



CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD

1976 - 1996

Coordinación editorial
Emma Paniagua Roldán

Edición
Edwin Rojas Gamboa

Diseño de portada
Diana López Font

Primera edición: 1997

© Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Estudios sobre la Universidad
Lado Norte del Centro Cultural Universitario
Coyoacán, 04510, México, D. F.

ISBN: 968-36-6192-0

Impreso y hecho en México

Discurso in
Humberto

HISTORIA D

Fuentes para

Los archivos

Celia Ramú

La archivíst

Gustavo Vi

Historia de la

Los estudios

Enrique Go

Educación me

La universic

Lourdes Al

El enfoque hi

El enfoque h

Pilar Gonza

LA EDUCAC

Políticas educ

El financian

Pablo Lataq

<i>El financiamiento y la evaluación de la educación superior: tendencias actuales en Latinoamérica y en la OCDE</i> Juan Fidel Zorrilla Alcalá	71
Currículum universitario	
<i>Problematización del campo mediante la investigación educativa</i> Alicia de Alba Ceballos y Lourdes Chehaibar Náder	85
<i>La emergencia de los estudios de género en las instituciones de educación superior</i> Araceli Mingo Caballero	103
Temas emergentes: género y derechos humanos	
<i>Las nuevas problemáticas sociales y la función universitaria: el caso de la educación ambiental, para los derechos humanos y educación de género</i> Teresa Wuest Silva	109
<i>La educación superior y sus retos a contracorriente</i> Rafael Reygadas Robles Gil	117
UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA	
La universidad contemporánea como objeto de estudio	
Perspectivas sociológica e histórica	
<i>El posgrado como objeto de estudio y línea de investigación en el CESU.</i> Martiniano Arredondo Galván, Ricardo Sánchez Puentes y Juan Manuel Piña	125
<i>La universidad como objeto de investigación</i> Hugo Casanova Cardiel	129
<i>La presencia de la Universidad Nacional en el México contemporáneo</i> Raúl Domínguez Martínez	135
<i>Historia de la educación. Desarrollos recientes</i> Renate Marsiske Schulte	147
<i>Universidad, sociedad y Estado. La óptica sociológica en los estudios sobre la universidad contemporánea</i> Roberto Rodríguez Gómez	151
<i>En el XX aniversario del CESU</i> Rollin Kent	163
DISCURSOS DE LA SESIÓN CONMEMORATIVA	
<i>Semblanza de los 20 años del CESU</i> Ángel Díaz Barriga	169
<i>Discurso de clausura</i> José Sarukhán Kermez	175

Cuando se creó de 1976 por ac...
 muy pocos podí...
 de investigaci...
 Nuestro Cent...
 universitaria en...
 máxima casa de...
 organización m...
 Asimismo, al...
 los acervos bibli...
 enorme importa...
 de la UNAM, des...
 institución. En...
 que sin memori...
 institucional.
 Al CESU se le...
 conservar y rec...
 más important...
 adueñarse de la...
 curso de estos...
 estratégico en...
 sido la de estud...
 el conjunto nac...
 visión de la uni...
 A lo largo c...
 investigaciones...
 nacionales e in...
 instituciones de

* Pronunciado el...
 del Centro de Estudi...
 ** Doctor en soci...
 (UNAM).

ense¹² e instrumentos

educación desde la
erentes disciplinas en
os límites nacionales
ntes países, sistemas
gía, el nacimiento de
de entenderse como
raciones horizontales
sus resultados eran
ción de la dimensión
a analizar fenómenos
entre expansión edu-

a estudiar fenómenos
nte americano. Aquí
dos, Canadá o países
rte a sur e influencias
lar de modelos —por
ntificar los elementos
diciones de cada país.
in y otros parecen no
uevo enfoque compa-
nifica que se niega la
amplía la visión local
nder los procesos de

considerar las teorías
dimensiones analíticas
concepto tomando en
empleja, situada en el

for a Theory of Otherness", en
strument for Observing Social
ucation", *History of Education*
3.
zation: Methodological Criteria
ies and Methods in Comparative
ziologie, abril 1995, en *Kölner*
enbildung", en Peter Christian

UNIVERSIDAD, SOCIEDAD Y ESTADO. LA ÓPTICA SOCIOLÓGICA EN LOS ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ *

EL PROCESO MASIFICACIÓN-REFORMA COMO OBJETO DE ESTUDIO

Las universidades, desde su temprana creación en la Europa medieval,¹ han sido depositarias de numerosas demandas y expectativas económicas, políticas y sociales. Han marchado al ritmo de las transformaciones de la cultura, pero también han participado en su orientación y movilización. Con el advenimiento de la modernidad, fueron llamadas a desempeñar un papel crucial en los procesos de cambio económico y movilidad social; en ellas se formaron las élites dirigentes de las actividades productivas, políticas y culturales, y fueron también el territorio en que cristalizaron las prácticas científicas y humanísticas.

A pesar de su importancia cultural, o quizás precisamente por ella, el desarrollo de la universidad ha transitado en medio de tensiones, impulsos y resistencias de los diversos actores e instancias involucrados en su tarea. Por esta misma razón, la interpretación de su significado social ha consituido un tema en continuo debate y un objeto de estudio elaborado desde diversos de marcos interpretativos y corrientes analíticas.

La época contemporánea de la institución se origina en el punto de convergencia de una serie de procesos de transición, entre los que cabe destacar la acelerada expansión de la matrícula, la articulación orgánica de las funciones de investi-

* Investigador del CESU-UNAM.

