

LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS Y EL HUMANISMO

Marielos Aguilar Hernández

Cualquiera que sea el camino elegido para emprender el estudio de las universidades latinoamericanas desembocará, más tarde o más temprano, en el tema del Humanismo. Esto, por cuanto el enfoque humanista de la educación superior ha prevalecido en una buena parte de las instituciones universitarias de América Latina, especialmente a lo largo del siglo XX. Lo anterior se corrobora, particularmente, en aquellas universidades donde su misión y sus propósitos han sido concebidos a partir de su compromiso con la construcción de sociedades más modernas, donde los conceptos de libertad e igualdad se apoyen en asideros materiales y éticos reales, todo ello encaminado al logro del bien común. Ese es el caso, justamente, de la Universidad de Costa Rica.

Con base en lo anterior, este artículo se propone destacar algunos aspectos del contexto social de las universidades contemporáneas. Además, analiza los principales avances en el estudio que sobre éstas se ha venido desarrollando en América Latina, principalmente en las últimas décadas del pasado siglo. Por último, se tocan algunos de los cambios o reformas universitarias que se vislumbran en el presente siglo.

A. EL CONTEXTO SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES CONTEMPORÁNEAS

Los mayores desafíos de las instituciones universitarias en los últimos tiempos, han sido provocados por los cambios económicos, sociales, políticos y culturales sintetizados, principalmente,

en dos grandes fenómenos: la globalización económica y tecnológica y la reconceptualización del papel del Estado.

Al referirse a las particulares condiciones sociales del pasado fin de siglo, el historiador inglés Eric Hobsbawm resumía así su percepción del momento: "*En las postrimerías de esta centuria ha sido posible, por primera vez, vislumbrar cómo puede ser un mundo en el que el pasado ha perdido su función ... en el que los viejos mapas que guiaban a los seres humanos, individual y colectivamente, por el trayecto de la vida ya no reproducen el paisaje en el que nos desplazamos y el océano por el que navegamos. Un mundo en el que no sólo no sabemos adónde nos dirigimos, sino tampoco a dónde deberíamos dirigirnos*" (Hobsbawm, 1995: 26).

Esa incertidumbre es el inevitable resultado de la aguda crisis provocada por el tránsito que hoy recorre la humanidad entre la *modernidad* y la *posmodernidad*. Aunque no existe un verdadero consenso entre los estudiosos para aceptar que, en definitiva, hemos arribado al final de la modernidad (Habermas, 1984: 19), lo cierto es que las nuevas condiciones sociales, políticas y culturales distan mucho de ser las mismas forjadas en los años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial.

Las repercusiones de tales cambios también afectaron enormemente el ámbito del conocimiento. La consolidación de la ciencia, como una forma superior del conocimiento humano, había significado una transformación cultural sin precedentes que le imprimió a la cultura moderna uno de sus rasgos esenciales. No obstante, en

los últimos años se ha llegado a una situación límite que se expresa, entre otras cosas, en los abundantes cuestionamientos hechos sobre los fundamentos más profundos de la llamada *utopía de la modernidad*. Así, por ejemplo, se ha venido descalificando la racionalidad de la ciencia, se ha puesto en entredicho la preeminencia de la razón, se han desacreditado los criterios teóricos y metodológicos que desde el siglo XVIII han guiado la investigación científica, se ha puesto en duda la posibilidad de la generalización en la construcción del conocimiento y se ha relativizado la importancia del esfuerzo por lograr la comprensión de la totalidad de los fenómenos naturales y humanos.

Todos esos cambios sociales tienen un hondo significado para la vida de las universidades contemporáneas, pues éstas han sido concebidas, especialmente a lo largo del siglo XX, como genuinas depositarias del conocimiento, en particular de aquel producido por medio de la investigación científica. La relativización de los fundamentos metodológicos de la ciencia ha venido a producir un cierto estado de confusión y hasta desesperanza, provocando lo que algunos han calificado como la desorganización del conocimiento (De la Fuente, 1995: 34).

La última crisis de la era moderna ha coincidido con la globalización, que fue uno de los procesos más importantes suscitados durante la segunda mitad del siglo XX. Dicha crisis se comenzó a generalizar a partir de los años setentas, luego de que los modelos de organización prevalecientes después de la Segunda Guerra Mundial empezaron a revelar grandes contradicciones y limitaciones. Nos referimos, por supuesto, al modelo keynesiano en Occidente y al modelo socialista de los países de Europa del Este y de otros continentes.

La intensificación de la *globalización* en los últimos años se ha debido, básicamente, a las profundas transformaciones científicas y tecnológicas ocurridas en el campo de la información y las comunicaciones. Al respecto, ha dicho Chomsky: "*La revolución técnica-científica que forma la base de la expansión mundial del capital, es la tercera revolución existencial en la historia del hombre. Mientras la revolución agraria lo sembró a la tierra y la revolución industrial lo*

concentró en las ciudades, la revolución semiótica lo libera de las limitaciones del espacio y del tiempo" (Chomsky y Dieterich, 1996: 07-08).

De esta manera, la enorme expansión del capital transnacional, así como la de los modernos medios de comunicación, han logrado configurar la denominada *aldea global*, (Chomsky, 1996, 49). Ello nos impone una realidad muy compleja que desafía visiones de mundo y proyectos históricos, especialmente en muchos países subdesarrollados, donde las ventajas de la modernidad no siempre llegaron para quedarse.

Pese a la indiscutible relevancia que tienen los aspectos económicos en la llamada aldea global, el fenómeno de la globalización no se agota en ellos. Es por eso que el antropólogo Ernesto García Canclini hace ver lo siguiente: "*El proceso que comenzamos a describir como globalización puede resumirse como el pasaje de las identidades modernas a otras que podríamos nombrar, aunque el término sea cada vez más incómodo, como posmodernas*" (García, 1995: 30). Lo anterior implica el surgimiento no sólo de nuevas prácticas económicas, sino, más importante aún, de nuevas identidades culturales que se estructuran cada vez menos desde la lógica de los Estados y más a partir de las interacciones reguladas por el mercado.

