósitos manifiestos de resolver los problemas de rendimiento de los nuevos sectores sociales que acceden a la enseñanza superior aún están en una fase experimental de desarrollo y muestran problemas similares a los presentados por las alternativas tradicionales¹⁶.

Otro de los aspectos involucrados en el deterioro cualitativo de la enseñanza tiene que ver con los tipos de experiencias curriculares que se le ofrecen al estudiante desde el punto de vista del conocimiento. Concretamente, nos referimos a la creciente disociación entre investigación y docencia, tendencia que está asumiendo ya el carácter de una política definida, sostenida por un conjunto de proposiciones cada vez más orgánicas.

15. Un estudio sobre las causas de la repitencia estudiantil efectuado recientemente en la Universidad del Zulia (Venezuela) reveló, por ejemplo, que la técnica pedagógica más usual sigue siendo la exposición oral; los profesores desconocen o no aplican más que en forma aislada técnicas de estudio dirigido, trabajo grupal, etc. Los estudiantes repitentes señalan que las posibilidades de comunicación con los docentes son escasas: sólo el 25% vuelve a explicar un tema cuando se señala falta de entendimiento y un 40% se desentiende por completo del problema. Ver Universidad del Zulia. *Estudio sobre las causas de la repitencia estudiantil*. Informe Final, Maracaibo, junio 1982.

16. Informaciones sobre rendimiento académico en los sistemas de educación a distancia muestran índices de retención significativamente bajos. En el caso de México, la primera evaluación del sistema de Universidad Abierta efectuado en 1982, reveló que sólo el 1% de la población logra culminar sus estudios. Ver Oscar Zorrilla "Rendimiento académico: caso del sistema de universidad abierta/UNAM", ponencia presentada al Encuentro Internacional sobre educación a distancia, AIESAD-ICFES, Bogotá, noviembre 1984.

La disociación entre investigación y docencia es, en primer lugar, expresión de un fenómeno general de ruptura del monopolio de la universidad como espacio de creación de conocimientos. En parte, por las condiciones institucionales (masificación, falta de recursos, etc.) y en parte, por la cada vez más intensa relación entre ciencia y tecnología. En los últimos años han aparecido lo que se ha dado en llamar los **nuevos loci de la investigación**: laboratorios de las empresas, institutos de investigación científica dependientes de los CONICYT o de otras instituciones, etc. Lo cierto es que, en estas condiciones, se está creando -de hecho- una separación cada vez más notoria entre el circuito de producción de conocimientos y el circuito de distribución.¹⁷

Este tema es objeto de una amplia discusión en el marco de las definiciones de políticas científicas. Más adelante retomaremos su análisis; por ahora, sólo interesa enfatizar el impacto empobrecedor que la disociación entre investigación y docencia tiene sobre la calidad de la enseñanza superior.

Por último, y en estrecha vinculación con los puntos anteriores, es preciso mencionar el problema de los **post-grados**. Como se sabe, una de las innovaciones más significativas de los últimos años ha sido la expansión de los estudios de post-grado, especialmente en los países de mayor desarrollo científico.¹⁸ Algunas evaluaciones recientes sobre las modalidades de esta expansión ponen de manifiesto que los factores que predominan en la explicación de la creación de post-grados no son ni los requerimientos del aparato productivo ni el avance real en el desarrollo científico. Las motivaciones más frecuentes son de orden institucional y, particularmente en aquellas instituciones donde los recursos humanos y el nivel de calidad de los estudios de grado no están suficientemente consolidados, la creación del post-grado los deteriora aún más al absorber los mejores recursos y postergar la realización de actividades que, normalmente, podrían efectuarse al nivel de las carreras de grado.

5. EL SISTEMA EDUCATIVO COMO SISTEMA DE DISTRIBUCIÓN DE CONOCIMIENTOS

La discusión sobre estrategias políticas para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza superior gira alrededor de la pregunta acerca de cómo garantizar que las instituciones (y los actores que se desempeñan en ellas) coloquen la preocupación por los resultados de su actividad como uno de los ejes centrales de su trabajo.

Ovviamente, esto supone lograr un consenso básico acerca de cuáles deben ser esos resultados. Esta advertencia, pues, desde el punto de vista lógico, no lo es tanto desde el punto de vista social. Las demandas sociales, las demandas corporativas de los miembros de la comunidad científica o profesional y las demandas del Estado pueden (y así ocurre habitualmente) no coincidir con los objetivos de las instituciones de enseñanza superior.