¹ Los estudiosos del tema coinciden en remontar los orígenes de la universidad a los siglos XII y XIII. El incipiente desarrollo de la ciudad y el afianzamiento de un modo de vida propiamente urbano fueron condiciones de posibilidad para su establecimiento. Hasta ese momento, la enseñanza había estado vinculada a los monasterios y las catedrales, y el aprendizaje de artes y oficios a la organización gremial. En la *universitas scholarium* se desarrollaría una combinación particular del estudio escolástico y las prácticas gremiales que se definen por la corporativización de los saberes. La palabra *universitas* denomina, en su sentido original, derivado del derecho romano, una comunidad de pares organizada en torno a fines comunes, y el término *universitas scholarium* designa la asociación de personas reunidas para el estudio (Luna, 1987 p. 14). Originalmente las ciudades de Bolonia, París y Oxford vieron surgir formas institucionales de *universitas*; muy pronto la institución se generalizó en Europa y viajó al Nuevo Mundo con los conquistadores y colonizadores. Sobre los orígenes y primeros desarrollos de la universidad véanse, entre otras, las obras de Copleston, 1950; Rashdall, 1958; Le Goff, 1957; Van Steenberghen, 1964, y Luna, 1987.

gación y docencia mediante la profesionalización académica, y el pasaje de organizaciones esencialmente meritocráticas a burocráticas. Estos procesos están íntimamente conectados entre sí y se desprenden del emplazamiento estratégico de la enseñanza superior, en la fase de renovación de los modelos de desarrollo económico y político que tuvo lugar en el capitalismo posbélico. La universidad de la segunda mitad del siglo redefinió sus tareas tradicionales e incorporó nuevas funciones a raíz de la consolidación de las fórmulas de Estado benefactor, de la internacionalización de la producción capitalista, de la competencia tecnológica y de la constitución del bipolarismo como eje de la distribución del poder mundial.

De la trama de variables y factores que intervinieron en el proceso de cambio universitario, cabe destacar dos aspectos que resultaron cruciales en la definición que asumiría la universidad de masas. En primer lugar, se halla el proceso masificación-reforma universitaria como programa de ajuste a requerimientos macroeconómicos del capitalismo avanzado, y su posterior difusión al tercer mundo bajo la forma de proyectos de desarrollo socioeconómico. En segundo lugar se encuentra la intervención de una variable de naturaleza política, es decir, la irrupción en el curso de la tendencia del discurso radical emanado de los movimientos estudiantiles de finales de la década de los sesenta.

En dicha década y los primeros años de la siguiente, la perspectiva sociológica funcionalista, el enfoque económico del capital humano y la teoría general de sistemas fungieron como paradigmas en la interpretación del sentido del cambio universitario. La sociología funcionalista, al analizar la relación entre la escolarización y la estructura social, sostenía el argumento según el cual la expansión universitaria es, a la vez, motivo y consecuencia de la modernización,² y de una tendencia social y económica hacia la complejidad.

Desde la perspectiva de Parsons, la educación cumple un papel central al conformar identidades sociales dentro del sistema de personalidad. La enseñanza, además de satisfacer las funciones de transmisión de conocimientos y de formación de habilidades o destrezas, socializa al sujeto en valores y pautas normativas de orden abstracto y universalista.³ En este orden de ideas, la universidad es conceptuada como el máximo complejo cultural-cognitivo del que pueden disponer las sociedades para crear y perpetuar la cultura de conocimientos que materializa los valores de competencia e inteligencia en el mundo moderno.⁴

Clark Kerr, por su parte, destacó la diversificación funcional de la institución como el aspecto central de los cambios que acompañaron la expansión universi-

taria; en este sentido, el cual irrogó una con fines conjunto de comur

Los términos "e mínimamente emplea ámbito de la soci sentaron un referencación de la enseñe "universidad de é caracteriza por un en dos condicione: lares, y un cierto b tarias. En contrapc ruptura de esos d masivo de estudia función docente sc

Desde la perspe de la enseñanza su necesidades del si fesionales, y las ne en un mercado de t básico del enfoque humano, hasta el formación se conv conducta de los en su inversión, de m humano resulta de compradores del r sentido, la formaci para los empleado de competencias zonamiento anteri una más alta califi productividad. Er generar desarrollo

² Una revisión de las principales tesis e investigaciones empíricas sobre el vínculo entre educación y modernización, especialmente de la literatura especializada producida en los años sesenta, puede verse en Holsinger, 1989.

³ Parsons explica cómo el sistema social se constituye a partir del vínculo entre dos sistemas diferenciados: cultura y personalidad, y hace notar que el proceso de socialización, es decir la combinación de aprendizajes cognitivos y la incorporación de normas y valores socialmente establecidos, junto con la reproducción biológica, representan las pautas que organizan la continuidad social; véase Parsons, 1951, pp. 3-36.

⁴ Parsons y Platt, 1972, cit. por Torres, 1995, p. 8.

⁵ Véase Kerr, 1972, pp

⁶ Como dice Geiger, "l en ese momento, de cont cional, que estaba entonc necesidad de relacionar educación superior" (Gei

⁷ Véase Trow, 1974, p

⁸ Véanse Becker, 1964

⁹ Véanse Harbison y N

ica, y el pasaje de estos procesos están amiento estratégico delos de desarrollo ico. La universidad onales e incorporó Estado benefactor, la competencia tec- la distribución del

proceso de cambio ales en la definición se halla el proceso te a requerimientos r difusión al tercer ómico. En segundo eza política, es decir, tal emanado de los enta.

spectiva sociológica la teoría general de l sentido del cambio ón entre la escolariz- el cual la expansión rnización,² y de una

un papel central al sonalidad. La ense- o conocimientos y de en valores y pautas n de ideas, la univer- al-cognitivo del que ltura de conocimien- gencia en el mundo

onal de la institución i expansión universi-

taria; en este sentido, acuñó el término "multiversidad" para referirse al fenómeno, el cual implicó la desintegración de una comunidad académica homogénea con fines acotados y mutuamente compartidos, y su sustitución por un conjunto de comunidades con fines y objetivos relacionados pero diferentes.⁵

Los términos "educación de masas" y "universidad de masas" han sido comúnmente empleados desde los años sesenta, y quizás antes; sin embargo, en el ámbito de la sociología de la educación, los trabajos de Martin Trow representaron un referente fundamental en la discusión del significado de la masificación de la enseñanza superior.⁶ La conceptualización de este autor opone los tipos "universidad de élite" y "universidad de masas", la primera de las cuales se caracteriza por un control riguroso de las normas de calidad académica basado en dos condiciones fundamentales: la selección de aspirantes a las plazas escolares, y un cierto balance en las funciones de investigación y docencia universitarias. En contraposición, la universidad de masas, según Trow, emerge de la ruptura de esos dos elementos, y se caracteriza entonces tanto por el acceso masivo de estudiantes a las aulas universitarias, como por la primacía de la función docente sobre el resto de los objetivos de la universidad.⁷