Ya hemos señalado que la crisis económica mundial de finales de los años ochentas provocó cambios profundos en materia de política económica, especialmente con la puesta en práctica de los programas de ajuste y estabilización de la economía. Pero los efectos de esa crisis no se limitaron a lo económico, sino que trascendieron a otros ámbitos de la sociedad. Por ejemplo, forzaron una serie de transformaciones sustantivas en el seno del Estado. La recuperación de la sociedad civil por parte de los sectores más conservadores desde comienzos de la década de los ochentas (López, 1992: 35), provocó el abandono del modelo de *estado interventor*, planificador del desarrollo social en todos sus aspectos, para propiciar el surgimiento de un *estado mínimo* que le asigna a la mano invisible del mercado las grandes tareas del desarrollo. De esta manera, los mayores esfuerzos para reformar el sector público se

han concentrado en reducir el tamaño del aparato estatal, razón por la cual sus funciones se han visto disminuidas notablemente (Kliksberg, 1998: 22-23). Este proceso no ha pasado desapercibido en las instituciones de educación superior, todo lo contrario, se ha traducido en una serie de tensiones, casi siempre provocadas por las reformas propuestas desde el amplio ámbito que hoy ha dado en llamarse *sociedad civil*.

B. REFORMAS PROPUESTAS A LAS UNIVERSIDADES CONTEMPORÁNEAS EN LOS ALBORES DEL SIGLO XXI

Los cambios económicos y políticos producidos en la década del noventa, elevaron la importancia de las universidades en la agenda de varias organizaciones e instituciones internacionales. Esto originó la publicación de algunos documentos con sugerentes diagnósticos y propuestas -a veces muy polémicos- por parte, entre otros, de la UNESCO, el Banco Mundial, la Comisión de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de México. El denominador común de esas publicaciones y propuestas ha radicado en cuatro conceptos básicos: *calidad, eficiencia, pertinencia e internacionalización*.

Al hablar de *calidad*, es decir, de excelencia, lo hacen aplicando criterios muy en boga en estos años, que por su naturaleza son más empresariales que universitarios. En particular, el paradigma de la *calidad total*, forjado y desarrollado en el mundo norteamericano de los negocios durante la década de los ochentas (Grao, 1998: 94), ha sido la principal fuente conceptual y empírica del nuevo modelo universitario recomendado.

Según sus teóricos, el objetivo primordial de la calidad total consiste en "... la obtención de productos o servicios de la más alta calidad posible, con la participación responsable de todos los implicados y con el mejoramiento constante de todos los métodos de trabajo" (Michavila y Calvo, 2000: 39).

La aplicación de esta estrategia en las universidades supone abarcar todas sus actividades y, en consecuencia, requiere la acción conjunta de los distintos sectores: autoridades, profesores, estudiantes y personal administrativo. A este propósito, debemos tener presente, como dice la UNESCO, que la calidad es un concepto multidimensional, que depende del entorno cultural y del cometido académico de cada una de las instituciones (UNESCO, 1995: 38).

En cuanto a la *eficiencia*, se trata de hacer de las universidades entidades con una gestión administrativa efectiva, de manera que logren sus objetivos y metas de la mejor forma sin incrementos presupuestarios. En ese sentido, el Banco Mundial ha señalado que la eficiencia consiste, básicamente, en un uso racional de los recursos, el cual debe ser garantizado con la previa definición de criterios de desempeño institucional. Además, éstos criterios deben convertirse en indicadores básicos para la distribución del financiamiento estatal entre las diversas instituciones de la educación superior (Banco Mundial, 1995: 09).

La *pertinencia* se refiere a las respuestas más adecuadas que las instituciones de educación superior deben dar a la sociedad en materia de enseñanza, investigación, extensión social y, en especial, a la urgencia de una formación continua para los profesionales en ejercicio. En particular, dice la UNESCO, debe contribuir con la búsqueda de soluciones a dos grandes problemas contemporáneos: la educación general básica y el mercado ocupacional (UNESCO, 1995: 08).

La *internacionalización* de la educación superior, por su parte, es un concepto producto del nuevo momento histórico que hemos vivido desde finales del pasado siglo. Como señala la UNESCO, se trata de un reflejo más del carácter mundial que actualmente posee el aprendizaje y la investigación, propiciado por la globalización de la ciencia y la tecnología (UNESCO, 1995: 42). Esto ha planteado en los últimos tiempos, de manera urgente, la vinculación internacional entre los diversos sistemas de educación superior.

Aunque los alcances de esos conceptos no son idénticos en todas las propuestas, pues están matizados por diversos elementos de índole institucional, regional, política y cultural, lo cierto

es que al convertirse en la base de todas éstas, han logrado que muchas universidades hayan comenzado a revisar su misión, sus funciones y, en general, su modelo institucional.

C. LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS. ALGUNOS APORTES RELEVANTES PARA SU ESTUDIO

Durante las últimas dos décadas, las universidades latinoamericanas han experimentado de manera particular, una serie de desafíos provocados por fenómenos muy complejos, como por ejemplo, la citada globalización económica, la nueva división internacional del trabajo intelectual, el gran avance científico tecnológico y las nuevas concepciones y prácticas que se han ido extendiendo respecto al Estado y la sociedad civil.

En el caso costarricense, por ejemplo, los grandes cambios económicos y políticos ocurridos en las últimas dos décadas han tenido grandes repercusiones en la educación superior. Quizá el más notable de todos ha sido el surgimiento de más de media centena de instituciones privadas, en su mayoría creadas en el transcurso de los años noventas. Esto ha venido a conmover a las universidades públicas de nuestro país hasta el punto de obligarlas a analizar a fondo su misión, su papel en la sociedad y su situación académica. En estos esfuerzos se han venido empeñando últimamente esas universidades, con resultados aún incompletos, pues se trata de un proceso lento y complejo.