17. Un análisis de este problema puede verse en Hebe Vessari y Elena Díaz. *El papel de la universidad en el desarrollo científico y técnico*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1985.

18. Véase Denis Klushchicko. *Los postgrados en América Latina. Un estudio comparativo de las experiencias de Brasil, Colombia, México y Venezuela*. Caracas: CRESALC-UNESCO, 1985.

Después del análisis efectuado hasta aquí, corresponde preguntarse acerca de cuáles son las perspectivas de la enseñanza superior en relación con las tres áreas mencionadas: mercado de trabajo, sociedad política y sociedad académica. Con respecto al mercado de trabajo, todo parece indicar que no será posible volver a postular la idea de una asociación estrecha entre educación y puestos de trabajo.

Si bien siempre existirá un cierto nivel de diferenciación educativa asociada a la diferenciación ocupacional, la lógica de la educación tiende a una cada vez mayor democratización, independientemente de las determinaciones directas del mercado de empleo.¹⁹ En este sentido, las propuestas de democratización educativa no pueden, legítimamente, seguir asociadas a propuestas de ajuste con el mercado de empleo.

Con respecto a la socialización política, sucede algo similar, aunque con contenidos diferentes. La socialización educativa siempre tiene y tendrá componentes políticos. Los vínculos que se establecen en el proceso pedagógico favorecen la formación de dirigentes y dirigidos. Sin embargo, la enseñanza superior ha perdido (y posiblemente no la recupere) la capacidad de constituirse en el lugar privilegiado para la formación de dirigentes. Hoy en día, la "sociedad civil" ha adquirido mayor nivel de diferenciación y la socialización en los sindicatos, en las instituciones de base, en los partidos, en las corporaciones, etc., juega un papel muy importante. El "mercado" del liderazgo político y los caminos para obtenerlo se han ampliado notablemente y los dirigentes estudiantiles deberán enfrentarse con serios competidores.

La excelencia académica, en cambio, ha quedado no sólo como el aspecto más específico de las instituciones educativas sino que -hoy más que nunca- tanto la posible participación en el mercado laboral como en el político dependen de la posesión de conocimientos socialmente efectivos. La hipótesis que intentamos postular en este aspecto es que los resultados de la acción educativa serán evaluados cada vez más en función de criterios de excelencia académica y que la democratización de la enseñanza sólo será efectiva si se traduce en democratización desde el punto de vista de la calidad de los conocimientos que se distribuyen.

Desde el punto de vista teórico, esta re-valorización del conocimiento implica la adopción de una serie de supuestos que -en el marco de este trabajo- sólo es posible señalar en forma somera.

Sintéticamente expuesto, un elemento central de este esquema teórico consiste en reconocer que los conocimientos, además de sus componentes **arbitrarios** (en el sentido utilizado por Bourdieu) o "ideológicos" (para referirnos a las versiones menos sofisticadas), contienen un **valor social efectivo**. Desde este punto de vista, sería posible distinguir lo que en otros trabajos hemos llamado **conocimientos socialmente significativos** de aquellos socialmente no significativos. La significación de los conocimientos varía históricamente, pero lo importante es advertir que:

- a) En toda sociedad se registran diferentes niveles de **pugna social** por la apropiación de los conocimientos signi-

ficativos. El sistema educativo puede -en este sentido- ser concebido como un **sistema de distribución social de conocimientos** y la dinámica que se registra en su interior (acceso, diferenciación cualitativa, etc.) responde a los proyectos de los diferentes sectores sociales por apropiarse de cuotas o porciones determinadas del producto que el sistema educativo distribuye.

Desde este punto de vista, la pérdida de funciones por parte del sistema (o de algunos de sus segmentos) consiste en un **vaciamiento de contenidos** que neutraliza el impacto democratizador del acceso. La pugna por dotar a los segmentos masificados del sistema educacional de contenidos socialmente significativos tiene, en consecuencia, un alto contenido democrático.

- b) En la sociedad contemporánea, la posesión de conocimientos (especialmente del conocimiento científico-técnico) constituye una de las formas de capital más relevantes para legitimar diferencias de poder y de prestigio. Esta particularidad se advierte a través de la cada vez mayor correspondencia entre conocimientos científicos-técnicos y productividad por un lado y en la tendencia a privatizar la producción y distribución de conocimientos por el otro.

6. HOMOGENEIDAD O DIFERENCIACION JERARQUICA

La polémica (y las alternativas) acerca de cómo garantizar la preocupación por los resultados de la creación educativa han girado en torno a dos grandes modelos de organización institucional: el modelo de **estructura diferenciada y jerarquizada** y el modelo de **estructura homogénea**. El debate acerca de estos modelos está en plena vigencia. Los términos de la discusión son conocidos y sólo nos limitaremos a resumir los planteos más comunes antes de intentar algún aporte a la discusión.