Desde la perspectiva de la teoría del capital humano, la expansión y reforma de la enseñanza superior se explica en función de una correspondencia entre las necesidades del sistema económico de mayores competencias técnicas y profesionales, y las necesidades del individuo por acceder a posiciones jerárquicas en un mercado de trabajo que demanda calificaciones especializadas. El supuesto básico del enfoque es que cada persona invierte en la formación de su capital humano, hasta el punto en que la adquisición de una unidad adicional de formación se convierte en un costo superior al ingreso adicional logrado. La conducta de los empleadores se orienta asimismo hacia una mayor eficiencia de su inversión, de modo tal que el volumen total de oferta y demanda de capital humano resulta del balance entre las decisiones tanto de vendedores como de compradores del recurso; lo que se ofrece y demanda en el mercado es, en este sentido, la formación certificada por la escuela. El modelo da por supuesto que para los empleadores la escolaridad es un indicador eficiente de la adquisición de competencias para el desempeño laboral.⁸ Como complemento del razonamiento anterior, el modelo indica que a mayor nivel educativo corresponde una más alta calificación laboral, la cual debe traducirse en un incremento de la productividad. En el nivel macroeconómico este juego de variables tiende a generar desarrollo y, en consecuencia, más oportunidades de empleo.⁹

⁵ Véase Kerr, 1972, pp. 1-4.

⁶ Como dice Geiger, "la aceptación general del paradigma de Trow también revela la desesperada necesidad, en ese momento, de contar con los conceptos y el lenguaje adecuados para ocuparse del cambio macroeducacional, que estaba entonces devorando las sociedades industriales avanzadas y, más específicamente, revela la necesidad de relacionar la expansión y la estructura con el contenido y el desempeño de los sistemas de educación superior" (Geiger, 1982, p. 84).

⁷ Véase Trow, 1974, *pássim*.

⁸ Véanse Becker, 1964 y Schultz, 1961 y 1965.

⁹ Véanse Harbison y Myers, 1964.

l vínculo entre educación y ños sesenta, puede verse en

z dos sistemas diferenciados: combinación de aprendizajes on la reproducción biológica, pp. 3-36.

Desde la perspectiva de la teoría de sistemas, las condiciones de operación de las instituciones resultan determinadas por dos conjuntos de condiciones: aquellas que atañen a las dimensiones sistémicas de la organización social y aquellas que competen a la acción social de individuos y grupos. La articulación entre estas dimensiones configura un espacio de actuación que imprime significado y movimiento a la vida institucional. Este espacio de actuación se define en torno a enunciados de valor que orientan las prácticas concretas.

Niklas Luhmann, desde la perspectiva de la teoría de sistemas en sociología, al reflexionar sobre la educación,¹⁰ dedica especial atención al problema de las relaciones entre la igualdad, como valor político de la modernidad,¹¹ y las prácticas de selección escolar. El punto de partida de Luhmann es la constatación de que la selección pedagógica y la social están imbricadas en forma necesaria, puesto que el sistema educativo es parte del sistema social. La selección pedagógica constituye así un proceso consustancial a la práctica educativa, al mismo tiempo que una condición para su diferenciación interna¹² y para la integración del sistema educativo con otras partes del sistema social. La selección pedagógica se justifica, en sentido abstracto, por las diferencias reales de méritos y capacidades de desempeño académico; se justifica también por cuanto es un requisito funcional de la escuela, que realiza dicha selección mediante éxitos y fracasos individuales.

Ya que la selección pedagógica se basa y legitima en criterios inherentes al sistema educativo, su coincidencia con otras formas de selección social introduce una tensión en la operación de dicho sistema, que es lesiva al consenso básico entre profesores y estudiantes, según el cual las posibilidades de promoción dependen, en sentido estricto, de la objetivación de méritos escolares.¹³

Por medio de intervenciones políticas, las sociedades modernas han logrado normalizar la igualdad de oportunidades en el nivel del *input* escolar, por vía de la expansión del sistema; pero no en el nivel del *output*, por el efecto combinado

¹⁰ Niklas Luhmann, en coautoría con Karl Eberhard Schorr, publicó en 1979 la obra *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (Frankfurt Suhrkamp Verlag); en 1988 aparece una versión corregida y aumentada con dos apéndices, la cual fue traducida al español y publicada en 1993 (Luhmann y Schorr, 1993).

¹¹ Para Luhmann la noción de igualdad representa un valor históricamente determinado. En principio constituye, junto con la libertad, una propuesta ideológica que la incipiente sociedad burguesa opone al orden estamentario. Para la reflexión ilustrada (siglo XVIII), la noción implicaba el postulado de que todos los hombres tienen el mismo valor y el mismo derecho en sus relaciones entre sí. En la formación ideológica dominante en la modernidad, la igualdad es fundamentalmente una abstracción que categoriza las relaciones sociales desde la perspectiva de una interdependencia mutua, de modo tal que esta noción "cumple la función de eliminar causas y de generar una mezcla sana de independencias e interdependencias que no exigen demasiado de las posibilidades de orientación de un sistema, sino que las hace especificables" (Luhmann y Schorr, *op. cit.* p. 265).

¹² Aclara Luhmann: "no se pueden formar unidades organizativas de la enseñanza y darles diferente calidad y valor de conexión distinto sin que las transiciones de una unidad a otra cobren el carácter de selección positiva y, en este sentido, la diferenciación organizativa necesariamente conduce a la selección" (Luhmann y Schorr, *op. cit.*, p. 288).

¹³ Al explicar la naturaleza de esta ruptura del consenso, Luhmann señala: "al educador se le permite, es más, se espera que busque en sus pupilos consentimiento y cooperación para su educación. La teoría le dice que no debe fijar sus fines de manera arbitraria [...] En cambio, respecto a la selección, este requisito mínimo sería absurdo. No sería sensato, también y justamente en términos pedagógicos, esperar consenso de un posicionamiento selectivo en aquellos que de alguna manera terminan peor que otros" (Luhmann y Schorr, *op. cit.*, pp. 286-287).

de la selección pedagógica de las últimas décadas han sido las condiciones para asegurar igualdad en el sistema educativo atacado la cuestión de la selección educativa, flexibilización de la promoción en el lugar de las agrupadas bajo la problemática individual de la educación, pero la selección pedagógica y selección social.