Los principales cambios que experimentaron las universidades latinoamericanas se remontan a los años sesentas, cuando se suscitaron una serie de reformas sociales que hicieron necesaria una relación más efectiva entre aquellas y su entorno social. En el planteamiento del nuevo modelo de desarrollo latinoamericano ocurrido en esa época -el llamado *modelo cepalino*, o de *sustitución de importaciones*- a las universidades les fue encomendada la tarea de proveer los contingentes de profesionales requeridos para incorporar las bondades del avance tecnológico a la producción. Asimismo, se les incorporó activamente

al proceso de modernización, como agentes de primer orden para la consecución del bienestar social. En ese contexto, se generalizó en muchos países la aspiración de democratizar la educación superior para convertirla en una promotora de la equidad y en un canal de ascenso social para aquellos sectores menos favorecidos.

A partir de la década de los sesentas, en América Latina se suscitó un crecimiento acelerado de las universidades en cuanto a la matrícula, al personal docente y, en general, a la estructura administrativa. A su vez, se dio un gran incremento del número de instituciones y de su regionalización en cada país, lo mismo que una gran diversificación de las carreras profesionales y de la oferta académica (Brunner, 1985: 62). Dicho crecimiento, a menudo se inspiró en un nuevo modelo universitario, el entonces conocido como *la universidad necesaria*, así denominado el nuevo paradigma de numerosas universidades que se replantearon su misión y sus funciones, con el objeto de asumir el enorme compromiso de propiciar el desarrollo socioeconómico y la democratización política en muchos países de la región.

En general, los notables cambios suscitados en las sociedades latinoamericanas durante los últimos cuarenta años han quedado reflejados, de una u otra forma, en una buena cantidad de publicaciones sobre el tema de la educación superior. Ello ha sido así porque el supuesto general que subyace en todos esos estudios ha sido la inevitable complejidad de las relaciones entre la universidad y la sociedad.

Esos estudios comenzaron a aparecer a comienzos de los años setentas. Sólo a manera de ilustración, recordamos la publicación de una obra pionera que tuvo gran influencia en su momento titulada *La Universidad Latinoamericana*, del sociólogo brasileño Darcy Ribeiro (1971), la cual proponía, justamente, la construcción de una *universidad necesaria* o - lo que es lo mismo - una *universidad militante*, profundamente comprometida con las grandes tareas democratizadoras de los pueblos latinoamericanos.

También vio la luz otra, interesante y polémica, titulada *Universidad, Dependencia y Revolución*, de los investigadores Héctor Silva Michelena y Heinz R. Sonntag (1970). Ambas

publicaciones discutieron ampliamente el tema de la misión de la universidad latinoamericana dentro de los procesos de cambio social, en un ambiente de gran politización de los principales actores universitarios y de una búsqueda de nuevas salidas al problema de la pobreza y la inequidad en la región.

El estilo de crecimiento de la educación superior latinoamericana se vio profundamente modificado a partir de los años ochentas debido a varias razones: la agudización de la crisis económica mundial, el agotamiento de los paradigmas *benefactores* heredados de la *era moderna* y, especialmente, como resultado de la aplicación de los conocidos programas de ajuste estructural (*PAE*), emanados de los centros financieros internacionales, como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Estos planes se convirtieron, en manos de una minoría política y del sector empresarial, en el instrumento idóneo para dar por terminado el período del *estado benefactor e interventor*, e impulsar un modelo social distinto, frecuentemente denominado *modelo neoliberal*.

En esa misma década, las universidades de América Latina pudieron contar con una destacada investigación realizada por el sociólogo chileno José Joaquín Brunner, titulada *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación* (CRESALC / UNESCO, Caracas, 1985). En ella se resumen las principales transformaciones ocurridas en el ámbito universitario latinoamericano y tiene el mérito de marcar las pautas metodológicas de algunos estudios posteriores, sobre casos particulares de algunos sistemas de educación superior o instituciones universitarias.

La obra centra sus planteamientos en el análisis de los principales rasgos de la educación superior heredados de la llamada etapa modernizadora: el surgimiento de la profesión académica, la burocratización, la masificación y la politización de la universidad.

Un aporte importante de Brunner en este trabajo es la construcción del concepto de *mercado académico*. Al respecto, Brunner destaca que la nueva división social del trabajo intelectual produjo un nuevo tipo de profesional: "... un

hombre que no necesariamente vive para la cultura o el conocimiento pero que de cualquier modo vive de la cultura" (Brunner, 1985: 6-7). Asimismo, ese fenómeno convirtió a la universidad en un importante espacio ocupacional donde surgió un grupo grande de intelectuales que se ha diferenciado como un nuevo sector profesional.

Brunner también aborda el complejo problema de lo que él llama *la burocratización anárquica de la universidad* (Brunner, 1985: 8), producida como consecuencia de la extendida división social del trabajo académico. La masiva afluencia de estudiantes a las universidades las convirtió en instituciones grandes y complejas, difíciles de administrar y gobernar. Además, llegaron a tener una creciente planilla de profesionales académicos y administrativos, que a menudo crearon organizaciones gremiales y sindicales para la defensa de sus intereses laborales.

Dada la trayectoria de las universidades latinoamericanas, el tema de su politización resulta de la mayor importancia para comprender su situación actual, no sólo en lo que respecta a las relaciones de éstas con el Estado, sino, también, por el hecho de que únicamente en América Latina ha llegado a surgir un proyecto de universidad militante o comprometida (Brunner, 1985: 12).

La obra que comentamos resulta sumamente útil, además, porque hace una caracterización de los modelos de universidad vigentes en las décadas previas a los ochentas, el *desarrollista* y el *dependentista*, desde una perspectiva sociológica, lo cual permite recuperar los postulados y los principios que los sustentaron y, también, obtener una visión panorámica de los escenarios que vieron surgir y decaer dichas propuestas.

