

UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE A LOS DESAFÍOS DEL FUTURO

José Joaquín Brunner

La inauguración de un nuevo año académico es quizá la ocasión más propicia para reflexionar sobre el estado actual de la educación superior en el mundo y sobre los desafíos que ella enfrenta. Agradezco a la Universidad de Valparaíso el brindarme esta oportunidad y el honor con que así me distingue. ¡Muchas gracias!

Contrastes: ayer y hoy

En octubre pasado se realizó en París, bajo el auspicio de la UNESCO, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Se inscribieron más de 4 mil participantes en representación de unos 140 gobiernos, instituciones de enseñanza terciaria y organismos no-gubernamentales vinculados a la actividad de este sector. El objetivo de tan magno encuentro era, justamente, reflexionar sobre los desafíos de la educación superior de cara al siglo 21.

He aquí, de inmediato, un primer contraste: aquel que existe entre la tradición y el futuro. En efecto, metido en medio de la algarabía de esa multitudinaria reunión, uno no podía dejar de reparar en el hecho de que un puñado de las más antiguas universidades europeas allí presentes sumaba varios miles de años de experiencia. De modo pues que ahí, frente a un futuro que a veces aparece como tan imponente, o tan incierto, se erigía el pasado con todo su esplendor.

Desde sus orígenes, en verdad, la universidad encarna esta tensión. Como ha dicho un gran historiador de las ideas, ya al momento de aparecer en el siglo XIII, la corporación universitaria de inmediato petrifica aquello que consolida. Junto con volver más potente la

inteligencia colectiva, al institucionalizarla la somete también al ritmo inevitable de las rutinas. El intelectual que abandona el monasterio y conquista su lugar en la ciudad pronto se revelará, sin embargo, incapaz de elegir las soluciones del futuro.¹

La aventura de la razón universitaria comienza pues con ese gesto: conquista su autonomía del poder religioso pero queda expuesta a los vaivenes de la historia secular y, entre ellos, los de la propia institución que se obliga a servir. A lo largo de los siglos esta paradoja acompaña a la corporación universitaria. Percibida a ratos como una institución conservadora —“torre de marfil” decíamos en mi época de estudiante— ella ha mostrado ser, al mismo tiempo, fuente de renovación de las ideas y origen de muchos cambios en la sociedad. Apegada a sus tradiciones, sin embargo ha sido también hogar formativo del futuro.²

Un segundo contraste que se volvía aparente en medio de aquel congreso de París tiene que ver con la explosión de los números que ha experimentado la educación superior. Cuarenta años atrás, un evento similar habría congregado no a miles sino sólo a algunos centenares de instituciones. Todas, además tenían entonces una fisonomía semejante; así no fuera porque aspiraban a encarnar un modelo común. La “idea de la universidad”—aquella del Cardenal Newman o de Humboldt, de Scheler u Ortega y Gasset—ofrecía en efecto una norma que regía sin contrapeso. Hoy, en cambio, nada más que en el área latinoamericana se registra un número superior a 5.500 instituciones de enseñanza superior, la mayoría de las cuales poco tiene ya que ver con esa idea fundante de la universidad moderna. Hay más diversidad y, también, mayor confusión.

Adicionalmente, hace cuatro décadas los alumnos del mundo entero que cursaban estudios superiores no superaban la cifra de 13 millones, menos que la actual matrícula

post-secundaria de los Estados Unidos. Hoy, en cambio, bordean los 90 millones. Hace cuarenta años los docentes universitarios no alcanzaban a sumar un millón; hoy llegan a 6 millones y constituyen una de las profesiones más inter-conectadas del mundo.

Luego, lo que sólo ayer era una actividad altamente selectiva, de élite, en la mayoría de los países —el nuestro incluido—, se ha transformado en una empresa masiva, en la cual los estados del mundo invierten cada año más de 40 mil millones de dólares.³ Con razón hay quienes hablan, quizá abusando del lenguaje económico, de la aparición de una verdadera industria de la enseñanza superior, semejante a las super-tiendas donde se ofrecen múltiples productos, se satisfacen variadas demandas y se busca cómo atender mejor a una clientela de preferencias siempre cambiantes. Como sea, estamos en presencia de uno de los sectores más dinámicos y estratégicos de las economías contemporáneas.