El paradigma que se utiliza como punto de referencia para los sistemas diferenciados y jerarquizados es el de EEUU. Según sus defensores, la jerarquización es la garantía del **dinamismo** y provoca lo que Boudon llama un "sistema de incitaciones positivo" que permitirá generar altos niveles de identificación e integración institucional.²⁰ Los sistemas diferenciados y jerarquizados provocarán la competencia entre las instituciones por el logro de altos niveles de prestigio y excelencia, a través de políticas de captación de recursos (materiales y humanos) y la evaluación sistemática de resultados. Este sistema incitará a su vez, al pluralismo desde el punto de vista de los niveles de excelencia, ya que permitirá a las instituciones alcanzar dichos niveles en áreas o actividades diferenciadas (investigación, docencia, servicios, disciplinas específicas, etc.). En el extremo opuesto, los sistemas homogéneos son caracterizados precisamente por incitar negativamente: al no generar altos niveles de identificación institucional y al no estimular la competencia por el acceso a más y mejores recursos, provoca un ambiente de pasividad y complacencia que produce inmovilismo.

El modelo competitivo supone que las instituciones de enseñanza superior constituyen (o deberían constituir) un

mercado regido por la dinámica de la oferta y la demanda. En este sentido, bastaría con liberar a las instituciones del "proteccionismo" burocrático-estatal para que adquirieran iniciativa y responsabilidad.

En América Latina, el actual resurgimiento de las propuestas "competitivas" se basa en un punto de apoyo evidente: las instituciones de enseñanza superior (particularmente las instituciones públicas) parecen haber abandonado desde hace tiempo toda preocupación seria por la evaluación de los resultados de su actividad. Los partidarios de los sistemas jerarquizados sostienen que la causa de esta ausencia de preocupación es, precisamente, la estructura homogénea del sistema.

Pero frente a la hipótesis de la jerarquización como garantía de competencia y de dinamismo se ha postulado una interpretación diferente. De acuerdo a este planteo, existen muchas evidencias que muestran que la enseñanza superior en las tres últimas décadas no fue un espacio inmóvil y pasivo. Las transformaciones fueron significativas desde dos puntos de vista: por un lado, por la notable **expansión cuantitativa** y, por el otro, por la intensa **diferenciación institucional** que acompañó la expansión cuantitativa.

El proceso de expansión cuantitativa de la enseñanza superior ha sido objeto de numerosos estudios²¹. Si bien, la disponibilidad de información confiable no es satisfactoria, existe consenso en reconocer que:

- a) La expansión se produjo en forma relativamente independiente del comportamiento de los factores estructurales (PIB, urbanización, etc.).
- b) La expansión fue de tal magnitud que no pudo efectuarse sin la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos (especialmente mujeres y estratos bajos de las capas medias). En este período, las capas medias no sólo completaron su incorporación al sistema educativo sino que aumentaron significativamente su participación en la composición de la estructura ocupacional.
- c) La expansión del nivel superior se produjo sin haber resuelto en su totalidad el problema de la universalización de la enseñanza básica. De esta forma, la peculiaridad de América Latina desde el punto de vista educativo consiste en que, mientras la cúpula se ha masificado, con índices de incorporación similares a los de países desarrollados, se mantiene una ancha base de excluidos del sistema escolar. Esta "polarización" explica que, a pesar de la devaluación, el acceso a los niveles superiores del sistema educativo conserva aún una fuerte capacidad discriminadora con respecto a los que permanecen afuera.

Paralelamente a este proceso expansivo, se produjeron modificaciones internas en las cuales el rasgo más general ha sido la creciente **diferenciación** del nivel superior de la enseñanza. Por un lado, la universidad ha perdido el monopolio del nivel superior, donde actualmente coexisten diversos tipos de instituciones con variadas propuestas y perspectivas. Por el otro, se ha roto la homogeneidad cualitativa, en el sentido que -aún dentro de un mismo tipo de institución

21. Un resumen puede verse en Juan Carlos Tedesco. *Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO, París, ED.83/WS/1, 1983.

(la universidad por ejemplo)— las diferencias de calidad comienzan a ser muy significativas.

Una de las hipótesis más conocidas, elaborada a partir de los supuestos reproductivistas, plantea que la diferenciación producida en la enseñanza superior puede ser entendida en términos de segmentación ya que, en realidad, está asociada al origen social de los estudiantes y al destino ocupacional posterior²².

