

MILCÍADES VIZCAÍNO G.*

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

¿DEMOCRACIA O PLUTOCRACIA?

La crisis de la crítica es sólo una de las manifestaciones de la crisis general y profunda de la sociedad. Existe ese pseudoconsenso generalizado; la crítica y el oficio de intelectual están mucho más atrapados en el sistema que antes y de una manera más intensa; todo está mediatizado, las redes de complicidad son casi todopoderosas. Las voces discordantes o disidentes no son ahogadas por la censura o por unos editores que ya no se atreven a publicarlas, son ahogadas por la comercialización general

Castoriadis, 1993

SE HA PASADO la barrera del siglo con muchos problemas para la educación superior. A estos problemas no han escapado las universidades en Latinoamérica; al contrario, han agregado sus especificidades y sus maneras de concebir y poner en práctica este tipo de organizaciones del conocimiento. El acceso, que es uno de esos problemas, es recurrente y objeto de análisis sin que las recomendaciones hayan podido superarlo. Junto con la equidad, la pertinencia, la calidad, la financiación y la administración, el tema del acceso cobra gran importancia para los organismos internacionales, los gobiernos, las universidades y los candidatos al ingreso, en un escenario nuevo de globalización como el que las sociedades experimentan en la actualidad.

Este documento está centrado en las condiciones de acceso pero, sobre todo, en las implicaciones para la política educativa en una perspectiva democrática, como se ha predicado desde el liberalismo man-

* Sociólogo y Magíster en Educación con especialidad en investigación socioeducativa. Profesor e investigador en la Universidad Cooperativa de Colombia y la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.

chesteriano, pasando por el keynesianismo, hasta el modelo neoliberal. Ninguno de ellos ha resuelto el problema de fondo, que consiste en que la educación superior forma una plutocracia y, por tanto, contribuye muy poco a la consolidación de la democracia. La mirada está concentrada en América Latina, sin que por ello se descuide una perspectiva más amplia. Las fuentes que se utilizan son las oficiales, de organismos internacionales y expertos en los temas de la educación superior, pero también de analistas que estudian los fenómenos de las sociedades contemporáneas. El trabajo comienza con una problematización, continúa con una descripción de las políticas enunciadas desde los organismos internacionales y acogidas por los estados, revisa algunas implicaciones de tales políticas en el contexto de algunos países latinoamericanos, y presenta algunas conclusiones.

La hipótesis que sirve de guía afirma que el tema del acceso a la educación superior corresponde a “deficiencias estructurales” (Soros, 2001: 128 y 130), las cuales no se subsanan con medidas como las adoptadas hasta el momento. Se requieren, en consecuencia, cambios radicales, si se mantiene la idea de que la educación es un mecanismo apto para promover la democracia y que, por tanto, signifique e implique a ciudadanos como sus sujetos directos. La intención del documento es mostrar el fenómeno desde los problemas del acceso y, sobre todo, desde la orilla de los excluidos, no tanto desde los beneficiados. De ahí que la crítica y la polémica están abiertas en medio de los aparentes consensos promovidos por el modelo neoliberal.

PROBLEMATIZACIÓN

En 1966, la publicación del trabajo de James Coleman sobre *igualdad de oportunidades educacionales o igualdad educacional* (Coleman et al., 1966) se convirtió en referencia necesaria para quienes tratan los temas de la educación. Las discusiones derivadas movieron la búsqueda investigativa hacia variables sociales vinculadas con las educacionales (Short, 1991: 89-106). Los estudios empíricos mostraron varias conclusiones: una de ellas es que iguales tratamientos no son suficientes para producir resultados comparables en poblaciones de estudiantes; otra es que los factores individuales son importantes para producir resultados, pero ellos por sí solos no tienen la capacidad de brindar explicaciones satisfactorias mientras no se tomen en cuenta variables contextuales; una más es que no se avanza mucho si las evaluaciones se concentran en enjuiciar a las instituciones educativas sin que se identifique el rol que pueden jugar ante las desigualdades evidentes que muestran los estudiantes; finalmente, otra conclusión lleva a considerar las responsabilidades con respecto a las desigualdades más allá del contexto interno de la institución escolar, y como localizadas

en los factores socioeconómicos y su influencia en el rendimiento y la permanencia escolar. Así lo hacen, por ejemplo, Alwin y Thornton en un estudio que compara grupos de temprana niñez y de adolescencia avanzada (1984: 784-802).

El tema sigue generando preguntas para resolver, y ha sido llevado a las universidades para examinar su responsabilidad social, a los gobiernos para que revisen las políticas públicas, a los organismos internacionales para que vean con mayor cuidado sus intervenciones, y a los propios estudiantes para que tengan un sentido de realidad más fortalecido sobre sus decisiones. Plantear el tema en este documento es refrescarlo en el contexto de la discusión académica y política para el caso de la educación superior en el escenario actual. La pregunta que guía la presentación es: ¿en qué medida la educación superior contribuye a desarrollar democracia, o qué tanto replica los privilegios de la plutocracia? La pregunta es pertinente en la medida en que hace explícitos ciertos supuestos, y ayuda a resolver lineamientos que se han establecido como las guías que los gobiernos y las universidades deben seguir y que, *de facto*, asumen como fundamentales a la hora de diseñar sus políticas y convertirlas en acciones.

Martin Carnoy, en su estudio “Mayor acceso, equidad y calidad en la Educación de América Latina”, sostiene que “la educación superior es claramente la nueva frontera de desarrollo personal y social para la población en todos los países. La demanda por ingresar a estudios post-secundarios es creciente, y abarca a sectores de la población que durante años ni siquiera aspiraron a ella” (Carnoy, 2004).

La sociedad actual se conduce con un nuevo paradigma, en el cual el conocimiento y la información son concebidos como los principales motores del desarrollo, fundados en los portentosos adelantos tecnológicos logrados en las últimas décadas del siglo pasado, y que se prolongan vertiginosamente a todas las instancias de la vida material y espiritual de los individuos y la sociedad. Sin embargo, las presunciones sobre procesos homogeneizadores no cuentan con referentes empíricos porque, más bien, las diferencias entre los países desarrollados y los llamados en desarrollo, entre los países que se benefician de la información y los que casi no la reciben, son notables debido a las profundas inequidades existentes (UNESCO, 1999).

En el contexto internacional actual se reconoce que la sociedad del conocimiento impone modificaciones sustantivas en la vida económica y social, y que parte importante de estos cambios se asocian con los procesos de globalización e interdependencia entre los países. En este ambiente, también se reconoce que la educación superior está al servicio del interés público y no es una “mercancía”, como ha sido reconocido por los estados miembros de la OMC a través de la UNESCO y otros organismos, convenciones y declaraciones internacionales o

multilaterales. La misión de la educación superior está orientada a contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad como un todo, a través de la formación de profesionales; la creación y difusión del conocimiento; la interpretación, conservación y promoción de las culturas; el ofrecimiento de oportunidades de aprendizaje superior durante toda la vida; la protección y el fortalecimiento de la sociedad civil mediante la capacitación de los jóvenes, y el aporte de perspectivas críticas e independientes sobre las opciones estratégicas a las que se enfrentan las sociedades (UNESCO, 1998).

Los temas de acceso, expansión cuantitativa y masificación evocan discusiones presentes en las últimas cuatro décadas en Colombia, y particularmente en la más reciente. A pesar de que los temas son recurrentes, la óptica desde la cual se abordan es diferente. Algunos datos pueden ser relevantes: en 1960, había 13 millones de estudiantes en educación superior; en 1991, 65 millones de estudiantes en educación superior; en 2000, un estimado de 80 millones de estudiantes. Las inscripciones en universidades latinoamericanas se han multiplicado diez veces entre 1960 y 1985, lo que significa oportunidades de educación superior equiparables a las de muchos países industrializados (Winkler, 1994). El sistema latinoamericano literalmente estalló desde los años setenta, y multiplicó el número de instituciones y la cantidad de estudiantes y profesores. De 270 mil estudiantes en 1950, pasó a 1,6 millones en 1970 y llegó a 5,9 millones en 1984; para 1998, se contaba con cerca de 8 millones de estudiantes en más de 800 universidades (cerca del 60% de ellas, privadas), y en más de 4 mil instituciones no universitarias (algo más de la mitad, del sector privado) (Barsky et al., 1994). Los países de América Latina se han desplazado de una educación de elites a una educación masiva de enseñanza superior. Es una constatación respaldada en datos estadísticos.