No debiera constituir una sorpresa para nadie si digo que un tercer contraste que aparecía con nitidez en la Conferencia Mundial era aquel relativo a la forma cómo se reparten los cuantiosos recursos que anualmente se invierten en la educación superior. También la academia conoce los abismos de la riqueza y la pobreza. Así, por ejemplo, mientras hay países donde el gasto público promedio por alumno alcanza apenas a 200 dólares, hay otros en que excede los 10.000 dólares e, incluso, se empina a veces por sobre los 15.000 dólares anuales. Diferencias semejantes pueden encontrarse también dentro de los sistemas nacionales, entre instituciones de clase alta y otras que atienden a alumnos de menores recursos. Dado el fenómeno de la masificación hoy no existe país alguno, sin embargo, que no enfrente el dilema de cómo financiar una educación superior de calidad. Por lo demás, así ha ocurrido desde el origen de esta actividad. Pues como proclamó hace

siglos Odofredo, un célebre jurista de Bolonia: “todos quieren saber pero ninguno quiere pagar el precio del saber”.

Quién paga

Pienso que de cara al futuro, este es probablemente uno de los asuntos más complicados de resolver, sobre todo para los países en vías de desarrollo. Como sea, si se mira hacia adelante por aquí hay que empezar, pues no hay educación superior si alguien no paga el precio del saber.

Hace unos pocos años, la propia UNESCO llegó a la conclusión de que “en la actualidad, difícilmente existe algún país capaz de financiar un sistema comprensivo de educación superior exclusivamente con recursos públicos”. Incluso más: señaló que “visto el estado de la economía en varias regiones del mundo y los persistentes déficit presupuestarios a nivel local y de los Estados, parece improbable que dicha tendencia pueda revertirse en los próximos años”.⁴ Todos los países han empezado a adaptarse a esta circunstancia, con las naturales variaciones debidas a los respectivos contextos nacionales y según si se trata de naciones desarrolladas o en desarrollo.

Dos son los principales medios elegidos para complementar los ingresos fiscales de la enseñanza superior. Por un lado, organizar una parte de esta actividad bajo financiamiento y gestión privados, sustrayéndola por esa vía del dominio y el financiamiento públicos. Por el otro, en el caso de las instituciones estatales, desplazar parte del costo a los alumnos o sus familias

La adopción de la primera estrategia ha llevado al rápido desarrollo de un sector privado de instituciones de nivel terciario —universidades y otras--, que han aparecido en naciones tan distintas y distantes como Brasil e Indonesia, Chile y Filipinas, Pakistán y

Rumania, Colombia y Bulgaria. Incluso los gobiernos de la India y de la República Popular China se manifiestan interesados en promover la actividad privada en la educación superior. En ninguna parte del mundo, sin embargo, este fenómeno ha adquirido la extensión e intensidad que posee en América Latina y el Caribe. Efectivamente, en la actualidad hay del orden de 500 universidades y más de 2.300 instituciones no-universitarias de carácter privado en la región. En República Dominicana, El Salvador, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay uno de cada dos alumnos, o más, se encuentra cursando sus estudios en dicho sector.

En cuanto al empleo del segundo medio, gradualmente se va abriendo paso la idea de que también las universidades públicas deben cobrar todo o parte del costo de impartir educación. A fin de cuentas, se dice, quienes acceden a un diploma obtendrán para sí beneficios que no resultaría justo subsidiar con recursos fiscales. De hecho, diversos países han diseñado y aplican instrumentos para recuperar costos, sea a través del cobro de aranceles, mediante esquemas de crédito o a través del sistema impositivo. Este asunto ha dejado pues de ser considerado un tabú.

Entre los países industrializados, y al margen de los Estados Unidos donde esta práctica se estableció hace tiempo, Australia cobra ahora derechos diferenciados por áreas de conocimiento (dispositivo que ha sido adoptado también, en el mundo en desarrollo, por Viet Nam). Nueva Zelandia cobra un derecho promedio y Holanda experimenta con una fórmula donde el arancel se vincula al tiempo que el alumno demora en graduarse. Gran Bretaña acaba de introducir un derecho de matrícula equivalente a mil libras esterlinas. También en América Latina la tradición de gratuidad ha empezado a ceder. Ocurrió en Chile a comienzos de los años 1980. En Argentina, la ley de educación superior de 1995

autoriza a las universidades nacionales a cobrar matrícula. Asimismo, prácticamente en toda la región hoy se considera normal pagar un arancel en los programas de posgrado y en las actividades llamadas de post-título. En otras partes del mundo se observa un fenómeno similar. Por ejemplo, en Rusia se cobra a los alumnos patrocinados por empresas y organizaciones y, desde hace unos pocos años, a una proporción de los alumnos regulares que representan alrededor de un 10% del total de los admitidos. En Bulgaria la mitad de los alumnos inscritos paga un arancel cuyo valor es similar al promedio del gasto fiscal por alumno. En Hungría los ingresos por este concepto equivalen hoy a un 20% de los ingresos totales de la enseñanza superior. En China se introdujo primero un arancel para los alumnos admitidos con un puntaje inferior al mínimo exigido y, a partir del presente año, el cobro de matrícula debía extenderse a todos los alumnos de tiempo completo.