Según esta interpretación, existen significativas diferencias de calidad y de prestigio entre las instituciones y dichas diferencias responderían a criterios de reproducción social. El deterioro de la calidad sería, en consecuencia, un rasgo que no afecta al conjunto del sistema sino al segmento de instituciones a las que acceden los nuevos sectores sociales. De esta forma, la diversificación institucional permitiría satisfacer demandas sociales sin alterar los patrones básicos de la estratificación social.

Según este planteo, la fuerte correspondencia entre diferenciación institucional y diferenciación social, en el marco de una estructura social marcadamente segmentada como es, en general, la de los países de América Latina, elimina las posibilidades de competencia. En realidad, se trata de segmentos distintos entre los cuales no hay posibilidades de vinculación.

Ambas explicaciones y modelos —si bien se oponen en aspectos fundamentales— se apoyan en un punto común: no toman en cuenta el proceso histórico concreto a través del cual cada producto social se ha ido definiendo.

Los fenómenos educativos —que son, en definitiva los que aquí estamos analizando— pueden ser analizados en forma más fecunda si se apela a explicaciones donde se tenga en cuenta la doble lógica que actúa en el proceso social: la perteneciente a los requerimientos de reproducción del orden social (lógica del sistema) y la pertenencia a los actores sociales concretos que definen estrategias de escolarización en base al reconocimiento (o no) del valor que tiene para su perpetuación, ocupar ciertas posiciones dentro del campo escolar²³.

Esta doble lógica adquiere, en el marco de la situación histórica de América Latina, un contenido específico. Cualquier análisis de las características de la estructura social de los países de América Latina en las tres últimas décadas, por más superficial que sea, debe partir del reconocimiento de las profundas transformaciones operadas en un tiempo histórico significativamente breve: el paso de sociedades rurales a sociedades urbanas con altos índices de marginalidad, de economías agrarias a procesos de industrialización en base a tecnologías de punta, con la subsistencia de estratos tecnológicos tradicionales, la expansión de los sectores medios asalariados y su significativa diferenciación interna, la crisis del modelo oligárquico de dominación y las dificultades para estabilizar nuevos modelos políticos, etc.²⁴.

22. Germán W. Rama, "Condiciones sociales de la expansión y segmentación de los sistemas universitarios" en *Universidad, clases medias y poder*. CENDES-Alianza de Caracas, 1982.

23. Jean M. Bourdieu, *Le passage scolaire*. Paris, P.U.F., 1983.

24. Germán W. Rama y Enzo Faletto, "Sociedades dependientes y crisis en América Latina: los desafíos de la transformación político-social", en *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, No 25, abril 1985.

Lo importante de este proceso es que, si bien las transformaciones se han producido sin alterar las bases del capitalismo, (salvo obviamente, situaciones como las de Cuba y, en general, los países de menos desarrollo en Centro América), el dinamismo ha sido tal que no resiste la aplicación de una lógica exclusivamente reproductivista.

En el caso particular de la educación, resulta obvio que, a excepción de los sectores ubicados en los extremos (la élite tradicional y los totalmente excluidos del sistema), el resto de los sectores sociales ha sufrido un nivel de movilidad que impide hablar de situaciones de herencia.

Sin embargo, dicha movilidad implica que los actores sociales se han conformado como actores en el curso mismo del proceso. Es decir, no ha existido una experiencia histórica acumulada sobre la cual dichos actores pudieron elaborar sus estrategias.

En este sentido, resulta importante destacar el valor de las ideologías vigentes ya que las estrategias fueron elaboradas tomando aquello que se presentaba en el momento, dentro del "mercado" de las ideas disponibles.

Esta digresión teórica tiene sentido si se intenta explicar cuál fue el comportamiento de los sectores medios frente a las alternativas de enseñanza superior y, más específicamente, el comportamiento frente a los aspectos cualitativos de dichas alternativas.

La diferenciación institucional en el nivel superior, por ejemplo, es mucho más alta desde el punto de vista puramente institucional que desde el punto de vista de la presencia de diferentes sectores sociales. Los intentos sistemáticos llevados a cabo por las políticas educativas vigentes en las tres últimas décadas por diversificar las orientaciones de la demanda por enseñanza superior hacia opciones no-universitarias tuvieron un éxito escaso frente a la tendencia social por ocupar los espacios simbólicamente más prestigiosos. La idea tan popularizada según la cual en América Latina todos quieren ir a la universidad no es sino la traducción de una estrategia de los nuevos actores sociales que no se resignan a aceptar lugares educativos diferentes a los tradicionales y en los cuales, por otra parte, existe un dudoso futuro ocupacional.