Las universidades atrajeron mayores cantidades de estudiantes en la medida en que modernizaron sus programas. Así se pasó de los “tradicionales” programas de filosofía, teología, derecho y medicina, a los “modernos” de administración, ingenierías, biología, economía, ciencias sociales, educación. Los cambios en la educación no surgen *ex nihilo*, como decía Durkheim en *Educación y Sociología* (Durkheim, 1976: 181). Siempre están atados a la organización social para la cual derivan respuestas a sus necesidades. Tampoco pueden ser atribuidos a cambios valorativos de los sujetos sociales respecto de los beneficios de invertir y dedicarse a la educación. Otra posición diría que corresponden a una decisión racional de buscar fines deseables con los medios adecuados, y la educación lo es por su valor intrínseco. A diferencia de Durkheim, que siempre busca las causas sociales en la sociedad, en su organización, también se pueden encontrar en una instancia que es la economía.

Un estudio de finales de los años setenta mostraba fases a través de las cuales se había desarrollado la educación superior en Colombia. Se trata del trabajo del sociólogo colombiano Rodrigo Parra Sandoval, *La expansión de la escolaridad en Colombia* (Parra S., 1977). El recorrido temporal del autor identificaba las fases de industrialización dependiente, industrialización con capital nacional (manufactura) e industrialización con capital dependiente (capital extranjero, multinacional). Hoy se agregaría la desindustrialización como efecto de la entrada decisiva a la globalización. La tesis del autor sostiene que los cambios en la educación en general, y de la educación superior en particular, corresponden a los cambios observados en la economía, a su vez inducidos por la división dependiente del trabajo que el país ha experimentado desde los años treinta. Las fases mencionadas diferencian al país, en general, con respecto a otros países de la región, pero también internamente en cuanto a sus sectores sociales, sus regiones, las dinámicas de los mercados internos y sus relaciones con el exterior.

A las fases mencionadas corresponden desarrollos de las universidades expresados en indicadores como las tasas de matriculación, evolución de los programas académicos, cantidad y distribución de instituciones y docentes. Estos fenómenos produjeron una expansión con diversificación anárquica, sin control, de la educación superior. El Estado, fuerte en esas décadas, no tuvo la capacidad de planificar, o sus esfuerzos fueron insuficientes o incapaces de establecer dirección, sentido y fuerza a los procesos. Se desarrollaron “espontáneamente” como resultado de esfuerzos institucionales independientes de cada organización, pero que coadyuvaron a un solo proceso general cuyos resultados están a la vista.

Esta situación creó expectativas en la población que elevaron a las universidades a un estatus superior en relación con otros niveles como el técnico y el tecnológico, reducidos a un lugar secundario, de menor prestigio social y menor reconocimiento en los mercados de trabajo. Uno de los historiadores más reconocidos en Colombia, Jorge Orlando Melo, apuntaba hace algunos años al fenómeno con la tesis de “Crecimiento y expansión de la educación superior en Colombia: una feria de ilusiones” (Melo, 1985: 253-271). El autor señalaba que los esfuerzos hechos en el país eran enormes, sin que se correspondieran con una política de desarrollo, “lo cual ha conducido a un crecimiento caótico del sector” y a que “los resultados obtenidos no sean los más adecuados en términos de calidad o de satisfacción de las necesidades del país, ya sean estas culturales, económicas o técnicas”. Por supuesto, el diagnóstico era preocupante. Las medidas que se adoptaron posteriormente no se encaminaron racionalmente a abordar la problemática. Cuando se legitimó normativamente la autonomía universitaria y el Estado se replegó a una labor de inspección y vigilancia a control remoto (Ley 30 de 1992, la ley orgánica de la educación superior), la universidad creció y se orientó a los objeti-

vos que cada organización plasmó para sí misma a través de su Proyecto Educativo Institucional. Esta situación, en sus tendencias generales, es similar en los países de la región latinoamericana.

La expansión educativa de los años sesenta y setenta fue vista como un indicador de democratización educativa y, por tanto, social. Los planes de desarrollo de las diferentes administraciones justificaron las inversiones en educación, en el supuesto de que ellas contribuirían a promover la igualdad social mejorando los niveles de vida logrados con mejores ingresos en la población educada. Desde una perspectiva analítica había razón para ello. Muchos estudios lo afirmaron, en el sentido de agilizar la movilidad económica, no necesariamente social, el mejoramiento de niveles de ingreso y, por esta vía, la adquisición de más servicios y mejor calidad. Un trabajo de José Joaquín Brunner y Gregory Elacqua, "Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional", reconoce que hay diferencias entre países. En los países desarrollados, "los estudios atribuyen un peso del 80% a la familia y la comunidad". En cambio, en los países en desarrollo, "los factores relacionados a la escuela son más importantes en explicar la varianza en el rendimiento de los alumnos [...] mientras más pobre el país, más alto es el porcentaje de la varianza explicado por los resultados de la escuela; mientras más rico el país, se atribuye un mayor peso a la familia".

Siguiendo estos datos, la consecuencia es obvia para la educación: sus esfuerzos deben ser mayores en nuestros países para compensar las deficiencias de la familia y la comunidad. Por tanto, las universidades, como los niveles inferiores, deben aceptar que trabajan en campos no solamente ligados a procesos cognoscitivos, sino que ellos están estrechamente vinculados a factores sociales, económicos y culturales, y su desarrollo sólo se alcanza si se opera sobre ellos. A menor desarrollo de un país, mayores esfuerzos deben hacerse, porque el valor agregado esperado de la educación es mayor para compensar las deficiencias de entrada que son producto de las desigualdades. *Servatis servandis*, esto mismo ocurre dentro de una misma sociedad: los sectores bajos requieren mayores esfuerzos que los sectores medios y altos de la estructura social para producir resultados equivalentes. De no realizarlos, las desventajas saltan a la vista.

POLÍTICAS ENUNCIADAS DESDE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y ACOGIDAS POR LOS ESTADOS

Esta parte se orienta a evidenciar dos asuntos: primero, que la planeación se hace cada vez más necesaria en las universidades, y que ella implica la formulación de políticas; segundo, que las políticas adoptadas van en la dirección señalada tanto por la UNESCO como por el Banco Mundial (Brovetto, 2000; Maldonado, 2002; Mollis, 2003; García Guadilla, 2003; Boron, 2004).

PLANEACIÓN Y POLÍTICAS

La crisis de los años treinta enseñó que el Estado y su presencia en las actividades económicas y políticas eran necesarios. Se le delegó el papel de rector de esas actividades y se le asignó la tarea de su direccionamiento. La planeación fue una de sus estrategias más efectivas, ya sea en la modalidad directiva para los recursos del mismo Estado, como en la indicativa para el sector privado. Ambas se conjugaron en el período desarrollista para emprender acciones coordinadas en los sectores económico, social y político. En nuestro medio latinoamericano, se formularon políticas de desarrollo, al principio vinculadas con el populismo, luego con el desarrollismo y, finalmente, con una modalidad liberal, el neoliberalismo. Las fases por las que pasaron las economías latinoamericanas, con algunas diferencias en ritmos e intensidades, fueron las mismas en los cincuenta años más recientes (Cavarozzi, 2000: 197-215). La CEPAL tuvo un rol de gran envergadura, en la medida en que se concentró en las características de la región pero, al mismo tiempo, sirvió como conector de las propuestas de organismos internacionales, particularmente del Banco Mundial a partir de los acuerdos de Bretton Woods.

En el campo educativo se aplicaron propuestas similares a lo largo y ancho de la geografía latinoamericana, muchas de ellas derivadas de una planeación indicativa gestada en los estados y recibida por las organizaciones educativas de la región, entre las cuales las universidades se colocaron en un lugar de preferencia. La adopción acrítica impuso su aplicación de manera generalizada. Si bien se reconoce su papel fundamental en la formación de capital humano y su posibilidad estratégica para modernizar y dotar de competitividad a las economías nacionales, así como su valor en la formación de ciudadanía y la adquisición de nuevos valores de identidad, también se insiste en la necesidad de su democratización, de un acceso más amplio, de su renovación con calidad (López Segrera y Maldonado, 2002). Carmen García Guadilla sugiere tener en cuenta varios escenarios en el estudio de la educación superior en América Latina. Ellos son: localismo con irrelevancia; globalización con subordinación; globalización (García Guadilla, 2003). Tal vez el mejor camino sea una combinación creativa de los tres para alcanzar una identidad que responda a las necesidades propias de los países de la región. La realidad, sin embargo, va en una dirección: en general, las políticas que alimentan los planes y programas de las universidades en América Latina son traídas de organismos como la UNESCO y el Banco Mundial.