Cambio de marea

Estamos por tanto frente a un verdadero cambio de marea. Hasta hace poco la institución insignia de la educación superior--la universidad--se había identificado con una misión esencialmente pública, al servicio primero del Papado o la Monarquía, luego del Estado-nación y, en el presente siglo, del interés general, incluso allí donde su estatuto es privado como en el caso de algunas de las mejores universidades de los Estados Unidos. Ahora, por el contrario, nos encontramos con que las fronteras entre lo público y lo privado, la misión universal y los objetivos privados, parecen haberse difuminado y, como resultado de ello, con que la propia noción de universidad ha comenzado a transformarse.

Algunos círculos, descontentos con esta transformación, denuncian una verdadera “privatización” de la enseñanza superior. Como acabamos de ver, se trata sin embargo de algo distinto. Los Estados--cualesquiera sea su nivel de gasto público--se han topado con un

límite, al parecer insalvable, y no están ya en condiciones de sobrellevar por sí solos el costo de esta actividad cada día más masiva y onerosa. De allí que se hayan propuesto expandir y diversificar su base de sustentación. Es cierto que al abandonar su prerrogativa de exclusividad en este ámbito, igual que al desplazar una parte del costo público a los privados, los Estados han terminado por necesidad estimulando la constitución de mercados educacionales. Pero incluso esa noción—la de mercados educacionales--no refleja adecuadamente la magnitud de los cambios que están ocurriendo y, por el contrario, se presta para una polémica que fácilmente puede volverse estéril. En efecto, todo aquello que está sucediendo en el ámbito internacional de la educación superior constituye un giro de tal envergadura que no puede explicarse dentro de los estrechos márgenes de un análisis sobre la privatización de los servicios.

Por de pronto, el fenómeno es más complejo. Diversas instituciones intelectuales—entre ellas los sistemas de educación superior--han empezado a transitar desde modalidades de trabajo guiadas casi íntegramente por la oferta, gestionadas por la corporación académica y coordinadas por la autoridad pública, hacia modalidades más sensibles a las demandas externas, descentralizadas, que aceptan un mayor grado de competencia y una participación más variada de diversos agentes, incluidos los privados.

Lo anterior representa, en el fondo, un cambio del *ethos* bajo cuyos supuestos se habían desenvuelto hasta aquí las universidades. De un *ethos* de bien público, patrocinio estatal, confianza institucional y tradiciones intelectuales se está pasando, en el campo del conocimiento, a un *ethos* que busca reconocer beneficios privados, sentido empresarial, redes contractuales y tradiciones prácticas. Con ello, incluso el lenguaje ha empezado a mudar. Por ejemplo, hoy se habla de las universidades como de “fábricas de conocimiento”,

según podía leerse en una prestigiosa revista hace poco tiempo.⁵ Y cada vez resulta más común encontrarse con análisis de la educación superior como parte de la emergente economía de la información.

Argumentos ideológicos

Por tanto, es necesario hacerse cargo de la inquietud respecto de si dichos cambios obedecen exclusiva o principalmente a la difusión de ideologías adversas al rol benefactor del Estado o si acaso ellos tienen una explicación más estructural. De hecho, se argumenta frecuentemente que tales cambios, y su reflejo en las políticas de educación superior, tendrían que ver con el (supuesto) predominio del pensamiento neo-liberal; o con la recepción obtenida por la idea de que el Estado debe focalizar el gasto en los más pobres de la sociedad; o con el respaldo alcanzado por la propuesta de que los recursos públicos deben dirigirse prioritariamente hacia la educación primaria.

A mi juicio, incluso si se acepta que dichos argumentos han influido en el cambio de marea, ellos están lejos de proporcionar una explicación satisfactoria.

Por de pronto, llama la atención—como acabamos de ver--que gobiernos de muy distinta persuasión, incluso opuestos en muchas de las acciones que emprenden, sin embargo persigan políticas similares en el ámbito de la educación superior. En seguida, hemos hecho notar que esas políticas nacen para responder a retos similares: masificación de la matrícula, espiral de costos, deterioro de la calidad de la enseñanza superior e incapacidad de los gobiernos para enfrentar por sí solos esos problemas. Luego, hay aquí en juego más que meras disputas ideológicas.