Si algo queda claro es que la complejidad de las universidades en el mundo se proyectaron desde la interrelación anterior a la alta prioridad de los sistemas de

EL PROCESO MASIVO DE AMÉRICA LATINA

La universidad en América Latina ha experimentado cambios económicos y sociales que afectan la totalidad de los procesos de crecimiento del currículo. El periodo de la década de los sesenta y setenta fue de crecimiento superior. Sin embargo, tanto la expansión como los distintos momentos de crisis.

A diferencia de otros países, el capitalismo avanzado escolaridad primaria y secundaria se verificó, en términos de expansión, en un momento posterior.

La expansión universitaria en América Latina se dio en un momento posterior a la expansión con el proyecto de modernización. Por un lado,

¹⁴ Véase Luhmann y Schorr.

de la selección pedagógica y la selección social. Por ello, en el debate ideológico de las últimas décadas sobre problemas de política educativa, un tema crucial han sido las condiciones de posibilidad y pertinencia de establecer dispositivos para asegurar igualdad de oportunidades de permanencia, movilidad y promoción en el sistema escolar. Las principales fórmulas de política educativa que han atacado la cuestión se centran en estrategias de educación compensatoria, planeación educativa, diversificación de modalidades de formación profesional, flexibilización de estructuras curriculares, incorporación de dispositivos de formación en el lugar de trabajo, orientación profesional, entre otras. Estas fórmulas, agrupadas bajo la noción de reforma escolar, ofrecen posibles respuestas al problema individual de la exclusión de los beneficios sociales y económicos de la educación, pero no alcanzan la imbricación entre los procesos de selección pedagógica y selección social.¹⁴

Si algo queda claro en las explicaciones generales sobre la expansión de las universidades en el mundo contemporáneo, es que se trata de un proceso de gran complejidad. En su desarrollo convergieron una constelación de elementos que se proyectaron desde las esferas de la economía, la política y la estructura social; la interrelación analítica de estos elementos resulta indispensable para comprender la alta prioridad concedida en cada país a las políticas de expansión y reforma de los sistemas de enseñanza superior en el periodo.

EL PROCESO MASIFICACIÓN-REFORMA EN LAS UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA

La universidad en América Latina fue impactada extensamente por la dinámica de cambios económicos y alternativas políticas. A partir de 1960, prácticamente la totalidad de los sistemas e instituciones del nivel superior desarrollaron procesos de crecimiento y reforma en los planos de la organización y del currículo. El periodo que comprende de 1960 a 1979 se caracteriza por la coincidencia del crecimiento cuantitativo y la reestructuración del sistema de enseñanza superior. Sin embargo, los procesos respectivos no fueron homogéneos, pues tanto la expansión como la reforma se verificaron con intensidad variable en distintos momentos.

A diferencia de los patrones de expansión de la enseñanza superior en el capitalismo avanzado —que se caracterizan por haber culminado una base de escolaridad primaria y secundaria solidificada en la primera mitad del siglo—, el surgimiento en nuestro medio del fenómeno denominado *universidad de masas* se verificó, en términos generales, sin contar con una plataforma comparable.

La expansión universitaria de los sesenta se explica en función de su articulación con el proyecto desarrollista y las demandas sociales que el mismo desencadenó. Por un lado, el modelo económico requería de cuadros especializados

¹⁴ Véase Luhmann y Schorr, *op. cit.*, pp. 299-305.

para la promoción de industrias dinámicas de capital intensivo y para incrementar la productividad del trabajo; por el otro, los grupos sociales emergentes de la modernización económica gestaron una fuerte presión para obtener calificaciones y certificados que les permitiesen competir por el acceso a las franjas superiores del mercado de trabajo.¹⁵

El desarrollo de la universidad en los setenta se caracteriza a su vez por la aceleración del crecimiento iniciado en la década anterior. Entre 1970 y 1974 se registró la fase de máxima expansión, al alcanzarse una tasa de crecimiento anual superior a 15%. En el lustro, prácticamente la totalidad de los países duplicaron sus matrículas escolares y por lo tanto sus tasas de cobertura demográfica.

A diferencia de los cambios implantados en la década anterior, las reformas académicas de los setenta se caracterizaron por incorporar el discurso radical heredado de los movimientos sociales de la época.¹⁶ Democratización, apertura política, vinculación con los sectores populares, participación en la toma de decisiones, politización de la vida universitaria, entre otros, fueron términos clave del discurso reformista. Este giro conceptual guarda relación con las definiciones programáticas y los cambios políticos que se vivieron en varias naciones del continente.

En la segunda mitad de los setenta el ritmo de crecimiento comenzó a perder velocidad, especialmente en los países de América del Sur. Ello se debió en parte a la incipiente adopción de estrategias socioeconómicas de corte neoliberal de los gobiernos militares, en especial en Argentina, Uruguay, Brasil y Chile, que tendieron a frenar el subsidio público de la educación superior. Además, continuar la expansión suponía una efectiva proyección del sistema hacia los sectores sociales marginados del desarrollo social (proletarios, campesinos y los sectores no asalariados) y la descentralización de la planta física. Al cabo, entró en juego un factor político: en los setenta un importante sector de la disidencia radical se estableció en las universidades que, por tradición, han sido lugares caracterizados por la libertad de expresión; la generalización del militarismo en América del Sur golpeó con especial dureza y encono a la juventud universitaria.

Otro rasgo distintivo de la época consiste en las tendencias hacia la diversificación de los sistemas de enseñanza superior, que hasta ese momento se habían fundamentado en la presencia de grandes universidades nacionales organizadas, en lo fundamental, desde el paradigma napoleónico, lo que implica la supremacía de las profesiones liberales frente a la enseñanza tecnológica y supremacía de la función docente sobre la investigación y la extensión. La diversificación operó en varios órdenes del sistema.

¹⁵ Rama, 1982, pp. 46-47.