PAPEL DE LA UNESCO

La UNESCO, desde el comienzo de los años noventa, promovió una reflexión y consulta a escala mundial. En 1995, publicó el "Documento de

Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”, que le sirvió de base para organizar la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, en París, en 1998. Para alcanzar su plena divulgación y preparación, llevó a cabo conferencias regionales, la primera de ellas en La Habana, en noviembre de 1996. Posteriormente se realizaron las conferencias de Dakar (abril de 1997), Tokio (julio de 1997), Palermo (septiembre de 1997) y, finalmente, Beirut (marzo de 1998) (Brovetto, 2000).

Las conclusiones de estos eventos permiten recoger algunos puntos particularmente importantes por su significación para las regiones en desarrollo. Entre ellos, cabe destacar que la segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como em momento de expansión más espectacular a escala mundial; también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados y los países en desarrollo; ha sido igualmente una época de mayor estratificación socioeconómica y aumento de las diferencias de oportunidades de enseñanza dentro de los propios países, incluso en algunos de los más desarrollados y ricos; a su vez, se genera un marco de acción prioritaria de la concepción sobre la educación superior del próximo siglo.

En la mencionada conferencia de París de 1998 (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción), se proclamó la igualdad de acceso. Para ello se estableció que “en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas” (UNESCO, 1998). El argumento que justificó la determinación fue el siguiente:

el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente (UNESCO, 1998).

Y estas competencias se desarrollan en niveles anteriores, como la secundaria. Por ello,

la equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria [...] Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, los miembros de minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacida-

des, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones (UNESCO, 1998).

Estos argumentos no hacen sino reconocer que los logros están todavía por alcanzarse, y que las políticas, estrategias y acciones deben encaminarse a esas metas.

Entre los temas abordados, está el papel de las universidades en la generación y transmisión de conocimientos relevantes, la formación de profesionales y técnicos útiles y responsables, la formación de identidades y la transmisión de valores universales, la promoción de movilidad social y la generación de oportunidades sociales igualitarias. Asimismo, se discutió el asunto de la responsabilidad social y cultural de las instituciones de enseñanza superior frente a los problemas nacionales. El tema del acceso a la enseñanza superior es central en el cuerpo documental de la Conferencia. Al respecto, se subraya la responsabilidad de los gobiernos por extender oportunidades de acceso a los distintos grupos sociales que forman cada entidad nacional. En materia de financiamiento, se indica que las instituciones de enseñanza superior deben tener recursos suficientes para enseñar e investigar, y que el Estado es el principal responsable del financiamiento de la enseñanza superior pública, aunque otros agentes sociales deben también asumir compromisos.

Estos argumentos habían surgido en conferencias previas. Por ejemplo, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos –en Jomtien, Tailandia, en 1990–, los líderes del mundo acordaron que “la prioridad más urgente [era] garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres y suprimir todo obstáculo que impida su participación activa”.

Las líneas trazadas reafirman que lo fundamental es volver al origen; las universidades deben tener presente a la sociedad: acceso sin discriminación, calidad de sus servicios, diversificación según necesidades y cooperación solidaria.

EL BANCO MUNDIAL

Los propósitos iniciales del Banco Mundial se orientaron a dos aspectos: la reconstrucción y el desarrollo. Inicialmente, los esfuerzos se dirigieron a Europa, para luego desplazarse hacia América Latina y Asia, y la institución aplicó teorías keynesianas en los años cincuenta y sesenta. Hacia los años setenta, se incorporó la lucha contra la pobreza como objetivo principal del Banco. El “Consenso de Washington”, en 1989, dio un nuevo giro cuando estableció diez propuestas para América Latina: Disciplina fiscal; Redireccionamiento de las prioridades del gasto público hacia áreas que ofrezcan altos rendimientos; Reforma tributaria; Liberalización de las tasas de interés; Tasa de cambio competitiva; Liberalización

del mercado; Liberalización de los flujos de inversión en deuda externa; Privatización; Desregulación; y Garantizar los derechos de propiedad.

En este marco de actuación, el Banco Mundial se vincula a la educación con varios argumentos:

- El punto de partida es la teoría del capital humano: la educación debe ser vista como una inversión en los recursos humanos de los países en desarrollo. Todas las recomendaciones sobre la reforma de la educación superior en los países en desarrollo apuntan a este argumento.
- Si bien algunos estudios inicialmente mostraban que la educación superior no era rentable, los documentos más recientes aceptan cambios en la posición tradicional del Banco Mundial ante la educación superior (Coraggio, 2000).
- En el documento “Peril and Promise”, se presenta un giro en la concepción y la importancia dada a la educación superior en cuanto bien social. “La educación superior ya no se considera más un lujo: es esencial al desarrollo social y económico nacional” (Banco Mundial, 2000).
- Esta afirmación representa una diferencia enorme con respecto a otros documentos. Por ejemplo, en el documento “The Lessons of Experience”, el Banco Mundial considera que los principales propósitos de las universidades son “educar a los futuros líderes y desarrollar las capacidades técnicas de alto nivel, que son la base del crecimiento económico” (World Bank, 1994).
- En el documento “Priorities and Strategies”, el Banco sintetiza los tres estudios previos que publicara para el sector: uno sobre educación básica, otro sobre “educación técnica y capacitación profesional”, y el tercero sobre educación superior (World Bank, 1995).
- En este contexto, la posición del Grupo Especial, convocado por el Banco, dice categóricamente: “la educación superior ya no es más una pequeña empresa cultural para la elite. Más bien se ha tornado vital para casi todos los planes de desarrollo de las naciones” (Banco Mundial, 2000).
- El Banco reconoce que la educación superior tiene relevancia para los países en desarrollo, en tanto “se ha dado un viraje dramático de la elite a la masa, con la mitad de los estudiantes de educación superior del mundo viviendo en los países en desarrollo” (Banco Mundial, 2000).
- El Banco considera insuficiente el análisis de tasas de retorno como el principal elemento para medir el impacto de la educación superior en los sistemas educativos de los países en desarrollo.

- El Banco modifica las relaciones entre las instituciones de educación superior y los gobiernos nacionales. El rol del gobierno en las instituciones de educación superior es concebido como algo más importante que un mero instrumento gerencial.
- En consecuencia, la educación superior es un prerrequisito absoluto e irreductible para el desarrollo de una base sólida en ciencia y tecnología.

Sobre estas consideraciones, es fácil comprender la tendencia que se insinúa acerca de la internacionalización, que no es otra que la adaptación de las universidades, y de los estados que las apoyan, a las políticas de organismos como la UNESCO y el Banco Mundial. Los directamente beneficiarios de la internacionalización son los profesores y los alumnos. Sin embargo, también lo son las instituciones, los países y el conjunto de la población, en la medida en que los nuevos conocimientos se pongan en práctica. Se constata que alrededor de 1.500 millones de alumnos de la educación terciaria estudian en el extranjero; solamente en Estados Unidos estudian 547 mil de ellos, y casi el total del resto lo hace en Europa Occidental, Canadá y Australia. Los programas con más actividad en la cooperación internacional en la década pasada entre América Latina y Europa fueron ALFA y COLUMBUS (García Guadilla, 2003).

Como concluye Segrera,

pese al desarrollo de la cooperación internacional y al consenso que existe a nivel mundial acerca de la importancia de la Educación Superior, las desigualdades se agudizan;

- a aumenta el “éxodo de competencias” de muchos de los mejores talentos formados en la universidad pública;
- b si la universidad en los países en desarrollo no se implica en su entorno [...] tenderá a convertirse en una suministradora de elites. Para sus países de origen, esta es la peor descapitalización posible;
- c para liderar el cambio y la innovación, para reinventar la universidad y lograr su autorreforma permanente, es necesario tener voluntad política de cambio, un proyecto institucional sólido, una amplia información sobre la universidad en las distintas regiones y países, y conocimiento acerca de experiencias relevantes de transformación universitaria (López Segrera, 2005).

IMPLICACIONES EN ALGUNOS PAÍSES LATINOAMERICANOS

Las políticas sobre la educación superior en América Latina provienen, fundamentalmente, de la UNESCO y el Banco Mundial. Cada país las ha canalizado en normas y, sobre todo, en orientaciones que buscan su eje-

cución en planes, programas, metas y realizaciones. Sin embargo, poco ha contado el contexto interno para adaptar o reinventar los lineamientos “externos”. En este orden de ideas, es necesario indicar algunos aspectos.