El diagnóstico de Brunner sobre la educación superior en América Latina en los años ochentas, lo lleva a considerar las profundas repercusiones que, en la experiencia universitaria latinoamericana, tuvo la aplicación generalizada de la teoría del capital humano, concepción ampliamente desarrollada en Estados Unidos en la Escuela de Chicago por parte del conocido economista neoclásico Gary S. Becker.

Según la óptica de Brunner, la masificación de la matrícula de las universidades produjo

algunas modificaciones en las condiciones del mundo del trabajo de nuestra región y, más aún, llegó a provocar un cambio en las relaciones sociales, lo cual se manifestó, en forma más o menos evidente, con la politización de las instituciones de educación superior.

Habría que destacar también la diferenciación institucional que señala el autor, y que define como: "... un proceso por el cual funciones universitarias anteriormente unificadas se dividen y encuentran una localización institucional diversificada, o por el cual se agregan nuevas funciones o roles a la enseñanza superior que encuentran su soporte institucional en un nuevo tipo de establecimiento" (Brunner, 1985: 68). Esto lo lleva a introducir la noción de *educación superior* como una categoría más genérica, con la que se refiere a estudios universitarios y no universitarios, y a los estudios de grado y de posgrado. Dicho de otro modo, los conceptos de *universidad* y *educación superior* en un momento determinado dejan de ser sinónimos, pues surgen otros tipos de instituciones para la capacitación técnica y profesional. A la postre, todos esos cambios han arrastrado a la universidad a una severa crisis que afecta su propia identidad institucional.

Por tratarse de una investigación que pretende hacer un diagnóstico general, Brunner se limita a identificar las opciones y las dinámicas que actualmente caracterizan a la educación superior. En ese sentido, uno de los aspectos más valiosos de ese estudio es el análisis que aporta sobre el surgimiento de ciertos *contravalores* dentro de la cultura universitaria. Así, frente a los valores de la igualdad, la autonomía, la excelencia académica y la libertad, se han acuñado otros como los de la selección meritocrática, la responsabilidad institucional frente a la sociedad, o "rendición de cuentas", la eficiencia y el pluralismo limitado (Brunner, 1985: 86). En síntesis, estaríamos frente a una nueva estructura ideológica universitaria, acorde con la supremacía de los postulados liberales que de nuevo han dominado en el mundo desde los pasados años ochentas en adelante.

Otro estudioso de las universidades latinoamericanas, el Dr. Carlos Tünnermann, también ha hecho valiosos aportes por medio de un gran número de publicaciones, de las cuales aquí

destacamos la que se titula *La Educación Superior frente al Cambio* (CSUCA, 1997).

Se trata de una investigación con un enfoque humanista, que invoca los valores de *la solidaridad, la equidad, y el respeto al medio ambiente* como el norte que debe determinar la misión de la universidad contemporánea (Tünnermann, 1997: 105).

Al igual que el trabajo de Brunner, esta obra ofrece un diagnóstico sobre las consecuencias de la globalización de la economía en la educación superior latinoamericana. En esta perspectiva, la reforma del Estado se convierte en uno de los factores condicionantes más importantes de los cambios universitarios. A partir de este señalamiento, el autor se aboca a delinear las grandes tendencias del cambio que se perfilan en la educación superior de nuestra región.

Los principales aspectos que reflejan el sentido de ese cambio son los siguientes: la reorganización y la flexibilización de las estructuras académicas, la diversificación de las instituciones de educación superior, la especialización de las universidades en determinados campos del saber, la búsqueda de la integración regional y subregional, la creación de espacios para promover la educación continua o permanente de los profesionales ubicados en el mercado laboral, un notable desarrollo de los estudios de posgrado y la revalorización de la formación general (Tünnermann, 1997: 50 - 57).

A este propósito, nos parece que esa obra no señala con claridad que esas tendencias han sido provocadas, casi siempre, por las reformas neoconservadoras impulsadas desde el seno del Estado en muchos países latinoamericanos. En realidad, no se trata de manifestaciones aisladas, o de nuevas causas que justifican la reforma de la educación superior. Se trata, más bien, de los efectos producidos por la puesta en práctica de medidas fomentadas desde los países centrales que controlan el proceso de globalización.

En términos generales, esta obra de Tünnermann refleja grandes coincidencias con las propuestas que desde 1994 la UNESCO ha venido dando a conocer para impulsar la reforma de la educación superior, sobre todo en los países subdesarrollados.

Sin entrar a analizar detalladamente esas propuestas de la UNESCO, deseamos llamar la atención sobre algunas coincidencias entre sus supuestos y los planteamientos esbozados por el Banco Mundial. Por ejemplo, la UNESCO concibe los conceptos de evaluación y calidad de la educación superior como caras de una misma moneda. En este caso, la calidad de la educación superior se refiere a "... la calidad de la enseñanza, de la formación y de la investigación, lo que significa calidad del personal y de los programas, y calidad del aprendizaje, como corolario de la enseñanza y la investigación" (UNESCO, 1995: 38). Lo anterior debe expresarse en la pertinencia de las actividades académicas en relación con las necesidades y las demandas de la sociedad (Más información sobre este aspecto en: Aguilar, 2002: Revista Estudios No.16)

Por otra parte, la UNESCO, al igual que el Banco Mundial, privilegia la evaluación institucional como mecanismo para buscar la solución a los problemas de la calidad de la enseñanza superior. Aquí es importante recordar que el modelo desarrollista de universidad basaba su funcionamiento en la planificación de sus tareas institucionales, tanto en docencia como en investigación y en acción social. En cambio, hoy día se impone la evaluación y se trata de descartar la planificación, con el objeto de que sean las leyes del mercado las que determinen la oferta académica de la educación superior.

Es interesante observar también que la UNESCO participa de la idea de buscar fuentes alternativas para el financiamiento de las universidades públicas. En el entendido de que la reforma del Estado ha contribuido a disminuir los ingresos de esas instituciones, y de que se trata de un proceso irreversible, dicha institución alienta la recuperación selectiva de los costos de los servicios que ofrecen las instituciones de enseñanza superior (UNESCO, 1995 : 33).