¹⁶ Como hipótesis puede plantearse la concurrencia de dos grandes vertientes ideológicas que alimentaron la discusión en forma y contenido. Por un lado, como ya se mencionó, el desarrollo de una "nueva izquierda" latinoamericana dinamizada por los éxitos de la Revolución cubana. Por otro lado, el discurso de los movimientos antisistémicos de los sesenta (pacifismo, derechos civiles, feminismo, antiautoritarismo, etc.), que alcanzaron en los sesenta y setenta una impresionante difusión en todo el mundo. En las reseñas de Wini Breines, 1985 y de Ron Eyerman, 1988 se encuentra una revisión contemporánea de las características de los movimientos sociales en los años sesenta. En el texto de Todd Gitlin, 1980, se discute ampliamente el tema de la difusión de los citados movimientos gracias al desarrollo alcanzado por los *mass media*.

El proceso de di-
tradujo en el desar-
tario. De hecho, cor-
de movilidad social
al mercado de emp

En los últimos añ
límites de la estrat
tamiento eran las se
de prestigio de los r
de proyectar a la m
las dificultades de d
en condiciones en
atender la demanda

En este sentido,
de educación sup
buscaba combinar
ción de demandas
fuerza de trabajo a
programa de esta
ritmo expansivo,
oferta/demanda d
nales de participa
la política y la org
relación fluida y e
de tecnologías y s

La concreción d
general de desarro
hizo sumamente s
en materia de pro
los Estados de la r

Como se mencio
latinoamericana e
modalidades *sui g*
relación con esos p
de acelerada exp
dinamismo.

Durante la déc
accionar de fuerza
y los modelos de a

¹⁷ De hecho, junto co
gasto gubernamental pe
planeación del sistema s
puestos, planes anuales
coadyuvaron para reduc

o y para incremen-
s emergentes de la
obtener calificacio-
a las franjas supe-

za a su vez por la
entre 1970 y 1974 se
crecimiento anual
países duplicaron
demográfica.

ada anterior, las
or incorporar el
de la época.¹⁶ De-
tores populares,
la vida universi-
ormista. Este giro
táticas y los cam-
inente.

comenzó a perder
se debió en parte a
e neoliberal de los
Chile, que tendieron
continuar la expan-
ores sociales margi-
es no asalariados) y
n factor político: en
bleció en las univer-
por la libertad de
golpeó con especial

s hacia la diversifi-
nomento se habían
nales organizadas,
plica la supremacía
y supremacía de la
rsificación operó en

eológicas que alimentaron
de una "nueva izquierda"
discurso de los movimien-
ismo, etc.), que alcanzaron
as de Wini Breines, 1985 y
sticas de los movimientos
e el tema de la difusión de

El proceso de diferenciación interna del sistema, tomado en su conjunto, se tradujo en el desarrollo de formas de segmentación social del aparato universitario. De hecho, con la masificación, la universidad perdía efectividad como canal de movilidad social y como instancia de formación que inevitablemente conducía al mercado de empleo.

En los últimos años del decenio el sistema universitario comenzó a manifestar los límites de la estrategia adoptada. Algunos de los principales síntomas del agotamiento eran las severas dificultades de proseguir el ritmo de expansión, la pérdida de prestigio de los niveles de calidad de la formación universitaria, la imposibilidad de proyectar a la mayoría de sus egresados a las posiciones del empleo profesional, las dificultades de desarrollar un balance adecuado entre enseñanza e investigación, en condiciones en que la mayoría de los cuadros académicos se empleaban en atender la demanda por formación escolar, entre otros aspectos.

En este sentido, podemos entender que la gran expansión de los servicios de educación superior fue un resultado de la política de desarrollo, que buscaba combinar expectativas de legitimidad, que se resumen en la satisfacción de demandas sociales de participación, con el objetivo de disponer de una fuerza de trabajo altamente especializada. Las condiciones para consolidar un programa de esta naturaleza estaban dadas por la posibilidad de sostener el ritmo expansivo, de modo tal que fuera posible estabilizar la relación oferta/demanda de estudios universitarios, la posibilidad de ampliar los canales de participación abiertos al sector estudiantil en el terreno del empleo, la política y la organización de la cultura, y la posibilidad de concretar una relación fluida y estable entre los requerimientos de la producción, la demanda de tecnologías y servicios profesionales y la oferta escolar.

La concreción de estos factores dependía, por supuesto, del éxito del modelo general de desarrollo dentro del cual surgió la estrategia de expansión, lo cual hizo sumamente sensibles y vulnerables a las universidades de los rumbos que en materia de proyecto económico y de régimen político fueron asumidos por los Estados de la región.¹⁷

Como se mencionó al inicio de esta sección, la coyuntura económica y política latinoamericana entre 1960 y 1980, osciló entre el desarrollismo y la crisis, y entre modalidades *sui géneris* de Estado benefactor y dictaduras militares. En estrecha relación con esos procesos, el desarrollo de las universidades registró momentos de acelerada expansión y reforma, y momentos de retroceso y pérdida de dinamismo.

Durante la década de los ochenta, las universidades se vieron sujetas al accionar de fuerzas y demandas contrapuestas. Por una parte, la crisis económica y los modelos de ajuste afectaron con severidad las condiciones de financiamiento

¹⁷ De hecho, junto con la expansión del sistema de enseñanza superior se fue acrecentando la porción del gasto gubernamental para el subsidio de las instituciones en lo particular; asimismo, desde el nivel de la planeación del sistema se desarrollaron criterios y normas para la asignación de recursos con base en presupuestos, planes anuales e informes que las instituciones debían rendir periódicamente. Uno y otro elementos coadyuvaron para reducir en la práctica el margen de maniobra en las negociaciones universidad-Estado.

de los establecimientos públicos e impidieron, en términos generales, proseguir la pauta expansiva. Por otra parte, sin embargo, el proceso de restauración democrática abrió espacios para la recuperación de las universidades por las comunidades académicas, al tiempo que suscitó nuevas demandas sociales hacia las mismas. En la encrucijada de una doble transición la vida universitaria recuperó terreno, se intensificó el debate académico y se experimentaron innovaciones y cambios en la organización. A continuación se refirirán los dos aspectos más señalados en la dinámica de cambio, es decir la estabilización del ritmo de crecimiento y el proceso de diferenciación y segmentación social del sistema. Sobre esta base se presentarán algunas perspectivas de desarrollo discernibles en el momento actual.