En primer lugar, hay que señalar que la globalización limitó y transformó las funciones del Estado-nación. Venimos de un período histórico fundamentado en el poder del Estado, en su capacidad de ejercer funciones de control, garantía de seguridad para los ciudadanos, oportunidades para la atención a las necesidades básicas y poder regulador de las relaciones sociales. Hoy nos movemos en el ámbito abierto en el cual las barreras se han vuelto gaseosas, de tal manera que los límites y las fronteras del *adentro* y el *afuera* han sido derribados y, en consecuencia, se han establecido continuidades en espacios políticos. Los conceptos de autonomía y soberanía han modificado su significación tradicional para adecuarse a las circunstancias en que los ha puesto el desarrollo del capital. La modalidad de globalización reinante es el neoliberalismo, con el cual las funciones del Estado-nación se ven restringidas, limitadas a aspectos relacionados con seguridad, control de los ciudadanos, aspectos militares y orden público. En compensación, la iniciativa privada gana terreno, se desregulan las relaciones entre ciudadanos y entre estos y el Estado, se facilitan las transacciones entre particulares y se amplía a su favor la apropiación general de los factores productores de riqueza y, por ende, de los beneficios. La globalización no solamente desborda los límites geográficos; está por encima de cualquier espacio determinado, carece de un centro desde donde se dirijan las operaciones, y los actores no cuentan con un eje que ejerza el control. A falta de actores tradicionales, ha surgido el mercado como su expresión más desarrollada.

La universidad ha adoptado esencialmente los mismos componentes y los ha introducido a sus dinámicas internas. Los servicios se han convertido en productos para el mercado; los beneficiarios se han transformado en clientes; las relaciones entre servidores y usuarios se han transformado en oferta y demanda; la legitimación centrada en el Estado y las instituciones ha sido trasladada al mercado; las prácticas internas de producción y circulación de conocimientos están asociadas con calidad, pertinencia, eficiencia, flexibilidad y oportunidad en el contexto de mercados elásticos.

COMPARACIONES ENTRE PAÍSES

La globalización, en su forma actual, no tiene precedentes en la historia de la humanidad. Aunque la universidad siempre ha tenido una tensión local-universal, regional-transregional, las nuevas relaciones no están precisamente a favor de una mayor homogeneidad social; al contrario, la distancia social ha abierto nuevas brechas en las estructuras

sociales y no busca acercamientos entre sus sectores. Si bien hay rasgos comunes, las tendencias se orientan hacia mayores heterogeneidades, no solamente entre países, sino dentro de cada país; “el mundo de la educación globalizado es un mundo muy desigual” (Altbach, 2004) que admite comparaciones pero guarda sus especificidades.

Se espera que los vastos mercados universitarios capten poblaciones de características variadas en cuanto a género, regiones, sectores sociales, etnias, religiones, que satisfagan las necesidades que ellas generan. Sin embargo, esto no es así. A pesar de los avances, no se ha logrado igualar las oportunidades de acceso a la educación superior; los jóvenes de los países en desarrollo tienen 17 veces menos oportunidades de acceder a estudios superiores que los jóvenes de países desarrollados (UNESCO, 2005). Se encuentran amplias diferencias de estructuras institucionales, programas y formas de estudios. La UNESCO atribuye esta tendencia a factores externos e internos. Como factores externos señala: aumento de la demanda social de educación superior; recortes drásticos en los gastos en educación superior que fuerzan a las instituciones a buscar alternativas, programas y diseño de sistemas de autofinanciación; cambios permanentes conforme a las dinámicas de los mercados de trabajo que requieren la capacitación en nuevos campos profesionales, tecnológicos y gerenciales y en nuevos contextos.

Como factores internos señala: los enormes avances de la ciencia; la conciencia creciente de adoptar enfoques y métodos de enseñanza, formación e investigación interdisciplinarios y transdisciplinarios; el rápido desarrollo de nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

Estas diferencias se reflejan en las tasas de matrícula del Cuadro 1.

Cuadro 1
Educación terciaria en algunos países de América Latina (1980-2003)

Países	Matrícula total 2002-2003		Tasas brutas de matrícula				
	Miles	% Femenino	1980	1990	1998	1998-1999	2002-2003
Argentina	2.026	59	21,8	38,1	36,2	47	60
Brasil	3.579	56	11,1	11,2	11,5	14	21
Chile	567	48	12,3	21,3	34,0	34	45
Colombia	989	51	8,6	13,4	21,0	21	24
Paraguay	147	58	8,6	8,3	10,3	-	27
Perú	831	51	17,3	30,4	29,0	-	32
Uruguay	98	65	16,7	29,9	35,0	35	37
Venezuela	983	51	20,6	29,0	29,5	-	40

Fuente: elaboración propia en base a UNESCO (2005).

La información más reciente de la UNESCO muestra la población atendida y las tasas de matrícula de 1980 hasta el año 2003. Las tasas de vinculación universitaria en este período se han triplicado o, al menos, duplicado. En el primer caso están Chile, donde la tasa se incrementó tres veces y media, Argentina, Colombia, Paraguay y Uruguay; Brasil y Venezuela duplicaron sus tasas de incorporación; y Perú no alcanzó a duplicarla.

En términos de gasto público, el comportamiento de los países con respecto a la educación en general, y la educación superior en particular, muestra algunos rasgos importantes de destacar: en general hubo incrementos en las asignaciones presupuestarias (sobre el PIB) en ambos ítems, así fueran moderados. Sin embargo, Chile y Perú redujeron sus asignaciones en la educación general, y Chile y Argentina en la educación superior; mientras que Uruguay y Perú las incrementaron (en seis veces y media), como lo muestra el Cuadro 2.

Cuadro 2

Gasto público en educación como % del PIB en algunos países de América Latina (1980-1998)

Países	General			En educación superior		
	1980	1990	1996	1980	1990	1998
Argentina	2,7	1,1	3,5	22,7	46,7	21,0
Brasil	3,6	4,5	5,1	16,7	9,5	-
Chile	4,6	2,7	3,4	33,3	20,3	17,0
Colombia	2,4	2,6	4,4	24,1	21,2	-
Paraguay	1,5	1,1	3,9	-	26,5	22,0
Perú	3,1	2,3	2,9	3,1	-	20,0
Uruguay	2,3	3,1	3,3	16,1	22,6	22,0
Venezuela	4,4	3,1	4,5	34,6	-	-

Fuente: UNESCO (2001: 97) y Banco Mundial (2003).

Un segundo aspecto es la exclusión social que se percibe como un fenómeno creciente que afecta a núcleos poblacionales cada vez más numerosos. A pesar de los incrementos cuantitativos en las dos décadas recientes y de los moderados ajustes presupuestales, la distancia entre países sigue presentando una brecha notable. La mayor frustración en el desarrollo de la economía en América Latina y el Caribe ha sido la divergencia entre estos países y los desarrollados en términos de ingreso por habitante, que se registra desde 1970 y que aumenta gradualmente. Esta divergencia se ve aumentada por disparidades internas en la distribución de ingreso y por el aumento de la pobreza y la indigencia prácticamente en todos los países de la región (CEPAL, 2005). El incremento de la pobreza y del nú-

mero de desempleados agudiza las condiciones negativas en los niveles de vida de las poblaciones latinoamericanas. En el caso colombiano, ya llegamos al 67% de personas en situación de pobreza. La CEPAL y otros organismos regionales han mostrado estudios al respecto; igualmente lo han hecho otros, como el Banco Mundial y la UNESCO.

Si estas son las circunstancias, obviamente la educación superior está reservada para grupos “selectos” de la sociedad. Un estudio colombiano de hace un poco más de treinta años mostraba la imposibilidad objetiva para sectores bajos de la estructura social de acceder a la educación superior. Esta era reservada para sectores medios y altos, de residencia urbana, y dotados del capital cultural necesario para asimilar las exigencias del nivel superior de educación (Parra S., 1973). Este estudio bien puede ampliarse al conjunto latinoamericano, teniendo en cuenta, seguramente, algunas restricciones por las especificidades en intensidad y profundidad del fenómeno.

En este panorama, exclusión social significa exclusión de la universidad. Si la globalización acentúa las diferencias sociales, *a fortiori* la universidad se vuelve más el dominio de unos pocos. Una doble discriminación queda clara: discriminación social y discriminación propiamente educativa; dos barreras que los retos propuestos por los documentos y las políticas enunciadas arriba están llamados a superar.