Volviendo a la obra de Tünnermann, podríamos concluir que en ella se resumen un conjunto de orientaciones para evitar que el sentido del cambio de la educación superior latinoamericana sea determinado, únicamente, por la aplicación de políticas mercantilistas. Esto conlleva un planteamiento mucho más moderado que el del

Banco Mundial, pues es más humanista, aunque no se sale del planteamiento general de las teorías del *capital humano* y de la *productividad*.

Desde el punto de vista conceptual, la citada obra tiene la característica de usar indistintamente los conceptos de *universidad* y *educación superior*. Aunque esto no favorece el necesario esclarecimiento de uno de los fenómenos más notables de la educación superior de fin de siglo, a saber, la profunda diferenciación entre las variadas instituciones que hoy se han sumado a las tradicionales instituciones universitarias, el trabajo que comentamos posee un indiscutible valor para diagnosticar la situación actual de las universidades latinoamericanas.

Por otra parte, el propio Banco Mundial ha hecho esfuerzos para estudiar la realidad de la educación superior de América Latina y, con base en ese conocimiento, ha elaborado sus políticas de financiamiento en ese sector. Tales investigaciones se han intensificado a lo largo de los años noventas, luego de más de un lustro de experiencias en la aplicación de los programas de estabilización económica, comúnmente conocidos como Programas de Ajuste Estructural.

Dentro de esos esfuerzos, cabe destacar el documento que se titula *Higher Education Reform in Chile, Brazil, and Venezuela. Towards a redefinition of the role of the State.* (The World Bank, 1992).

Esta investigación, que tuvo como uno de sus colaboradores al citado sociólogo chileno José Joaquín Brunner, ofrece un cuadro comparativo de la reforma de la educación superior en tres países latinoamericanos. Los criterios para seleccionarlos fueron, principalmente, el grado de avance en el proceso de reestructuración de la enseñanza superior en cada uno de esos países. En ese sentido, a la altura de 1992, Chile resultaba ser el país más avanzado, Brasil se ubicaba en un punto intermedio y Venezuela se encontraba en un momento inicial con respecto a los dos anteriores.

En este estudio nos interesa analizar la forma en que se perciben los cambios ocurridos en las relaciones entre el Estado y la educación superior de América Latina. Al respecto, el Banco Mundial parte del supuesto de que la reforma de la educación superior debe procurar

su diversificación, fortalecer la autonomía de las universidades y las otras instituciones públicas, ampliar el acceso y la equidad y mejorar la calidad y la eficiencia de esas instituciones. En tal sentido, el objetivo debe ser el de contribuir a desarrollar los sistemas de educación superior para que puedan enfrentar las demandas del siglo XXI (The World Bank, 1992: I-12).

Vale la pena aclarar que cuando el Banco Mundial habla de la *autonomía* de las instituciones públicas de educación superior, se está refiriendo específicamente a su independencia en materia presupuestaria (The World Bank, 1992: I-13). En consecuencia, poco tiene que ver ese concepto con el valor histórico que ha merecido en América Latina el principio de la *autonomía universitaria*, cuya connotación principal se ha relacionado con la autonomía académica, política e ideológica respecto del Estado.

Esa idea de *autonomía* del Banco Mundial le ha otorgado fundamento a otro de sus supuestos, a saber, que las relaciones entre el Estado y la educación superior pública deben ser cambiadas radicalmente. Ello implica que el Estado debe dejar de ser la única o principal fuente de financiamiento de las instituciones de educación superior y buscar otras alternativas, como es el pago de los costos de la matrícula por parte de los estudiantes y la creación de sistemas de préstamos estudiantiles. Además, en criterio del Banco Mundial, debe fomentarse el crecimiento de las instituciones privadas de enseñanza superior.

Esto lleva a otro supuesto y es que el aumento del financiamiento privado será un incentivo para la eficiencia y para una mejor adecuación de las instituciones de enseñanza superior a la demanda de profesionales en el mercado laboral. En síntesis, el apoyo del Estado a la educación superior debe proporcionarse de acuerdo a la *eficiencia*, la *calidad* y la *equidad* que las instituciones puedan demostrar en su desempeño.

Las implicaciones de esos supuestos llevan a la incorporación de prácticas competitivas entre las instituciones para captar no solo la matrícula estudiantil, sino también el financiamiento de parte del Estado, especialmente, para las tareas de investigación. En breve, "... el nuevo rol del Estado es el de operar a distancia" (The

World Bank, 1992: I-13). . Ello significa que el Estado debe crear mecanismos adecuados para distribuir selectivamente su apoyo presupuestario entre las diversas instituciones, así como crear formas de evaluación pública de desempeño de esas instituciones.

Los supuestos teóricos con que aborda el Banco Mundial la problemática de la educación superior de América Latina, también se hacen explícitos en la investigación del economista Donald Winkler *La Educación Superior en América Latina. Cuestiones sobre Eficiencia y Equidad*. (1994). Veamos esos supuestos.

En primer lugar, ese investigador considera que la asignación de recursos dentro de la universidad pública latinoamericana es ineficiente, lo cual redundaría en que la calidad de la instrucción es baja (Winkler, 1994: 20).

En segundo lugar, el autor supone que en vista del aumento del número de profesionales desempleados y dado que la tasa social de retorno de la educación superior ha declinado en América Latina, debe disminuir el incremento de la oferta de la fuerza laboral altamente calificada (Winkler, 1994: 37). Este supuesto, en cierta forma, ha venido a contradecir *la teoría del capital humano* que tanta influencia ha tenido en la proyección de la educación superior de la región. Esto debido a que se cuestiona el hecho de que la inversión en educación repercute, necesariamente, en forma positiva en el crecimiento económico.

El tercer supuesto es que, por sus sistemas de admisión, la enseñanza universitaria pública beneficia, sobre todo, a los estudiantes de mayores ingresos en detrimento de aquellos de escasos recursos, lo cual riñe con el concepto de equidad que maneja el autor, entendido como el libre acceso de todos cuantos aspiren a realizar estudios superiores (Winkler, 1994: 52).