Si bien el fenómeno expansión-reforma fue un rasgo generalizado de la universidad entre 1960 y 1980, y la restricción de los recursos canalizados a la enseñanza superior en los ochenta es otra constante, los patrones de desarrollo del nivel en los ochenta tendieron a la diversificación.

Uno de los cambios más importantes que se registraron en la década consistió en la diferenciación académica y la segmentación social del sistema de enseñanza superior. Dentro de ella jugó un papel decisivo el desarrollo del sector privado en la región. La tendencia discernible al respecto es doble: la enseñanza superior privada se expandió y se especializó. Con respecto a lo primero se constata que si bien el crecimiento del sector no alcanzó a trastocar la proporción regional de los segmentos educativos público y privado (a nivel regional, la proporción respectiva se mantuvo en 80% de matriculación en las públicas y 20% en las privadas), el crecimiento en términos absolutos resultó significativo. Las instituciones privadas consideradas como unidades son, por regla general, de menor tamaño que las públicas, por lo que su crecimiento se derivó en la creación de un número considerable de establecimientos.

Como resultado de los procesos referidos, al iniciarse la década de los noventa los sistemas de enseñanza superior exhibían, como rasgos preponderantes, la diferenciación institucional y una marcada pauta de especialización tanto funcional como social. A partir de entonces, las tendencias dominantes —estabilización del crecimiento y diferenciación institucional— se han acompañado de una serie de cambios en el plano organizacional. Por un lado, la competencia entre la diversidad de instituciones, tanto para acceder a fondos y subsidios, como para recoger a los mejores estudiantes, ha comenzado a modificar la imagen de una demanda educativa como mercado cautivo, sustituyéndola por la de estudiantes consumidores en condiciones de optar entre alternativas, por supuesto con la limitación para sufragar los gastos de la elección correspondiente. Por otro lado, la propia cultura burocrática de los actuales regímenes políticos, ha acentuado la importancia de alimentar la eficacia y eficiencia de las instituciones públicas. Uno y otro factores han tendido a modificar las formas tradicionales de planeación y gestión académica, modificación que se refleja en el paso de fórmulas de planeación basadas en la programación, a estrategias fundadas en la evaluación de resultados y productividades.

CONSIDERACIONES

En el debate sobre cierto consenso en pertinencia y relevancia y coincidencia sobre de crisis, y se reco del objetivo de con participar competi desacuerdos fundadas de reforma cuadas para impul

Para finalizar es que, a juicio del au con una universida

Cobertura y calidad configuró en el niv demográfica y cali educativa se tendió universitaria. Hoy cobertura social de universitarias— so consolidar un syster y otro aspectos, ex reciente industrializ

Diversidad instit tanto de procesos especialización fu escape a las restric también una respu

¹⁸ En los más recientes problemas en la perspectiva UNESCO, 1995).

¹⁹ Uno de los temas de transformaciones radicalizado. Al respecto, Tedesco de consensos a nivel nacional a gran escala; Schwartz con la serie de problemas con acuerdos generales en este

²⁰ Así, en la actualidad universitarias débiles (Bélgica) infraestructuras universitarias (Argentina) infraestructuras (Argentina, Centroamérica, con excepción de Costa Rica).

²¹ Como Australia, Taiwán

CONSIDERACIONES FINALES

En el debate sobre las innovaciones deseables para la universidad es notable un cierto consenso en torno a los problemas fundamentales —cobertura, calidad, pertinencia y relevancia de la formación—.¹⁸ También se advierte un nivel de coincidencia sobre la necesidad de impulsar reformas para superar la situación de crisis, y se reconoce el papel clave que asume la enseñanza superior en pro del objetivo de contar con la capacidad tecnológica autónoma indispensable para participar competitivamente en el mercado global. Sin embargo, divergencias y desacuerdos fundamentales se localizan en el nivel correspondiente a las modalidades de reforma propuestas y en torno a las medidas que se considera adecuadas para impulsar transformaciones.¹⁹

Para finalizar este artículo se presentarán a continuación algunos de los retos que, a juicio del autor, son de impostergable respuesta para acceder al siglo XXI con una universidad fortalecida y en desarrollo.

Cobertura y calidad. La dinámica de cambio universitario de las últimas décadas configuró en el nivel regional una diversidad de combinaciones entre cobertura demográfica y calidad académica.²⁰ Por otra parte, desde el discurso de política educativa se tendió a situar como alternativas las metas de cobertura social y calidad universitaria. Hoy resulta claro que uno y otro objetivos —mejorar los niveles de cobertura social de la enseñanza superior y mejorar la calidad de las funciones universitarias— son irrenunciables y deben buscarse en forma simultánea para consolidar un sistema de universidades que compita con los estándares que, en uno y otro aspectos, exhiben los países del mundo desarrollado y de las naciones de reciente industrialización.²¹

Diversidad institucional. La diversificación institucional en curso, derivada tanto de procesos de privatización del servicio educativo como de procesos de especialización funcional dentro del sistema, ha representado una válvula de escape a las restricciones financieras del subsidio de la universidad pública, y también una respuesta a la multiplicidad de demandas sociales y económicas que

¹⁸ En los más recientes documentos sobre política educativa de la UNESCO se reconoce la centralidad de estos problemas en la perspectiva de proponer medidas para el desarrollo de la enseñanza superior (véase UNESCO, 1995).

¹⁹ Uno de los temas de mayor controversia en el debate actual se pregunta sobre las posibilidades de impulsar transformaciones radicales en la enseñanza superior, o bien de sumar medidas específicas de alcance delimitado. Al respecto, Tedesco (1993) señala que en la actualidad existen claras evidencias de que la construcción de consensos a nivel nacional y regional es posible, por lo que hace énfasis en el nivel de las transformaciones a gran escala; Schwartzman (1994), en cambio, recomienda la adopción de medidas innovadoras que atiendan la serie de problemas concretos que padece la enseñanza superior, al considerar que las probabilidades de acuerdos generales en este campo son más bien escasas.