Una manera de ver la concentración de la educación superior en un selecto grupo social es relacionar a los egresados con la población mayor de 25 años. Esta tasa específica es presentada en el Cuadro 3. Los datos muestran desigualdades significativas: mientras Ecuador, El Salvador y Venezuela se encuentran en el nivel más alto de incremento en el período analizado (similar proporcionalmente a Alemania), países como Uruguay, Bolivia y Nicaragua muestran las tasas más bajas en los años de referencia. El resto de los países presenta un incremento importante, similar al logrado por Francia o el Reino Unido, en términos proporcionales. Nada despreciable es que hayan multiplicado por cuatro o hasta seis sus tasas inter-anales en el segmento elegido para el análisis. Hubo incrementos numéricos que corresponden a la ampliación de los sectores medios en la estructura social. Sin duda, la fase desarrollista aplicada en América Latina fue beneficiosa para las capas intermedias, y en ellas se reflejan los incrementos. No así para las capas bajas, como los datos muestran a continuación.

Cuadro 3

Graduados en educación superior como % de la población de más de 25 años (1965-1995)

País	1965	1975	1985	1995
Argentina	4	6	8	15
Bolivia	4	5	8	12

Cuadro 3 - continuación

País	1965	1975	1985	1995
Brasil	2	4	6	8
Chile	2	5	8	12
Colombia	2	3	6	9
Costa Rica	3	6	12	16
Ecuador	2	3	14	18
El Salvador	1	2	3	8
Guatemala	1	1	4	5
Honduras	1	1	3	6
México	2	3	7	10
Nicaragua	4	5	8	8
Panamá	3	5	11	18
Paraguay	1	3	5	6
Perú	3	6	12	17
Uruguay	5	6	8	14
Venezuela	2	5	10	15
Alemania	2	6	8	15
España	4	4	7	13
EE.UU.	18	25	34	49
Francia	3	5	11	16
Reino Unido	3	11	13	16

Fuente: Banco Mundial (2000: 110-113, Tabla A).

Así como crecieron las capas medias, también el número de pobres creció, lo cual restó probabilidades de acceso a la educación superior. El Cuadro 4 muestra estos datos. Mientras que los niveles de pobreza se incrementaron especialmente en Argentina, Perú y Venezuela, tendieron a reducirse en países como Brasil, Chile, Colombia y Uruguay. El promedio para el conjunto latinoamericano también se redujo (del 48 al 44% del total de la población). En cuanto a la indigencia, los incrementos se vieron en Argentina, Colombia y Venezuela, mientras que en los demás países se redujeron los porcentajes, salvo en Paraguay y Perú, donde se mantuvieron las proporciones en el período de referencia. En todo caso, los volúmenes absolutos y relativos para el conjunto latinoamericano representan el 60% de la población. Esto significa que acceder a la educación superior, para esta población, es imposible social y culturalmente. Ingresar al sistema educativo, transitar por la básica y media, y asomarse a la superior, es un recorrido demasiado largo y

costoso para una población que carece de los ambientes, los recursos y las expectativas requeridas. Las probabilidades están cercanas a cero, lo que demuestra que la estructura de oportunidades ha sido seleccionada socialmente.

Cuadro 4

Magnitud de la pobreza y la indigencia en algunos países de América Latina (1990-2002)

Países	Población bajo la línea de pobreza		Población bajo la línea de indigencia	
	1990	2002	1990	2002
Argentina	21,0	41,5	5,2	18,6
Brasil	48,0	37,5	16,7	10,4
Chile	38,6	18,8	12,4	4,5
Colombia	56,1	51,1	20,0	23,7
Paraguay	-	61,0	18,8*	18,4
Perú	47,6**	54,1	9,9**	9,9**
Uruguay	17,9	15,4	3,4	2,5
Venezuela	39,8	48,6	13,1	17,1*
Promedio para América Latina	48,3	44,0	15,3	13,5

Fuente: CEPAL (2005).

* Datos de 1994.

** Datos de 1997.

La pobreza es uno de los problemas preocupantes para los gobiernos y organismos internacionales. Una comparación internacional permite revisar las expresiones que se manifiestan en diversas regiones del mundo. El cuadro siguiente muestra los volúmenes relativos de población que sobreviven con 1,08 y 2,15 dólares por día. Los datos son una prueba adicional que marca factores de exclusión de posibilidades de llegar a la universidad. En el caso de América Latina y el Caribe, los datos se mantienen estables en los once años de comparación para la población de más bajos ingresos, mientras que se reducen para quienes cuentan con ingresos un poco mayores pero, en todo caso, muy escasos para satisfacer necesidades básicas. El conjunto poblacional representa en este caso la tercera parte, lo cual es preocupante desde la perspectiva que nos ocupa.

Cuadro 5

 Porcentajes de población según regiones del mundo que sobrevive con
 1,08 y 2,15 dólares por día (1990-2001)

Regiones del mundo	1,08 dólar/día		2,15 dólar/día	
	1990	2001	1990	2001
América Latina y el Caribe	11	10	28	25
Europa Oriental y Asia Central	1	4	5	20
Oriente Medio y África del Norte	2	2	21	23
Asia Meridional	41	31	86	77
Asia Oriental	30	15	70	47
África Subsahariana	45	46	75	77

Fuente: PNUD (2005: 30).

Aparte de las probabilidades de acceso a la educación superior de la población, es oportuno considerar la inversión pública. Un dato constatado por UNESCO resulta importante para tener en cuenta en la línea de argumentación que se desarrolla. Cuando el gasto es reducido, los ricos pueden obtener una proporción mucho mayor, por lo que se reduce el beneficio para los pobres (PNUD, 2003: 106). Si, por los datos presentados, un volumen alto de población tiene bajísimas posibilidades de llegar a la universidad, las asignaciones presupuestales, obviamente, están canalizadas hacia sectores medios y altos que resultan subsidiados por las políticas públicas.

Desde otro punto de vista, se constata que, en países de bajo nivel de desarrollo humano, el servicio de la deuda es un componente no discrecional del gasto público que debe hacerse por las condiciones asimétricas en que operan las relaciones entre prestatarios y acreedores. Si a los servicios de la deuda se agregan gastos de defensa, el panorama muestra tendencias decrecientes de inversiones en sectores de bajos ingresos. Así el gasto en defensa sea discrecional, afecta claramente las asignaciones al sector social más necesitado (PNUD, 2003). No basta con subsidiar la oferta, si desde la demanda los valores de la canasta educativa tienen otros componentes que no son subsidiados y que representan fuentes que no son cubiertas por el medio social del eventual aspirante.

El Cuadro 6 muestra las relaciones entre deuda y PIB, deuda y exportaciones, y tasas de desempleo de jóvenes en el rango de 15 a 24 años.

Cuadro 6
Indicadores de deuda externa (1990-2000)

Países	Deuda/PIB	Deuda/Exportaciones	Tasa de desempleo jóvenes de 15 a 24 años	
			1990	2000
Argentina	112,2	438,1	13,0	25,9
Brasil	47,8	281,8	6,7	-
Chile	57,2	159,3	13,1	19,8
Colombia	49,2	246,0	27,0	36,3
Paraguay	49,1	100,7	15,7	-
Perú	48,9	278,6	15,8	13,6
Uruguay	77,1	282,7	24,9	30,7
Venezuela	37,4	115,4	19,4	24,3

Fuente: CEPAL (2005).

Todos los países examinados tienen deuda. Esa deuda tiene comprometido parte del PIB. En algunos países implica alrededor de la mitad de ese PIB; los países que muestran situaciones dispares son Argentina, que tiene comprometido en deuda más de lo que produce, y Venezuela, que tiene los menores compromisos entre los países examinados y, sin embargo, estos representan un poco más de la tercera parte de su PIB.

Desde otra perspectiva, la comparación entre países muestra la brecha entre unos y otros. Comúnmente se acepta que el conocimiento (de base disciplinaria, publicado y registrado internacionalmente) “habría demorado 1750 años en duplicarse por primera vez contando desde el comienzo de la era cristiana, para volver luego a doblar su volumen, sucesivamente, en 150 años, 50 años y ahora 5 años, estimándose que hacia el año 2020 se duplicará cada 73 días” (Brunner, 2000: 7). Si esto es así, las brechas entre naciones y entre sectores sociales se amplían en progresión geométrica, por cuanto las ocupaciones requieren niveles de escolaridad mayores, con lo cual se ensancha la distancia entre quienes tienen mayor nivel educativo y quienes lo tienen en menor grado o carecen de él. El “déficit de socialización” (Tedesco, 1995) no alcanza para satisfacer los requerimientos impuestos por las dinámicas económicas y sociales de las sociedades modernas. La entrada a la globalización es selectiva, y únicamente pueden hacerlo aquellos que llenan requisitos, entre ellos una escolaridad alta. Las circunstancias sociales y económicas han hecho su trabajo de escogencia de los elegidos.

COMPARACIONES DENTRO DE LOS PAÍSES

A las comparaciones entre países se agregan comparaciones dentro de cada país. Se presentan aquí dos maneras de realizarlas. La primera mediante quintiles de ingreso, y la segunda mediante el coeficiente Gini. El Cuadro 7 muestra el comportamiento de los quintiles de ingreso respecto del acceso a la educación terciaria.