Nuevas demandas

Al fondo, lo que uno observa es que los sistemas de educación superior del mundo entero están abocados a hacer frente a un desafío mayor: cómo adaptarse a un conjunto de nuevas demandas que, por su propio peso, obligan a adoptar nuevas políticas. ¿De qué demandas se trata?

Se trata, en primer lugar, de la creciente diversificación--y no sólo del rápido y masivo incremento--de las personas que legítimamente esperan acceder a la universidad. Ya no sólo los jóvenes—recién egresados de la enseñanza secundaria--aspiran a recibir una educación de nivel superior. Además hay una serie de otros grupos que por necesidad o preferencia reclaman ese derecho. Son profesionales que buscan ampliar o mejorar sus conocimientos y destrezas; personas que desean o deben cambiar de ocupación; funcionarios y trabajadores que buscan acreditar y certificar su experiencia laboral; adultos mayores dispuestos a cultivar una disciplina o a adquirir competencias para una actividad, y organizaciones interesadas en obtener servicios docentes en función de sus propios programas de capacitación. En suma, las denominadas clientelas de la educación superior se están multiplicando y diversificando y eso crea una demanda cualitativamente distinta que presiona sobre el sistema y las instituciones.

En segundo lugar, diversas actividades de la economía y la sociedad demandan, a su turno, nuevas calificaciones profesionales y técnicas. Las especializaciones laborales requeridas se multiplican. Nacen actividades que antes no se conocían, como variadas profesiones y técnicas ligadas al manejo y la protección del medio ambiente, o cuyo perfil se ha visto alterado drásticamente en corto tiempo, como en el caso de las actividades relacionadas con la industria de las comunicaciones. Por tanto, la educación superior se ve forzada a acomodar, ella también, un número creciente de especialidades y sub-

especialidades. Por ejemplo, a comienzos de los años 90', la Asociación (norte) Americana de Psicología identificaba 45 especialidades. Y una sólo de ellas, la psicología social, registraba 17 subespecialidades. Como señala un autor, "la diferenciación de las disciplinas corre por delante de nuestra imaginación, y para qué decir de nuestra capacidad de comprensión empírica, respecto de lo que está ocurriendo al interior de las estructuras de conocimiento sobre las que se sostiene la educación superior y, en general, la vida intelectual".⁶ A medida que la sociedad usa más conocimientos, cada vez más especializados, también la universidad debe multiplicar sus unidades, especializarse y pagar el precio de una creciente fragmentación.

En tercer lugar, han aumentado y se han diversificado las demandas provenientes de los gobiernos, la industria, los empleadores, los medios de comunicación y la opinión pública en general. Los gobiernos reclaman calidad, eficiencia y relevancia de la educación superior para el desarrollo nacional, aún cuando ya no están en condiciones de sustentar con generosidad dichas demandas. La industria quisiera encontrar en las universidades una fuente de información y un mayor énfasis en la innovación tecnológica. Los empleadores exigen graduados que se adapten a sus múltiples y cambiantes necesidades. Los medios de comunicación siguen a la distancia la evolución de los sistemas y critican sus fallas sin alentar, en cambio, sus éxitos. Por su lado, la opinión pública se ha acostumbrado a esperar más de la educación superior de lo que ésta puede entregar: equidad de acceso, empleos bien remunerados, un camino garantizado de movilidad social, un lugar de orientación para la sociedad, una variedad de servicios culturales y mucho más. En tales circunstancias, la presión sobre las instituciones aumenta constantemente y la variedad de agentes que deben satisfacer amenaza con sobrepasar sus capacidades de respuesta.