²⁰ Así, en la actualidad se cuenta con casos de elevados niveles de cobertura educativa e infraestructuras universitarias débiles (Bolivia, Perú, Ecuador, Panamá, Puerto Rico), casos de débiles niveles de cobertura e infraestructuras universitarias consolidadas (México, Brasil), casos de amplios niveles de cobertura y sólidas infraestructuras (Argentina, Cuba, Chile), casos en que se combinan coberturas e infraestructuras débiles (Centroamérica, con excepción de Costa Rica y Panamá), y casos intermedios (Venezuela, Colombia, Costa Rica).

²¹ Como Australia, Taiwán, Corea, Singapur y Hong-Kong.

se depositan en la enseñanza superior; sin embargo, en repetidas ocasiones se ha prolijado un segmento institucional que cumple con funciones de docencia superior en un nivel cualitativo ciertamente insatisfactorio. En este sentido, se requiere instaurar o fortalecer instancias y procedimientos de acreditación que autoricen este tipo de instituciones, que evalúen periódicamente su funcionamiento, y sancionen la expedición de certificados y títulos.

Financiamiento. El acceso a mejores niveles de calidad en las universidades, y la expansión de la capacidad de atención a la demanda, tienen como condición de posibilidad la ampliación de la base financiera. El tema es problemático si se considera el contexto de recesión económica por el que atraviesan los países de la región en la actualidad. No obstante, resulta indispensable idear y experimentar alternativas sobre la base de esquemas de vinculación con las empresas privadas y el sector público, de la recuperación de costos de matrícula con base en programas de becas-crédito, y la concurrencia en el mercado mediante servicios universitarios tales como clínicas y hospitales, asesorías y consultorías, gestión informática y diseños tecnológicos, entre otros.

Evaluación e innovación. La evaluación de rendimientos y productividad se ha implantado en las universidades como componente esencial en el proceso de gestión académica. El ejercicio de evaluación se ha vinculado específicamente a tareas rutinarias de supervisión y control, a procedimientos de estímulo selectivo, y en algunos casos a funciones de rendición de cuentas (*accountability*) sobre presupuesto y gasto. Sin embargo, la evaluación cobra un nuevo sentido en el momento en que promueve y orienta las innovaciones necesarias para adelantar en los objetivos de actualización y mejoría del sistema y sus componentes. En ese sentido es preciso establecer nexos de estructura y función entre las tareas de evaluación e innovación universitaria.

Pertinencia social. Si bien escapa a las instituciones la posibilidad de garantizar empleo a sus egresados, toca a la formación universitaria como tal contribuir a la conformación de un mercado de trabajo profesional más flexible.²² Diversificar y redimensionar la oferta de capacitación profesional, mejorar la calidad y aplicabilidad de los conocimientos, auspiciar la formación permanente, diseñar alternativas para una demanda en constante crecimiento, orientar a los universitarios hacia el trabajo y la producción, en vez del empleo asalariado como opción exclusiva son, entre otras posibilidades de acción, tareas que las universidades pueden cumplir para romper el círculo vicioso.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBORNOZ, Orlando, "La educación superior en Venezuela y la reforma del Estado", en *Análisis*, Caracas, año I, vol. I, núm. 1, 1986.
- BECKER, Gary S., *Human Capital*, Nueva York, National Bureau of Economic Research, 1964.

- BORÓN, Atilio, "La economía y la educación: reflexiones desde el campo latinoamericano", *Revista de la CEPAL*, 69, jul.-sep., 1995.
- BREINES, Wini, "The sixties and the seventies", *Journal of Latin American Studies*, vol. 14, núm. 4, julio de 1982.
- CAMPBELL, Juan Carlos, "La educación superior en los 80 y sus proyecciones", en *Perspectivas latinoamericanas de la educación superior*, México, 1982.
- COPLESTON, Frederick, *A History of Education*, Doubleday, 1950.
- CUNHA, Luis Antonio, "Estructuras y procesos educativos", en *Perfiles Educativos*, México, 1982.
- EYERMAN, Ron, "Social movements and education in Brazil", *Journal of Latin American Studies*, vol. 18, núm. 1, febrero de 1986.
- GARCÍA Guadilla, Carmen, "La educación superior en América Latina", en *Revista de la CEPAL*, 69, jul.-sep., 1995.
- GITLIN, Todd, *The Whole World is Watching: Living in the Age of the New Left*, Berkeley, 1970.
- GRACIARENA, Jorge, "Estructuras y procesos educativos en América Latina", en *Perfiles Educativos*, México, 1982.
- HOLSINGER, D.B., "Modernization and the development of education", *Research in Education*, 1977, 107-110.
- KERR, Clark, *The Uses of Education*, Cambridge, 1963.
- KROTSCH, Pedro, "La emergencia de la educación superior y el surgimiento de la mañanera", en *Perspectivas latinoamericanas de la educación superior*, México, 1982.
- LE GOFF, Jacques, *Les Intellectuels au Moyen Âge*, Paris, 1964.
- LEVY, Daniel C., *Higher Education in Latin America: A Study of Dominance*, Chicago, 1970.
- LUHMANN, Niklas y Karl J., *Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Hochschulbildung*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1970.
- LUNA, Lorenzo Mario, "La educación superior en México", en *Real Universidad de la Habana*, 1970.
- MIGNONE, Emilio F., "Matrícula y calidad", en *La Educación*, Revisión de la CEPAL, año XXXII, vols. I y II, 1988.
- PADUA N., Jorge, "Reflexiones sobre la educación superior", en *Revista de la CEPAL*, 69, jul.-sep., 1995.
- PARSONS, Talcott, *The Social Structure of Education*, Cambridge, 1954.
- RAMA, Germán W., "Condiciones de la educación superior", en *Perfiles Educativos*, México, 1982.
- RASHDALL, Hastings, *The Making of the Middle Ages*, University Press, 1951.