Cuadro 7

Matrícula en la educación terciaria por quintil de ingresos durante años recientes en algunos países de América Latina

Países y años	Quintil de ingresos				
	I	II	III	IV	V
Argentina (1998)					
Instituciones públicas	28,5	31,0	23,3	12,0	5,3
Instituciones privadas	51,7	26,2	14,1	6,2	1,7
Brasil (1998)	74,0	18,0	4,0	4,0*	-
Chile (1998)**	65,5	38,8	23,0	13,3	8,7
Colombia (1997)	51,9	23,3	12,9	5,1	6,4
Costa Rica (2000)	55,5	23,4	10,7	7,2	3,4
Ecuador (1996)					
Instituciones públicas	5,2	3,9	13,0	38,4	38,2
Instituciones privadas	25,9	12,2	18,8	27,2	15,5
México (1998)	58,0	25,0	11,0	6,0*	-
Perú (1998)	50,0	24,0	14,0	12,0*	-
Venezuela (1998)**	23,0	22,0	16,0	13,0	12,0

Fuente: Banco Mundial (2003: 203, Cuadro K-1).

* Este dato se encuentra combinado por los quintiles 4 y 5.

** Los datos aparecen sic y no suman el 100%.

Los países de mayor concentración en quintiles altos son Brasil, Chile, México y Costa Rica; ellos son los que captan, en consecuencia, menores volúmenes de población proveniente de los quintiles bajos.

La segunda manera de comparación dentro de un país es mediante el coeficiente Gini. Si se acepta que América Latina presenta las mayores desigualdades del mundo, este coeficiente permite agregar una prueba adicional a la argumentación. Esta situación es particularmente sensible en países del tercer mundo, pero más en el caso de América Latina. En el caso de Colombia, es más apremiante dado el nivel de desigualdad existente. En efecto, el coeficiente Gini calculado por el Banco Mundial para 1999 era de 57,6 –antecedido solamente por Brasil

con 59 en 2001 y por Guatemala con 58,3 en 2000 (Ferreira y Walton, 2005: 18). El tercer puesto entre los países de América Latina escogidos para el estudio, en comparación con EE.UU. y con Italia, nos lleva a inferir que el acceso a la educación superior es limitado para grandes sectores de la población.

Cuadro 8

Indicadores de desigualdad para algunos países de América Latina, Estados Unidos e Italia

País y año	Coficiente Gini	Participación del 10% superior en el ingreso total	Participación del 20% inferior en el ingreso total	Razón del nivel de ingreso del decil 10 respecto del decil 1
Brasil (2001)	59,0	47,2	2,6	54,4
Guatemala (2000)	58,3	46,8	2,4	63,3
Colombia (1999)	57,6	46,5	2,7	57,8
Chile (2000)	57,1	47,0	3,4	40,6
México (2000)	54,6	43,1	3,1	45,0
Argentina (2000)	52,2	38,9	3,1	39,1
Jamaica (1999)	52,0	40,1	3,4	36,5
Costa Rica (2000)	46,5	34,8	4,2	25,1
Uruguay (2000)	44,6	33,5	4,8	18,9
Estados Unidos (1997)	40,8	30,5	5,2	16,9
Italia (1998)	36,0	27,4	6,0	14,4

Fuente: *World Bank Development Indicators Database*, Apéndice estadístico, Tabla A-2 y A-3, citado en Ferreira y Walton (2005: 8).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el coeficiente Gini no tiene la capacidad de reflejar las consecuencias de la desigualdad política; mide la distribución de las rentas hacia los niveles superiores y la riqueza a lo largo de amplios períodos de tiempo. También se debe considerar que, en momentos de estabilidad, las sociedades aumentan sus potencialidades de adaptación a los graduales incrementos de las desigualdades; en tiempos de crisis, se perciben las desigualdades con sus implicaciones en expresiones políticas. En todo caso, “quienes se inspiran en la visión de una economía mundial no se dan cuenta del riesgo que corren al ignorar el problema de la desigualdad de las rentas y la riqueza” (Faux y Mishel, 2001: 140, 143-144). Este llamado de atención vale también para quienes están al frente de decisiones en educación superior, tanto más si ella afianza y legitima las desigualdades.

El tránsito moderno no es tanto de un Estado nacional a un Estado mundial, como de un Estado nacional al mercado, lo cual produce un vacío de poder que no es llenado desde dentro de cada sociedad, ni

en el contexto internacional, como producto de la globalización (Beck, 2002a: 40). Las instituciones transnacionales, como el Banco Mundial, están dominadas por expertos neoliberales que no tienen, por lo tanto, la preocupación de aliviar las desigualdades entre sectores sociales, sino de ampliar el espacio de los mercados. El problema de las desigualdades, y de la radicalización de esas desigualdades en una escala mundial, es reflejo y consecuencia de la liberalización de los mercados (Beck, 2002a: 56-57). Queda claro que los pobres no tienen un espacio, ya que no son consumidores en las dinámicas de los mercados. No hay lugar para realidades tan contundentes como la pobreza; y, sin embargo, los pobres del mundo son los más afectados; “el hambre es jerárquica” y ella no preocupa a quienes son los ganadores en la competencia por los mercados (Bauman, 2003a: 75 y 96; Beck, 2002b: 8 y 98). La educación superior no escapa a esta dinámica cuando ella se ha convertido en una mercancía que está disponible en los mercados locales o globalizados. Cabe, sin embargo, una precisión. La globalización no es forzosamente la única culpable de todos los males, a la que haya que endilgarle todas las consecuencias nefastas para los sectores medios de la estructura social hacia abajo (Faux y Mishel, 2001: 150 y 154-155). Lo que se puede afirmar es que ha tenido una participación mayor de la que generalmente se afirma, y que poco se ha explorado en los temas de la educación superior.

Generalmente se acepta, claro está para los expertos neoliberales, que los problemas de los países pobres se deben a que no han aplicado las medidas recomendadas, que consisten en una mezcla política apropiada de reducción del gasto social, liberación de mercados, privatización de bienes en manos de los gobiernos y descomposición de los sindicatos con la introducción de “políticas flexibles” (Faux y Mishel, 2001: 137, 150 y 157). Por ello, se considera que los países en desarrollo son “regiones de perdedores” (Beck, 2002b: 100; Bauman, 2001: 184-185) que no se ponen a tono con los vientos renovadores de las sociedades movidas por las flexibilidades de los mercados.

Lo que no se pone en evidencia, o se evidencia muy pocas veces, es que la globalización no beneficia a todos; es selectiva. La selección afecta negativamente a un poco más de 2 mil millones de personas del planeta que no se han insertado en la economía global; el ingreso ha estado en descenso y la pobreza en aumento (Dollar, 2005: 5). La cumbre de Copenhague expresaba claramente que “en todo el mundo hay un aumento de la prosperidad de algunos, acompañado lamentablemente de un aumento de la pobreza extrema de otros”, y agregaba:

la globalización, que es consecuencia del aumento de la movilidad humana, del progreso de las comunicaciones, del gran aumento del comercio y las corrientes de capital y de los avances tecnológicos,

abre nuevas oportunidades para el crecimiento económico sostenido y el desarrollo de la economía mundial, particularmente en los países en desarrollo. La globalización permite asimismo que los países compartan experiencias y extraigan enseñanzas de los logros y dificultades de los demás, y fomenta el enriquecimiento mutuo de sus ideales, valores culturales y aspiraciones. Al mismo tiempo, el rápido proceso de cambio y ajuste se ha visto acompañado de un aumento de la pobreza, el desempleo y la desintegración social. También se han globalizado ciertas amenazas al bienestar del ser humano, como los riesgos ambientales. Además, las transformaciones globales de la economía mundial están modificando profundamente los parámetros del desarrollo social en todos los países (Naciones Unidas, 1995).

Nuevamente, las Naciones Unidas, en la Declaración del Milenio del 8 de septiembre de 2000, se comprometen, como primer objetivo para el año 2015, a “reducir a la mitad el porcentaje de habitantes del planeta que viven en la extrema pobreza y el de las personas que padecen hambre” (Naciones Unidas, 2000).