Dicho en otros términos, la estrategia diferenciadora de las políticas oficiales fue resistida por una estrategia homogeneizadora de los actores sociales involucrados.

Sin embargo, la estrategia homogeneizadora de la demanda social no parece haber estado acompañada por una igualmente clara tendencia a reclamar —además de los símbolos— los contenidos correspondientes al valor simbólico de la institución que aspiraban a ocupar.

En este aspecto, puede ser importante incorporar la dimensión ideológica. Los proyectos "modernizadores" intentaron orientar las demandas hacia alternativas donde la selectividad y la distribución estaban racionalmente planificadas de acuerdo a criterios en los cuales los intereses de los actores eran subestimados o, en todo caso, concebidos como fácilmente manipulables. El comportamiento de la demanda superó y desbordó estos esquemas. Pero esta superación "democrática" —cuando se produjo— encontró una propuesta ideológica en la cual el mensaje negativo contaminaba toda la práctica pedagógica.

Paradójicamente, la diferenciación modernizadora fue enfrentada con una propuesta donde el acceso a la educación era concebido como una imposibilidad o como una acción de inculcación ante la cual era preciso reaccionar.

De esta forma, las demandas por el acceso no estuvieron acompañadas por propuestas cualitativas que garantizaran que el acceso formal se constituyera en un acceso real a conocimientos socialmente efectivos.

Reinterpretando las hipótesis anteriores sobre la base de estos nuevos elementos, sería posible mantener la hipótesis según la cual el deterioro de la calidad no es un proceso que afecta homogéneamente al conjunto de las instituciones de enseñanza superior. Al contrario, serían los segmentos institucionales a los cuales acceden los sectores populares donde dicho deterioro se apreciaría en mayor medida. Pero frente a la explicación estática de estos fenómenos, nos parece importante destacar que no se trata de un producto "natural" sino la consecuencia de una dinámica en la que se enfrentan actores y proyectos diferentes. El dinamismo se aprecia, incluso, a partir del cambio significativo que se percibe en estos momentos, orientado a revalorar el papel del conocimiento por un lado y de las estrategias políticas específicas para la educación por el otro. No es ajeno a este cambio, obviamente, el clima creado por el retorno a la democracia en varios países de la región y las severas condiciones impuestas por la crisis financiera, que obliga a serios esfuerzos de racionalidad en la asignación de recursos. En este sentido, la última parte de este trabajo se propone señalar algunas bases para la acción, desde la perspectiva de una política democrática de distribución de conocimientos.

7. ELEMENTOS PARA UNA POLÍTICA POSIBLE

Discutir alternativas políticas viables se ha convertido, actualmente, en una pasión. Fernando H. Cardoso, en una muy feliz expresión, sostuvo recientemente que la pasión por lo posible, como toda pasión, idealiza su límite y lo ve en expansión continua²⁵. La intensidad de los sentimientos, sin embargo, parece estar en relación inversa con las posibilidades reales de materializarlos. La historia sigue jugando en contra y el retorno a la democracia, junto al descubrimiento teórico del valor de lo posible, tienen lugar en el marco de la mayor crisis financiera que la región soporta después de 1930. En estas condiciones, las limitaciones financieras y el aumento de las tensiones y conflictos sociales serán un componente cotidiano en el futuro próximo de la región. No será posible, en consecuencia, pensar en opciones basadas en el uso de recursos que no se posean en abundancia. Sin embargo, el argumento basado en las limitaciones financieras sólo es legítimo en el marco de una política de decisiones racionales desde el punto de vista del proceso de desarrollo endógeno. No lo es, en cambio, si se lo utiliza como un argumento ad-hoc para justificar restricciones a inversiones en áreas sociales, que desaparece cuando se trata de compras de armamentos o inversiones improductivas de tipo sustantivo.

El desafío, en este terreno, consiste en definir estrategias donde lo posible sea, al mismo tiempo, socialmente jus-

25. Fernando H. Cardoso, "La democracia en América Latina", en *Punto de Vista*, Buenos Aires, VII, No 23, abril 1985.

to. Los puntos que siguen sólo intentan señalar algunos aspectos a tener en cuenta en una discusión que —por tratarse de políticas— no puede reducirse meramente a los ámbitos académicos.

a. Expansión cuantitativa y democratización

La crisis financiera y la magnitud de la expansión ya realizada permiten prever el agotamiento de la etapa de expansión "fácil" de la matrícula y un descenso o estabilización en sus ritmos de crecimiento. En estas condiciones comenzarán, ahora sí, a producirse fenómenos cercanos a las situaciones de reproducción y herencia.