²² Véase Roberto Rodríguez Gómez, 1995.

petidas ocasiones se ha
es de docencia superior
te sentido, se requiere
ción que autoricen este
-namiento, y sancionen

en las universidades, y
nen como condición de
es problemático si se
aviesan los países de la
e idear y experimentar
as empresas privadas y
con base en programas
servicios universitarios
gestión informática y

y productividad se ha
ncial en el proceso de
lado específicamente a
s de estímulo selectivo,
s (*accountability*) sobre
un nuevo sentido en el
resarias para adelantar
s componentes. En ese
ión entre las tareas de

sibilidad de garantizar
a como tal contribuir a
flexible.²² Diversificar
mejorar la calidad y
n permanente, diseñar
orientar a los universi-
salarariado como opción
que las universidades

i reforma del Estado", en

u of Economic Research,

- BORÓN, Atilio, "La economía política de la educación superior en América Latina: reflexiones desde el caso argentino", *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, núm. 69, jul.-sep., 1995.
- BREINES, Wini, "The sixties again: Books on the new left", en *Theory and Society*, Amsterdam, vol. 14, núm. 4, julio, 1985, pp. 511-524.
- CAMPBELL, Juan Carlos, "La educación superior en Chile; experiencias de la década de los 80 y sus proyecciones", en Juan Eduardo Esquivel, *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*, México, CESU-UNAM/ANUIES, 1995.
- COPLESTON, Frederick, *A History of Philosophy. Medieval Philosophy*, vol. 2, Nueva York, Doubleday, 1950.
- CUNHA, Luis Antonio, "Estado y universidad en Brasil: cooperación y conflicto", en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, núm. 69, jul.-sep., 1995.
- EYERMAN, Ron, "Social movements: Between history and sociology", en *Theory and Society*, Holanda, vol. 18, núm. 4, julio, 1989, pp. 531-546.
- GARCÍA Guadilla, Carmen, "Expansión y diferenciación del sector privado de la educación superior en América Latina", en *Educación Superior*, Caracas, núm. 26, jul.-dic., 1988.
- GITLIN, Todd, *The Whole World is Watching: The Mass Media in the Making and Unmaking of the New Left*, Berkeley, Berkeley Academic Press, 1980.
- GRACIARENA, Jorge, "Esbozo de interpretación de la crisis actual de la Universidad latinoamericana", en Germán W. Rama (comp.), *Universidad, clases sociales y poder*, Caracas, Ateneo de Caracas-CENDES, 1982.
- HOLSINGER, D.B., "Modernization and education", en George Psacharopoulos, *Economics of Education. Research and Studies*, Oxford y Nueva York, Pergamon Press, 1989, pp. 107-110.
- KERR, Clark, *The Uses of the University*, Cambridge, Harvard University Press, 1972.
- KROTSCH, Pedro, "La emergencia del Estado evaluador, el sistema universitario argentino y el surgimiento de la institución", en Juan Eduardo Esquivel, *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*, México, CESU-UNAM/ANUIES, 1995.
- LE GOFF, Jacques, *Les intellectuels au Moyen Age*, París, Le Seuil, 1957.
- LEVY, Daniel C., *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*, Chicago, The University of Chicago Press, 1986.
- LUHMANN, Niklas y Karl Eberhard Schorr, *El sistema educativo (Problemas de reflexión)*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara/Universidad Iberoamericana/ITESO, 1993.
- LUNA, Lorenzo Mario, *La universidad como corporación. Antecedentes medievales (La Real Universidad de México. Estudios y Textos, núm. 1)*, México, CESU-UNAM, 1987.
- MIGNONE, Emilio F., "Matrícula universitaria en América Latina: riesgos y perspectivas", en *La Educación*, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Washington, OEA, año XXXII, vols. I y II, núm. 102, 1988.
- PADUA N., Jorge, "Reflexiones sobre el financiamiento de los organismos internacionales a la educación", en Rafael Cordera Campos y David Pantoja Morán (coords.), *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México, Miguel Ángel Porrúa/CESU-UNAM, 1995.
- PARSONS, Talcott, *The Social System*, Glencoe, The Free Press, 1951.
- RAMA, Germán W., "Condiciones sociales de la expansión y segmentación de los sistemas universitarios", en Germán W. Rama (comp.), *Universidad, clases sociales y poder*, Caracas, Ateneo de Caracas-CENDES, 1982, pp. 45-94.
- RASHDALL, Hastings, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, Londres, Oxford University Press, 1958.

- RODRÍGUEZ Gómez, Roberto, "La universidad latinoamericana contemporánea. Los desafíos de fin de siglo", en *Universidad Futura*, México, UAM, vol. 5, núm. 13, invierno, 1993.
- , "Economía, política y universidad en América Latina", en *Cuadernos Americanos*, vol. 4, núm. 53 (nueva época), sep.-oct., 1995.
- SCHWARTZMAN, Simón, "La universidad latinoamericana entre el pasado y el futuro", ponencia presentada en el seminario de rectores *A dónde va la educación superior en Latinoamérica*, Washington, BID-UDUAL, noviembre, 1994.
- SCHULTZ, Theodore W., "Education and economic growth", en N.B. Henry, *Social Forces Influencing American Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1961.
- , *Investing in People: The Economics of Population Quality*, Berkeley, University of California Press, 1965.
- , "Investment in human capital", en Jerome Karabel y A.H. Halsey, (eds.), *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press, 1977, pp. 313-324.
- SILOS, Maureen, "Economía, educación y las políticas del conocimiento en el Caribe", en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, núm. 69, jul.-sep., 1995.
- TORRES, Carlos Alberto, "Teorías de la expansión educativa y la masificación escolar en América Latina", en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, núm. 69, jul.-sep., 1995, pp. 7-20.
- TROW, Martin, "Problems in the transition from elite to mass higher education", *Policies for Higher Education*, París, OECD, 1974.
- UNESCO, *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*, París, UNESCO, 1995.
- VAN Steenberghen, Fernand, *Histoire de la Philosophie. Période Chrétienne*, París, Beatrice Nauwelaerts, 1964.

Este es un momento para compartirlo con la generación que es nueva.

Yo partiría de un momento. Hace mucho tiempo de la educación permanente? Si la realidad, estamos hablando de educación superior en México revisa lo que la generación con el mismo tipo está envuelta en el entorno dinámico que volviéramos las términos que ¿qué es lo que la producir como es a eso aquí, pero dónde queremos

Hay cada día un momento para un momento producido no válido, que se debe preguntarse, ¿por el año pasado?, palabras? Yo siempre utilizando y el tipo compartida por como "crisis" o t

* Investigador del C