Por primera vez en la historia de la humanidad, los pobres resultan una molestia, son la mala inversión, un agujero negro; son totalmente inútiles por cuanto están fuera de la circulación; no son consumidores (Bauman, 2003b: 140), son “apátridas” (Beck, 2002c: 305-306), son “vagabundos” (Bauman, 1999: 103-133). El Estado de Bienestar, que antes tenía la función de compensación de deficiencias sociales, se ha convertido en proveedor de servicios fuera de lugar, que no tienen respaldo en la era del mercado global; por eso está en retirada para ser disuelto como elemento anacrónico. En consecuencia, la educación en general, y *a fortiori* la superior, actúa a favor de la plutocracia, con desventajas, claro está, para quienes no tienen por sí solos los medios ni las sociedades que se los proveen. El concepto y la aplicación de la democracia se resienten, en tanto ella es selectiva en la distribución de sus bienes y servicios.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Las variables individuales (motivación, actitud, *background* educacional, coeficiente intelectual, autoestima, diseño de plan de vida) son responsables de gran parte de los éxitos o fracasos en la educación en general, y en la educación superior en particular. Sin embargo, estas variables están jugando en relación estrecha con el contexto. Una parte significativa está mediada por la estructura de oportunidades que tienen, en la sociedad, los sectores sociales. La estructura de oportunidades, en términos de Robert Merton, o de oportunidades de vida en la terminología weberiana, se encuentra determinada por los factores de acceso a la educación, por cuanto en ella se espera la obtención de competencias y calificaciones que se asocian con los beneficios en los

mercados de trabajo y en los perfiles trazados por la estratificación social (Atría, 2004). La estructura de oportunidades está sesgada socialmente en virtud del capital social que juega a favor de los sectores altos y medios de la sociedad. La excepcionalidad de acceso de sectores bajos de la sociedad no confirma las bondades del sistema de selección. Al contrario, demuestra las deficiencias estructurales que no se subsanan con medidas superficiales y coyunturales, sino que requieren cambios radicales en las organizaciones sociales donde no alcanzan a llegar las políticas generadas en los organismos internacionales. Abundan las declaraciones de buenas intenciones, pero las estructuras sociales permanecen intactas, con las consecuencias que se han señalado. De esta manera, la democracia es un discurso que está lejos de verse reflejado en bienes y servicios producidos por la sociedad, pero orientados a sectores sociales privilegiados.

Los esfuerzos que se deben hacer, dadas las condiciones precarias de nuestros países, son mucho más exigentes que los aplicados en países del primer mundo. En otras palabras, el valor agregado que la educación debe proporcionar a las personas que tienen acceso a la educación superior es mayor a medida que se desciende en la estructura social. En estratos sociales más altos, los esfuerzos son menores que en estratos más bajos en la estructura social, en razón de sus antecedentes educativos, culturales y sociales. De lo contrario, el “efecto mateo” (Merton, 1977: 554-578), utilizado por Robert Merton para analizar el caso de la ciencia, produce su acción: al que tiene se le dará y al que no tiene, aun lo que no tiene, se le quitará.

Las tendencias muestran que, como planteó alguna vez Veblen, “el control discrecional de las cuestiones de la política universitaria ha quedado, finalmente, en manos de los hombres de negocio” (Hobson, 1941: 76). La nueva era de la información tiene una encarnación capitalista que excluye a una parte considerable de la humanidad. Las dos terceras partes de la población del mundo viven bajo su influencia, pero están excluidas de la mayoría de sus beneficios (Castells, 2001: 100-101). Esto es sólo una muestra más de que las economías de mercado rápidamente convierten igualdades en desigualdades (Thurow, 1996: 259; Giddens y Hutton, 2001: 137). En este orden de ideas, es lógico concluir que los procesos de globalización no son otra cosa que eufemismos para disfrazar la dictadura del mercado global (Beck, 2002a: 10; Bauman, 2001: 199). Los acuerdos internacionales han producido pocos efectos en el tratamiento de los problemas sociales. Por ejemplo, en la Cumbre de Copenhague, en 1995, los participantes enunciaron:

Nos comprometemos a velar porque los programas de ajuste estructural que se acuerden incluyan objetivos de desarrollo social, en particular, la erradicación de la pobreza, la generación de empleo pleno

y productivo y la promoción de la integración social (Octavo compromiso) (Naciones Unidas, 1995).

Si fuera así, el Estado debería focalizar los gastos en educación en los sectores más vulnerables, los cuales no alcanzan, por sí solos, a acceder a las universidades (Brunner, 2002: 121; Tünnerman, 2002: 190); pero aquel se ha debilitado tanto con las reformas que su capacidad se ve disminuida para cumplir con el rol que se le reclama.

Muchas reformas se han introducido en la educación superior, como en la educación en general. Pero seguimos teniendo problemas. Algunos analistas ven tan arrolladora la avalancha de los mercados, que afirman escuetamente que “no hay un plan alternativo” que esté en capacidad de ofrecer caminos diferentes a la hegemonía alcanzada por la tendencia neoliberal (Giddens y Hutton, 2001: 302; Bauman, 2001: 190). Si la educación tiene entre sus funciones el promover la democracia, a mayor nivel alcanzado, se supondría que los logros serían mayores y que ella se habría cimentado con mayor firmeza y se expresaría en actitudes y conductas. Sin embargo, lo que se constata es que, a mayor nivel educativo, mayor es la probabilidad de haber asimilado las tendencias neoliberales que se presentan como indicadores de actualidad, modernidad y solución de problemas, no sólo económicos, sino también sociales y políticos.

La educación superior es demasiado importante para dejarla sólo en manos de las universidades; es demasiado cara y su cobertura es demasiado amplia como para que sea una responsabilidad exclusiva del Estado; es demasiado compleja y estratégica para que sea una actividad privada. Sólo gracias a un gran esfuerzo de colaboración podrá satisfacer las expectativas que muchos tenemos respecto de ella (Lemaitre, 2003).

Las clases ilustradas que han pasado por las universidades, y los productores y poseedores de conocimiento, se parecen a sus contrapartes premodernos en el hecho de que se aíslan de la gente simple, del común. La educación “vuelve extraterritoriales a los miembros de las clases ilustradas y los pone fuera del alcance de la gente que está próxima en el espacio físico [y] únicamente acercará entre sí a los miembros de la misma clase” (Bauman, 2001, 133). En este terreno es donde faltan ciudadanos, con sus organizaciones, que promuevan una redefinición, en la teoría y en la práctica, de lo que significa la democracia. Con Al-brow podemos concluir que:

una de las consecuencias más importantes de la globalización para el lugar es que los hombres residen en un lugar y extienden sus relaciones sociales más importantes casi totalmente hacia fuera y sobre todo el mundo. Esto significa que los hombres utilizan el lugar como sede

y fuente de actividades sociales en muy diversa forma en función de la extensión de su respectiva esfera social (Albrow, 2002: 282).

Este es precisamente el camino que marcan las universidades. Sin embargo, el énfasis no significa que sea la única manera de ver la formación profesional. Ella debe responder a las necesidades locales, y por esta razón es que también se plantean los temas de la pertinencia y la calidad.

La utopía de construir una nueva universidad pasa por implicar el tema de la exclusión social. A medida que las universidades aceptan y se reconocen dentro de la globalización, más en juego están su función social y sus dinámicas internas. La “nueva” universidad recoge la tradición, se preocupa por el presente, pero está llamada a volcarse sobre el futuro. ¿Este seguirá siendo “neoliberal”? ¿Hasta cuándo los seres humanos aceptaremos tantas desigualdades sociales? ¿Hay algunos límites? Si la universidad trata con el conocimiento, ¿qué respuestas tenemos hoy a estos interrogantes? La “nueva” universidad está llamada a responder. El estudio comparado de universidades a nivel mundial nos debe ayudar a ubicarnos en este panorama y buscar respuestas.

La insistencia, en los últimos años, en la calidad, la acreditación, la flexibilidad curricular, la articulación interna de programas, la pertinencia social y significación intelectual, el acceso y la equidad como temas sobresalientes, nos indica que todavía los viejos problemas están presentes, y que deben reformularse las preguntas y las estrategias si las anteriores no muestran logros aceptables.

BIBLIOGRAFÍA

- Albrow, Martin 2002 “Viajando más allá de las culturas locales: paisajes sociales en una sociedad global” en Beck, Ulrich (comp.) *Hijos de la libertad* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Altbach, Philip G. 2004 “Globalization and the University: myths and realities in an unequal world” en *Tertiary Education and Management*, N° 1.
- Alwin, Duane F. y Thornton, Arnold 1984 “Family Origins and the Schooling Process: Early versus Late Influence of Parental Characteristics” en *American Sociological Review*, N° 49.
- Atría, Raúl 2004 “Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales” (Santiago de Chile) octubre, mimeo.
- Banco Mundial 2000 *Higher Education in Developing Countries: Peril and promise* (Washington DC).
- Banco Mundial 2003 *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria* (Bogotá).