En cuarto lugar, al partir de que la demanda de matrícula continuará creciendo, y de que es improbable que aumenten los fondos estatales para educación superior, el autor considera que la participación privada en el financiamiento de ese sector deberá seguir creciendo (Winkler, 1994: 66).

A partir de esos supuestos, el trabajo de Winkler se desarrolla siguiendo tres aspectos de la

economía de la educación superior: la eficiencia, el financiamiento y la equidad.

Los principales resultados de la investigación de Winkler apuntan a subrayar el crecimiento de la matrícula de la enseñanza superior latinoamericana durante las últimas dos décadas. Frente a esa realidad, propone que ese crecimiento sea financiado por el sector privado o por medio de la recuperación de costos, en el caso de las instituciones estatales.

Los resultados de ese estudio, según el autor, comprueban que a mediados de los noventas, la educación superior latinoamericana sufría diversos problemas en cuanto a eficiencia y calidad. La ineficiencia de la educación superior se observa, por ejemplo, en la asignación de recursos, pues hay muchos profesores y empleados administrativos con relación al número de estudiantes. Además, los sueldos de los docentes se han mantenido muy bajos y, en general, se ha sufrido gran penuria en cuanto a equipos de investigación, suministros e infraestructura (Winkler, 1994: 100).

Esa realidad, nos dice Winkler, debe ser enfrentada con estrategias como las siguientes: reasignar los recursos de acuerdo con criterios de desempeño, reducir el número de años de estudios, disminuir costos en los procedimientos de admisión y hacer un "uso más intensivo de los servicios de capital" (Winkler, 1994: 100).

Lo anterior supone aplicar mecanismos objetivos de desempeño, como son la producción, los costos y el flujo de estudiantes, crear sistemas de información y, lo más importante, establecer procedimientos de evaluación para generar dicha información. Parte de toda esta estrategia es la aplicación de exámenes de ingreso uniformes para todas las universidades, la creación de instrumentos para la acreditación institucional y el mejoramiento del curriculum universitario y los métodos de enseñanza (Winkler, 1994: 101).

En cuanto a los problemas de la llamada *eficiencia externa* de la educación superior, el autor propone que sean subsanados con las siguientes estrategias: ofrecer estímulos financieros, como préstamos o becas, a estudiantes de bajos recursos, dar una amplia información a la pobla-

ción estudiantil sobre las "señales del mercado de trabajo" para que elijan sus carreras de acuerdo a sus posibles ingresos y ganancias una vez graduados, crear una institución coordinadora de todo el sistema de educación superior que se encargue de establecer incentivos presupuestarios para ciertas áreas profesionales y de investigación, de manera que las instituciones puedan competir por recursos, etc. (Winkler, 1994: 102). Por último, se recomienda a las universidades ampliar la comunicación con el sector empresarial para adecuar el curriculum universitario a las necesidades de los empleadores.

En materia de financiamiento, dado que los fondos gubernamentales son limitados, se propone la diversificación de los fondos por medio de la recuperación de costos con el cobro o aumento de las cuotas de matrícula, la búsqueda de donaciones privadas, la venta de servicios a entidades públicas o privadas y la consecución de recursos para el financiamiento de proyectos específicos.

Por último, se propone la consolidación de los programas de estudios de posgrado y el mejoramiento de la producción en investigación, todo ello guiado por los resultados de una rigurosa evaluación interna y externa (Winkler, 1994: 105).

Como puede observarse, el estudio de Winkler ofrece una perspectiva unidimensional, en tanto limita el análisis del problema de la enseñanza superior a los fenómenos meramente económicos. Omite aspectos esenciales como, por ejemplo, la trayectoria universitaria latinoamericana, que la distingue como una institución humanista, inserta plenamente en la realidad social circundante.

Es interesante observar que los elementos reunidos en la investigación de Winkler fundamentan, muy claramente, la propuesta que desde 1995 ha hecho circular el Banco Mundial para promover la reforma de la educación superior. Nos referimos al documento *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* (Washington, D.F. 1995).

Tanto los planteamientos del Banco Mundial como los de la UNESCO sobre el presente y el futuro de la educación superior latinoamericana, están enmarcados dentro de la llamada *teoría*

de la productividad. Este concepto lleva implícita la idea de una relación causal entre productividad e ingresos, o sea, en el caso de los asalariados, supone que a una mayor productividad laboral corresponde una mayor remuneración (Chomsky y Dieterich, 1996: 90). Dicho planteamiento debe abordarse con gran precaución, pues parte de una serie de supuestos que no necesariamente se dan en la realidad. Por ejemplo, supone que todos disponemos de toda la información pertinente, que la asignación de gratificaciones se rige exclusivamente por el rendimiento productivo, que se da un mismo grado de poder en la correlación de fuerzas entre los distintos sectores que participan en la producción, etc. Además, supone un estado de derecho perfecto, o ideal, que garantiza el cumplimiento cabal del marco jurídico en todas las aspectos sociales y laborales.

Al trasladar esta teoría a la realidad de la educación superior, no hace falta abundar en ejemplos para demostrar que esos supuestos no se constatan en la realidad de nuestros países. De ahí la importancia del análisis crítico de este tipo de fuentes para una mejor comprensión de las nuevas condiciones de la enseñanza universitaria en nuestros países.

Con un enfoque diferente, *El Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior* de la Universidad de la Habana, Cuba, también se ha ocupado del tema de la educación superior. Un equipo de investigadores de ese centro publicó en 1995 los resultados de una investigación titulada *La Universidad Latinoamericana en el fin de siglo. Realidades y futuro* (Tristá et al, 1995).

Ese análisis comienza con una llamada de atención sobre la doble condición de la universidad como institución social pues, por un lado, debe responder a un encargo externo y ajustarse al contexto demandante y, por otra, debe ser promotora del cambio social (Tristá, 1995: 41). En ese sentido, los autores proponen un cambio de la universidad para que pueda participar, efectivamente, en las transformaciones generales de la sociedad.