Desde este punto de vista, es posible señalar dos problemas centrales: por un lado, la brecha existente entre la masificación de la enseñanza superior y la subsistencia de porcentajes muy altos de individuos que no finalizan su escolaridad básica. Más allá de cualquier consideración ética y de justicia social mínima, la polarización educativa crea condiciones de incomunicación cultural que afectan las posibilidades de vigencia de un orden democrático estable²⁶. Obviamente, este no es un problema meramente educativo. Sin embargo, además de las políticas que se requieran desde el punto de vista socio-económico, será preciso diseñar estrategias específicamente educacionales para resolverlos.

La enseñanza superior debería participar tanto en la formulación como en la ejecución de estas estrategias y —en esa medida— lo importante es tener en cuenta las transformaciones que ellas provocarán en la propia estructura de la enseñanza superior. En este sentido, campañas de alfabetización, servicio social obligatorio para estudiantes de carreras educativas y de ciencias sociales, programas de investigación apropiados para resolver problemas educacionales, programas de mejoramiento de la enseñanza de las ciencias, etc., serían algunos de los aspectos concretos a desarrollar en este campo.

El segundo aspecto en este nivel de problemas se refiere a la democratización social del acceso a la enseñanza superior. Si bien es probable que la matrícula tienda a estabilizarse, esto no implica necesariamente que su composición social deba permanecer inalterada. En este sentido, y teniendo en cuenta que los sectores medios ya completaron su incorporación al sistema educativo, cualquier ampliación del acceso a otros sectores sociales sólo será posible con políticas específicas para ello.

Obviamente, la democratización del acceso y la legitimidad de los procesos de selección dependen de factores previos al momento del ingreso a la enseñanza superior. Sin embargo, mientras estos factores previos conserven su vigencia es preciso diseñar políticas específicas que reduzcan la discriminación social que se opera en el acceso. Las políticas tradicionales de becas, servicios estudiantiles, etc. conservan su validez y algunas propuestas planteadas en términos de cupos diferenciales de acceso por origen social deberían ser seriamente estudiadas²⁷.

26. Véanse los trabajos incluidos de R. Nassif, G.W. Rama y Juan C. Tedesco, *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires, Kapdusz, 1984.

27. En la Universidad Central de Venezuela se estudia actualmente un proyecto de este tipo.

b. La estructura organizativa de la enseñanza superior

La discusión sobre el modelo de organización diferenciada y jerarquizada versus el modelo de organización homogénea permitió apreciar que, en las actuales condiciones de segmentación social de América Latina, no es posible pensar en modelos puros.

La diferenciación jerárquica —si no va acompañada por regulaciones y controles— termina reproduciendo y fortaleciendo a través de la legitimación educativa, el orden de las jerarquías sociales. Los sistemas homogéneos, por su parte, en el marco de estructuras sociales fuertemente segmentadas producen una igualdad formal y aparente, inadecuada tanto con respecto a las demandas sociales como a los requerimientos productivos.

Sobre esta base y dicho en pocas palabras, la idea central sería garantizar una homogeneización básica a partir de un nivel mínimo legítimo de calidad y favorecer la diferenciación en virtud del reconocimiento de diversas formas de excelencia académica.

La homogeneización básica supone establecer sistemas regulares de evaluación y control de calidad pero, fundamentalmente, fuerte apoyo estatal a las instituciones más precarias, que son las que reciben a los sectores masivos de estudiantes. En este sector se ubican tanto las grandes universidades públicas como las instituciones nuevas, ubicadas en centros urbanos medianos, con escaso capital cultural acumulado tanto en sus docentes como en sus estudiantes.

En cuanto al reconocimiento de diferentes formas de excelencia, "...la enseñanza debería combatir la visión monista de la "inteligencia" que lleva a jerarquizar sus formas de manifestación en virtud del lugar que ocupan en relación a una de ellas, y debería multiplicar las formas de excelencia cultural socialmente reconocidas".²⁸ Esto supone tender a romper la división jerárquica entre manual/intelectual, puro/aplicado, abstrato/concreto, etc. Las políticas, en este campo, suponen modificaciones significativas tanto en los diseños curriculares como en la formación y actitudes de los docentes.