- Barsky, Osvaldo et al. 1994 “La Educación Superior en América Latina: entre el aislamiento insostenible y la apertura obligada”. En <www.columbus-web.com/es/parteb/dominguez.doc>.
- Bauman, Zygmunt 1999 “Turistas y vagabundos” en *La globalización: consecuencias humanas* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Bauman, Zygmunt 2001 *En busca de la política* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Bauman, Zygmunt 2003a *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil* (Madrid: Siglo XXI).
- Bauman, Zygmunt 2003b *Trabajo, consumismo y nuevos pobres* (Barcelona: Gedisa).
- Beck, Ulrich 2002a *Libertad o capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms* (Barcelona: Paidós).
- Beck, Ulrich 2002b *La sociedad del riesgo global* (Madrid: Siglo XXI).
- Beck, Ulrich 2002c (comp.) *Hijos de la libertad* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Boron, Atilio 2001 “El nuevo orden imperial y cómo desmontarlo”. Ponencia presentada en el Foro Social Mundial, enero, mimeo.
- Boron, Atilio 2004 *Estado, capitalismo y democracia en América Latina* (Buenos Aires: CLACSO).
- Brovetto, Jorge 2000 “La educación para el siglo XXI” en López Segrera, F. y Filmus, D. (coords.) *América Latina 2020. Escenarios, alternativas, estrategias* (Buenos Aires: FLACSO/UNESCO/Temas Grupo Editorial).
- Brunner, José Joaquín 2000 “Educación Superior: Desafíos y tareas”. Discurso de incorporación a la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales, Santiago de Chile, 13 de junio.
- Brunner, José Joaquín 2002 “Peligro y promesa: Educación Superior en América Latina” en López Segrera, Francisco y Maldonado, Alma *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico* (Cali: UNESCO/Universidad San Buenaventura/ Boston College).
- Brunner, José Joaquín y Elacqua, Gregory s/f “Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional”. En: <<http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner>>.
- Carnoy, Martin 2004 “Mayor acceso, equidad y calidad en la Educación de América Latina: ¿Qué lecciones deja para el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe?” en *Revista PRELAC* (UNESCO).

- Castells, Manuel 2001 “Tecnología de la información y capitalismo global” en Giddens, Anthony y Hutton, Hill (eds.) *En el límite: la vida en el capitalismo global* (Barcelona: Tusquets).
- Castoriadis, Cornelius 1994 “Entrevista con Olivier Morel por Radio Plurielle el 18 de junio de 1993” en *La République Internationale de Lettres*, junio.
- Cavarozzi, Marcelo 2000 “Modelos de desarrollo y participación política en América Latina: legados y paradojas” en Kliksberg, Bernardo y Tomassini, Luciano (comps.) *Capital cultural y cultura: claves estratégicas para el desarrollo* (Buenos Aires: BID/Fondo de Cultura Económica).
- CEPAL 2005 “Objetivos de desarrollo del milenio: Una mirada desde América Latina y el Caribe”, Santiago de Chile, marzo.
- Coleman, James S. et al. 1966 *Equality of Educational Opportunity* (Washington: Office of Education).
- Coraggio, J. L. 2000 “El Banco Mundial revisa sus tesis sobre la educación superior... ¿Y nosotros qué hacemos? Tres artículos sobre política universitaria”, Buenos Aires, marzo, mimeo.
- Dollar, David 2005 *¿Puede la globalización beneficiar a todo el mundo?* (Bogotá: Banco Mundial/Alfaomega).
- Durkheim, Émile 1976 *Educación y Sociología* (Bogotá: Torre de Babel).
- Faux, Jeff y Mishel, Larry 2001 “La desigualdad y la economía mundial” en Giddens, Anthony y Hutton, Hill (eds.) *En el límite: la vida en el capitalismo global* (Barcelona: Tusquets).
- Ferreira, Francisco y Walton, Michael 2005 *La desigualdad en América Latina: ¿rompiendo con la historia?* (Bogotá: Banco Mundial/Alfaomega).
- Ferrer Llop, Joseph 2004 “El compromiso social de la Universidad en el Siglo XXI”. Informe del Rector de la Universidad Politécnica de Cataluña, febrero (con la colaboración de Francisco López Segre).
- García Guadilla, Carmen 2003 “Balance de la década de los noventa y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior” en Mollis, Marcela (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).
- Giddens, Anthony y Hutton, Hill 2001 “Luchar para defendernos” en Giddens, Anthony y Hutton, Hill (eds.) *En el límite: la vida en el capitalismo global* (Barcelona: Tusquets).
- Hobson, John Atkinson 1941 *Veblen* (México: Fondo de Cultura Económica).

- Lemaitre, María José 2003 “Responsabilidades Públicas y Privadas en Educación Superior”. En: <www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/article-77930.html>.
- López Segrera, Francisco 2005 “Estudio comparado de la educación superior a nivel mundial”, mimeo.
- López Segrera, Francisco y Maldonado, Alma 2002 *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico* (Cali: UNESCO/Universidad San Buenaventura/Boston College).
- Maldonado, Alma 2002. “El Banco Mundial y la Educación Superior en los países en desarrollo: cuáles son los peligros y las promesas. Un análisis del documento ‘Peligros y Promesas’” en López Segrera, Francisco y Maldonado, Alma *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico* (Cali: UNESCO/Universidad San Buenaventura/Boston College).
- Melo, Jorge Orlando 1985 “Crecimiento y expansión de la educación superior en Colombia: una feria de ilusiones” en *Lecturas de Economía* (Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Económicas) N° 16, enero-abril.
- Merton, Robert K. 1977 “El efecto Mateo en la ciencia” en *La Sociología de la ciencia II* (Madrid: Alianza).
- Mollis, Marcela (comp.) 2003 *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (Buenos Aires: CLACSO).
- Naciones Unidas 1995 “Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social” Copenhague.
- Naciones Unidas 2000 “Declaración del Milenio”, 8 de septiembre.
- Parra Sandoval, Rodrigo 1973 *Análisis de un mito: la educación como factor de movilidad social* (Bogotá: Universidad de los Andes).
- Parra Sandoval, Rodrigo 1977 *La expansión de la escolaridad en Colombia* (Bogotá: Centro de Estudios para el Desarrollo Económico/Universidad de los Andes) Documento N° 37.
- PNUD 2003 *Informe sobre Desarrollo Humano 2003. Los objetivos de desarrollo del milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza* (Madrid: Mundi-Prensa).
- PNUD 2005 *Invirtiendo en desarrollo: un plan práctico para conseguir los Objetivos de Desarrollo del Milenio* (Nueva York).
- Short, Geoffrey 1991 “Perceptions of Inequality: Primary School Children’s Discourse on Social Class” in *Educational Studies*, Vol. 17, N° 1.
- Soros, George 2001 “La nueva arquitectura financiera global” en Giddens, Anthony y Hutton, Hill (eds.) *En el límite: la vida en el capitalismo global* (Barcelona: Tusquets).

- Tedesco, Juan Carlos 1995 *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* (Madrid: Alauda-Anaya).
- Thurow, Lester 1996 *El futuro del capitalismo: cómo la economía de hoy determina el mundo del mañana* (Buenos Aires: Javier Vergara).
- Thurow, Lester 2001 “La desigualdad y la economía mundial” en Giddens, Anthony y Hutton, Hill (eds.) *En el límite: la vida en el capitalismo global* (Barcelona: Tusquets).
- Tünnerman B., Carlos 2002 “La educación superior según el informe del grupo de trabajo del Banco Mundial y la UNESCO” en López Segrera, Francisco y Maldonado, Alma *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico* (Cali: UNESCO/Universidad San Buenaventura/Boston College).
- UNESCO 1998 “Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción”, París, octubre. En www.columbus-web.com/es/partej/declaracion.doc.
- UNESCO 1999 “Calidad de la educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización”. IX Conferencia Iberoamericana de Educación, Declaración de La Habana, Cuba, 16 de noviembre.
- UNESCO 2001 *Balance del Proyecto Principal para América Latina y el Caribe* (Cochabamba).
- UNESCO 2002 “Políticas y estrategia para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe”. En www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol19_1_05/ems07105.htm.
- UNESCO 2005 *Compendio Mundial de la Educación*.
- Winkler, Donald R. 1994 *La Educación Superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad* (Washington DC: Banco Mundial) Documento de Discusión 775. En: www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol19_1_05/ems07105.htm.
- World Bank 1994 *Higher education. The lessons of experience* (Washington DC).
- World Bank 1995 *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review* (Washington DC).