En un esfuerzo por ofrecer una tesis alternativa a los planteamientos de la UNESCO y el Banco Mundial, el citado equipo de investigado-

res manifiesta su desacuerdo con la teoría del capital humano. Esta teoría, que define a la educación como una inversión de repercusiones económicas medibles, en opinión de los autores posee derivaciones ideológicas inaceptables, pues hace aparecer en condiciones de igualdad al empleador y al empleado como poseedores de capital, solo que éste es de distinta naturaleza en ambos casos (Tristá et. al, 1995: 14).

El balance que los autores hacen del papel desempeñado por las universidades latinoamericanas arroja resultados poco alentadores. Reconocen que se ha logrado incrementar las tasas de matrícula, consolidar las tareas de investigación y promover las publicaciones de valor científico. Asimismo, señalan que las universidades se han mantenido como el principal eje en la generación del conocimiento y las labores de acción social y de rescate de la identidad cultural han sido importantes. Pero también recogen una serie de críticas que no necesariamente corresponden a la realidad, lo cual ha generado ciertas controversias, como luego veremos.

Algunas de esas críticas son las mismas que plantea el Banco Mundial y la UNESCO: distorsión de la matrícula por carreras, por lo que las universidades no responden a las exigencias del mercado laboral; desvinculación del currículum respecto a los problemas sociales, profesionales y del desarrollo nacional, insuficiente nivel teórico con respecto a las concepciones pedagógicas que fundamentan el quehacer académico, baja tasa de graduación y prolongados tiempos de estudio (Tristá et al, 1995: 23-25).

Otras críticas a la educación superior que subrayan los autores son las siguientes: sus objetivos no concuerdan con los de la sociedad, no siempre produce los profesionales que requiere la economía, cumple acciones restringidas a una sola parte de la población, su orientación es intelectualista y sobreespecializada, está aislada de la sociedad y de la vida, en general, legitima la estratificación social existente, actúa en forma burocrática y autoritaria, usa métodos memorísticos de enseñanza, sus costos financieros son muy elevados y, por último, sus logros han sido escasos al tratar de desarrollar la conciencia social y la solidaridad humana (Tristá et al, 1995: 25-26).

Con ese punto de partida, proponen unas hipótesis de trabajo para explicar la insatisfacción sobre el desempeño de las universidades latinoamericanas. Al respecto, señalan como las causas de ese fenómeno, la frustración de las expectativas sobre la universidad, la resistencia de ésta al cambio y el deterioro de la actividad universitaria como resultado del incremento de la diferencia entre sus necesidades y sus recursos (Tristá et al, 1995: 11-12).

Sin llegar a comprobar fehacientemente esas hipótesis, la obra ofrece una estrategia general para promover el cambio de la educación superior latinoamericana, basada en tres condiciones: la participación de todos los actores académicos, la creación de un amplio consenso y el establecimiento de fases concretas de trabajo.

Los autores señalan que en la actualidad se cuenta con dos alternativas para encaminar la reforma: el *modelo evaluativo* y el *modelo de mercado* (Tristá, 1995: 88). El primero implica "el financiamiento por resultados" en el supuesto de que la disminución de los recursos financieros produce racionalidad y de que la competencia por los fondos aumenta la calidad. El segundo supone un comportamiento racional del "consumidor" de los servicios de educación superior, por lo que las instituciones deben orientarse a la satisfacción de las demandas más importantes (Tristá et al, 1995: 88).

Frente a esas alternativas, y basados en su amplia investigación bibliográfica, los autores se ocupan de predecir las futuras tendencias, si no se promueve un cambio en el mediano plazo. En ese sentido, observan que las señales apuntan hacia un incremento de la privatización, la incapacidad de las universidades para producir el impacto esperado en el desarrollo social y económico y la profundización del proceso de diferenciación en el sistema de educación superior.

Ante ese oscuro panorama, el gran reto que tiene la institución universitaria latinoamericana, de cara al futuro, es el de "... generar la resistencia necesaria para evitar los cambios indeseados y la flexibilidad suficiente para aceptar los cambios procedentes" (Tristá et al, 1995: 102).

Los autores terminan señalando algunos senderos en la búsqueda de un nuevo paradigma

para las universidades, los cuales deben trazarse con base en un consenso que permita preservar la existencia de esa institución en las nuevas condiciones, lo cual supone, además, aprovechar los aspectos positivos de los "proyectos externos" de reforma de la educación superior. En ese sentido, las universidades deberían fortalecer sus posiciones de negociación por medio del perfeccionamiento de su gestión, la identificación de fuentes alternativas de recursos, la aplicación de una mayor racionalidad en el uso de los recursos, la creación de un fondo centralizado para financiar los proyectos innovadores de investigación y docencia, etc. Particular énfasis ponen en la realización de evaluaciones sistemáticas para el perfeccionamiento de la educación superior y la revitalización del clima académico.

Las reacciones frente a esas polémicas tesis no se hicieron esperar. Así, por ejemplo, el entonces Secretario General de la *Unión de Universidades Latinoamericanas (UDUAL)*, Abelardo Villegas, consideró esa investigación "parcial y pragmática" (Villegas, 1995: 11). Sobre todo, manifestó su desacuerdo con la afirmación de que las universidades latinoamericanas han estado desvinculadas de los problemas sociales, profesionales y nacionales, pues, más bien, la crítica ha sido su excesiva politización. Por el contrario, la historia de esas universidades se ha caracterizado por su gran participación en los asuntos públicos. Además, han participado activamente en la formación de la cultura latinoamericana, que ha estado hecha especialmente por universitarios (Villegas, 1995: 11).

Por otra parte, la citada investigación no valora como corresponde el importante desarrollo de las humanidades en la región, lo que ha contribuido a que la nuestra sea una cultura esencialmente humanística. Los latinoamericanos debemos tener presente, dice Villegas, que "... la universidad no se puede guiar estrictamente por las necesidades de la sociedad. También tiene que atender a las necesidades del conocimiento y de la cultura que con frecuencia no responden mecánicamente a las necesidades de la sociedad" (Villegas, 1995: 12).