Sin embargo, propuestas de este tipo no suelen superar su carácter retórico. El desafío consiste en definir claramente en qué consiste —en cada campo específico del conocimiento y de la práctica profesional— la superación de las dicotomías planteadas. Elevar el reconocimiento social de las modalidades educativas predominantemente manuales, aplicadas o concretas no puede ser una tarea que se efectúe sólo al nivel de los valores sociales. Dicho reconocimiento será efectivo en la medida que se ejecuten políticas concretas de apoyo y que dichas políticas produzcan resultados socialmente valiosos.

c. Tecnología educativa e innovación pedagógica

La expectativa existente acerca del uso de tecnologías informáticas en el proceso educativo ha perdido intensidad. La panacea de brindar una educación barata y de alta calidad a través de la radio, la T.V. etc. no se ha pro-

ducido y, muy probablemente, no se producirá. Hoy en día ya se está pasando de la utopía de los medios de comunicación a la del microcomputador.²⁹ En esta carrera, sin embargo, siempre estaremos atrasados. Obviamente, esto no significa negar la importancia de las ayudas audio-visuales y la necesidad de no atrasarnos tanto que quedemos fuera de carrera. Pero en materia de tecnología educativa, el recurso más abundante y barato que América Latina dispone sigue siendo el personal docente.

La formación docente —tanto académica como pedagógica y las políticas de reclutamiento de profesores— son aspectos centrales de este problema. Pero para mantenernos en el nivel de análisis socio-político que orienta este trabajo, nos parece importante señalar algunos aspectos de esta cuestión que no suelen tomarse en cuenta.

La preocupación por la calidad es, en definitiva, preocupación por los resultados de la acción educativa. La apelación a propuestas de aprendizajes basadas en tecnologías modernas, donde se supone un esfuerzo importante de auto-aprendizaje, desplaza la responsabilidad por los resultados de la institución y del docente hacia los estudiantes.

La legitimidad de este desplazamiento es muy dudosa y será preciso definir pautas que enfaticen la responsabilidad de la institución y, en el marco de ella, de los docentes, sobre los resultados del aprendizaje.

En términos generales, el nivel de responsabilidad institucional existente en América Latina es significativamente bajo, especialmente en los servicios públicos. En el caso de la escuela, por ejemplo, porcentajes de fracasos superiores al 50% en los primeros años de cada ciclo no provocan reacciones sociales y demandas generalizadas por un mejoramiento de la eficiencia. Algunos estudios han señalado la existencia de un mecanismo circular de traslado de las responsabilidades, mediante el cual la familia responsabiliza a los docentes, a la institución o al finaliente, a los propios hijos, los docentes responsabilizan al sistema, a las familias, y, por supuesto, a los estudiantes, las instituciones responsabilizan al gobierno, a las familias, etc., etc.

Este mecanismo opera sobre la base de un fuerte deterioro en las condiciones básicas de funcionamiento de las instituciones, tanto familiares como educativas, que desarrollan sus actividades en condiciones en las cuales no es posible garantizar resultados mínimos.

En este sentido, si bien no es posible pretender milagros, es necesario enfrentar el desafío de diseñar alternativas pedagógicas apropiadas para enfrentar los problemas de aprendizaje que plantean las actuales condiciones educativas: nuevo público, instituciones de masas (lo cual no significa en todos los casos aulas de masas), conocimientos que avanzan velozmente, etc.

29. Sobre las tecnologías informáticas, véase el libro de David Hawkrige: *Informática y educación, las nuevas tecnologías de la información en la práctica educativa*. Buenos Aires, Kapelusz, 1985. Un análisis crítico del efecto democratizador de la explotación de nuevas tecnologías puede verse en los libros de Gabriel Langouet, *Tecnología de educación y democratización de la enseñanza*. París, P.U.F., 1982, y del mismo autor, *Suffit-il d'innover? L'exemple des collèges*. París, P.U.F., 1985.

El lugar que ocupan los instrumentos tecnológicos en el marco de estas alternativas pedagógicas es algo que no está definido a priori. Probablemente, en el futuro inmediato será prioritario —aun desde el punto de vista pedagógico— invertir en tecnologías productivas antes que en tecnologías pedagógicas.