En un sentido parecido reaccionó el investigador del CESU Angel Díaz Barriga, quien ha considerado esta investigación muy insuficiente,

pues desconoce la especificidad de las diversas instituciones y nacionalidades (Díaz, 1995: 18). Además, ningún estudio sobre la institución universitaria puede ignorar que el gran reto del mañana es evitar que se nos obligue a pasar de una universidad vinculada con los grandes problemas de la nación, a una institución vinculada, mecánicamente, con el mercado ocupacional.

En nuestro criterio, la principal contradicción que presenta el trabajo coordinado por Tristán es que, aunque plantea su desacuerdo con la citada teoría del capital humano, sus recomendaciones para propiciar el cambio de la educación superior de América Latina, en lo fundamental, coinciden con los lineamientos de los grandes organismos internacionales. No olvidemos, como señalamos anteriormente, que éstos parten de una serie de supuestos enmarcados, tanto por esa teoría como por los conceptos de productividad y de flexibilización laboral.

Las anteriores son sólo algunas de las investigaciones más representativas del rico estudio realizado sobre las universidades latinoamericanas en el transcurso de los últimos veinticinco años. En adelante, se hace necesaria una cuidadosa reflexión a partir de los señalamientos de cada una, con el objeto de alimentar la discusión que sobre esta problemática comienza a tomar fuerza en las universidades públicas costarricenses.

OBSERVACIONES FINALES

La revisión del contexto actual de las instituciones universitarias, a través de algunos estudios como los antes comentados, revela numerosas contradicciones y desafíos para la educación superior. Consecuentemente, deberíamos enfrentar la imperiosa necesidad de trascender el ejercicio meramente académico de la lectura y la reflexión, para abocarnos a esbozar algunos puntos de la presente *agenda universitaria*. Ésta debería sistematizar las futuras tareas y compromisos de la educación superior y, en particular, justificar la verdadera utilidad que ha de tener el estudio científico de la universidad como tal.

A manera de simple enunciado, nos atrevemos a subrayar algunos de esos desafíos:

La redefinición de las nuevas políticas de la admisión estudiantil. Éstas deberían conciliar, efectivamente, el derecho a una buena educación superior, sustentada en una adecuada propuesta curricular, acorde con las pautas económicas, políticas y culturales del nuevo siglo.

La creación de condiciones institucionales favorables que garanticen la eficiencia administrativa y el uso transparente y justo de los recursos materiales y humanos de las universidades, teniendo siempre como norte el logro del "bien común".

La redefinición del perfil académico que deberá poseer el profesorado universitario, de cara a las grandes necesidades educativas, profesionales y culturales de una región con tanto retraso como es el caso de América Latina. La consolidación de la "profesión académica" en todos sus aspectos, se convierte claramente en nuestros días, en una tarea impostergable si deseamos impulsar positivamente los cambios requeridos por la educación superior.

Las respuestas frente a esos retos deben asumirse desde una perspectiva humanística la cual – aún hoy día- sigue siendo indispensable como sustrato del modelo universitario. Su esencia ética y filosófica es indispensable para que las instituciones de educación superior sean capaces de responder frente a las grandes tareas de la renovación universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Brunner, José J. (1985). *Universidad y Sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*. Caracas, Venezuela: CRESALC-UNESCO.
- Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz. (1997). *La Aldea Global*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Txalaparta.
- García Canclini, Ernesto. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la Globalización*. México D.F: Editorial Grijalbo S.A.
- Gil Antón, Manuel y otros. (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Graciarena Jorge et al. (1980) *Universidad y Desarrollo en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO-CRESALC.
- Grao, Julio. (1998). *Planificación Estratégica de instituciones de educación superior*. En: De: De Luján José Ma. (editor). *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona, España: CEDECS editorial, S.L.
- Habermas, Jürgen. (1985). *La modernidad, un proyecto incompleto*. En: Baudrillard, Jean y otros. *La Posmodernidad* Barcelona, España: Editorial Kairós S.A.
- Hobsbawm, Eric. (1995). *HISTORIA DEL SIGLO XX*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Kliksberg, Bernardo. (1998). *Repensando el Estado para el Desarrollo Social: Más allá de Dogmas y Convencionalismos*. Lección inaugural, primer ciclo lectivo 1998. Universidad de Costa Rica.
- Levy, Daniel C. (2000). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. 2a. Edición en español. México, D.F: CESU, UNAM.
- Michavila F, y Calvo B. (2000.) *La Universidad Española hacia Europa*. Madrid, España: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Riveiro, Darcy. (1971). *La Universidad Latinoamericana*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Roa, Armando ((1995). *Modernidad y Posmodernidad. Coincidencias y diferencias fundamentales*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Silva M, Héctor y Sonntag, Rudolf. (1970). *Universidad, Dependencia y Revolución*. México, D.F: Siglo XXI Editores S.A.
- Tristá P, Boris et al. (1995) *La Universidad Latinoamericana en el fin de siglo*. México D.F: UDUAL.
- Tünnermann, Carlos. (1996). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas, Venezuela: CRESALC-UNESCO.
- Tünnermann, Carlos. (1997). *La educación superior frente al cambio*. San José, Costa Rica: CSUCA.
- Villegas, Abelardo. (1995). *La Universidad Latinoamericana en el Fin de Siglo*. En: *UNIVERSIDADES No.10*. Julio – diciembre, 1995. México, D.F: CESU – ANUIES.

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

Albrecht, D and Wolf, L. *Higher education reform in Chile, Brazil and Venezuela. Towards a redefinition of the role of the state*. The World Bank, 1992.

Winkler, Donald. *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad*. Documento para discusión del Banco Mundial. Washington, D.C .1994.

La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. Banco Mundial. Washington, D.C. 1995.