Pero cuando se habla de innovaciones pedagógicas, suele entenderse que se trata de desarrollar experiencias novedosas y creativas. Sin embargo, en contextos como los nuestros, lo "nuevo" y lo necesario no está inevitablemente asociado con lo "novedoso". En este problema me parece necesario retomar lo que Tomás Kuhn postulaba con respecto al pensamiento innovador y revolucionario en el desarrollo de las ciencias. En síntesis, la tesis de Kuhn es que en el desarrollo científico resulta tan importante el pensamiento divergente como el convergente. Más aún, el pensamiento divergente nace como producto de sólidas tradiciones y riguroso adiestramiento en el marco de determinados paradigmas. Para decirlo en sus palabras: "Por lo menos para la comunidad científica en su conjunto, el trabajo dentro de una tradición bien definida y profundamente arraigada parece ser más productivo de novedades en contra de la tradición, que el trabajo en el que no hay de por medio normas de la misma naturaleza convergentes".³⁰

En esta línea de pensamiento, sería posible postular que en educación superior y frente a una expansión tan notable como la ocurrida en estos años, la mejor forma de preparar para la innovación (tanto a docentes como a estudiantes) es a través de la definición de tradiciones y la formación de paradigmas que se desarrollen hasta agotar sus posibilidades. En muchos de nuestros países hemos intentado, paradójicamente ser, "modernos" sin haber sido nunca tradicionales.

d. Vinculación con el aparato productivo

La vinculación con el aparato productivo ha vuelto a constituirse en un tema habitual de la literatura sobre enseñanza superior. En esta nueva visión del problema, las dimensiones se han diversificado significativamente y la vinculación aparece como una necesidad del proceso de formación de los estudiantes, como una posible fuente de financiamiento para la universidad y como necesaria desde el punto de vista del propio desarrollo empresario ya que, la investigación y la innovación tecnológica, constituyen hoy la clave del crecimiento económico. También en este punto conviene ser realista. El sector de la economía a partir del cual es posible definir esas características, particularmente las dos últimas, es el sector moderno, donde existen tecnologías de punta. Es bien sabido, en este sentido, que en las economías latinoamericanas coexisten estratos tecnológicos heterogéneos y que —en consecuencia— la vinculación con el aparato productivo también debe asumir formas heterogéneas.

Tomando en cuenta el eje central de este trabajo, dejaremos de lado los problemas del vínculo como posible fuente de financiamiento o de desarrollo empresario pa-

ra concentramos en el impacto del vínculo sobre la formación de los estudiantes.

En este sentido, ya se ha escrito mucho sobre el valor de la práctica en el proceso de aprendizaje. En el caso de la enseñanza superior, las experiencias más valiosas se vinculan con los sistemas de residencias y de prácticas profesionales.³¹ La medicina es un campo en el cual tradicionalmente este tipo de modalidad ha dado mayores resultados. Actualmente, y en virtud del rápido desarrollo científico-técnico, esta necesidad se ha extendido a todas las áreas del conocimiento. Sin embargo, las dificultades que es preciso resolver son muy grandes. Por un lado, los problemas existentes para obtener empleo constituyen un marco en el cual la incorporación de estudiantes a las prácticas productivas es sumamente difícil de resolver. Por el otro, es preciso llamar la atención sobre un tema que fuera señalado más arriba: los docentes —especialmente los más jóvenes— se han vinculado sólo muy parcialmente al aparato productivo. En consecuencia, parecería incluso más significativo efectuar programas de vinculación para los docentes antes que para los estudiantes.

En virtud de estas dificultades, algunos piensan que resulta más ventajoso efectuar el movimiento inverso: traer a los profesionales que se desempeñan en el aparato productivo al ámbito de la docencia superior.

Tal vez una combinación de todos estos aspectos, con fórmulas concretas apropiadas a cada situación específica, sea la salida que permita satisfacer las necesidades respetando el principio de la heterogeneidad de situaciones existentes.

Estos aspectos deberían ser ampliados y complementados con el diseño de estrategias políticas específicas para otros dos ámbitos importantes de la enseñanza superior: el vinculado a la política científico-técnica (donde será preciso establecer mecanismos que permitan una fluida vinculación entre los circuitos de producción de nuevos conocimientos y el de su distribución) y el vinculado con el gobierno y gestión de las instituciones.

Por último, queda una pregunta pendiente ¿quién o quiénes serán los actores principales de estas políticas? o, dicho de otra manera ¿cuál será el comportamiento de los diferentes sectores frente a los nuevos retos de la enseñanza superior?

Estos interrogantes merecen otro trabajo; aquí sólo resta llamar la atención sobre la importancia de no excluir de la reflexión sobre la enseñanza superior la pregunta por los actores sociales.

31. Sobre el servicio universitario, puede verse un análisis general con una recopilación de experiencias mundiales al respecto, en UNESCO: *El servicio universitario: un instrumento de innovación en la enseñanza superior*. París, agosto 1984.