En cuarto lugar, vivimos un momento histórico en que el propio material con que trabajan las universidades—el conocimiento—parece expandirse hasta el infinito, mientras los recursos disponibles apenas alcanzan para informarse sobre esa verdadera explosión. Cito tres ejemplos. Un estudio realizado a fines de la década pasada identificaba a nivel mundial, en base a mediciones bibliométricas, 37.000 áreas especializadas de actividad científica. América Latina apenas se encontraba representada en un 17% de ellas; los Estados Unidos en prácticamente todas (96%).⁷ Otro ejemplo: según los entendidos, la producción historiográfica publicada durante el breve período entre 1960 y 1980 equivale a toda la producción anterior publicada desde Tucíades en el siglo cuarto A.C. hasta 1960.⁸ Último ejemplo: en el caso de las matemáticas, un analista señala que se publican anualmente 200.000 nuevos teoremas, que existen más de 1.000 revistas especializadas, las cuales califican la producción de la disciplina en 62 tópicos principales divididos a su vez en 4.500 subtópicos.⁹ En suma, la generación de conocimientos a nivel global se ha vuelto incontrolable. Ninguna universidad, y ningún sistema nacional de educación superior, pueden por sí solos abarcar el material con que trabajan. Y éste, en vez de agotarse por su uso, crece, se reproduce, se multiplica, fragmenta, especializa y combina, dando lugar a una infinidad de nuevas aplicaciones.

Considerando este conjunto de nuevas demandas—demográficas y socio-culturales, de estructura económica y mercado laboral, proveniente de agentes externos y nacidas del interior del propio proceso de conocimiento—concluyo que la universidad corre el serio riesgo de verse sobrepasada, no tanto por la presencia de factores ideológicos adversos, sino por una profunda transformación del contexto en que debe operar.

Adaptarse o perecer

Quisiera agregar otro argumento a esta explicación, que a mi juicio es todavía más contundente. Puede formularse así: los sistemas de educación superior están ante la necesidad de responder no sólo a un conjunto de nuevas demandas sino a cambios aún más radicales que están ocurriendo en su entorno. Me refiero a la emergencia, a escala mundial, de una forma de organización de las sociedades donde la productividad y la competitividad de las partes integrantes--trátase de regiones, países, sistemas o empresas--dependen crecientemente de su capacidad para crear, procesar y aplicar eficientemente información basada en el conocimiento. A esta nueva organización suele llamársele, indistintamente, economía basa en el conocimiento o sociedad de la información. La mayoría de los analistas concuerda en decir que estamos puestos en el umbral de un tipo de civilización que difiere de todas las anteriores, incluida nuestra civilización industrial.

Es bien conocido que se trata de una forma global de organización, la cual se halla fundada en un ciclo de grandes transformaciones tecnológicas y cuyas partes más avanzadas funcionan en tiempo real e interconectadas—para bien y para mal—a nivel planetario. De allí también que su dinámica esencial sea la integración o la exclusión—incluso de países enteros--según cuáles sean los grados efectivos de competitividad que alcanzan las diversas unidades. Vivimos en un mundo, por tanto, donde las posibilidades son tan grandes como las amenazas. Y nadie sabe hacia dónde se inclinará la balanza.

Me parece que aquí se halla la explicación última de lo que está ocurriendo en la superficie con la educación superior: con las nuevas demanadas, los cambios de actitud y de políticas frente a ella, y el desafío de “adaptarse o perecer”.

Efectivamente, desde el momento en que el conocimiento—y las personas adiestradas en su generación, uso y aplicación—se transforman en una pieza clave para la

competitividad en todo orden de actividades, desde ese mismo instante las instituciones que trabajan con conocimiento, preparan a esas personas y reúnen productivamente a un grupo significativo de ellas, quedan de inmediato situadas en el ojo de la tormenta. Es lo que sucede en la actualidad con la universidad y con los sistemas nacionales de educación superior. Nunca han estado sujetos a tal cúmulo de expectativas y demandas.

No es que antes, en otros momentos de la historia, el conocimiento avanzado y el personal que lo gestiona no hubiesen ocupado un rol importante en las sociedades. Lo que ha cambiado es su función, que ahora domina los procesos de la economía, es fuente de un constante flujo de innovaciones, se extiende globalmente y genera de continuo nuevas formas de trabajo, de comunicación y de vida cotidiana.

Tanto así, que hoy resulta cada vez más evidente que la brecha entre las naciones pobres y ricas tiene menos que ver con la falta de recursos naturales o de capital físico y, al contrario, se halla determinada por una “brecha de conocimiento”. Esto es, por la enorme diferencia que existe en el acceso y uso de información, conocimientos e ideas que generan valor económico y capacidades de gestión.

Es normal por lo tanto que los gobernantes, la industria, los profesionales, los investigadores, los funcionarios públicos, la juventud y la ciudadanía miren a la universidad y la educación superior como el medio para acortar y superar esa brecha. ¿Acaso no ha sido la universidad—a lo largo de los siglos--el lugar por excelencia donde se crea conocimiento y se prepara el personal mejor capacitado para usarlo con eficacia? ¿No es la educación superior, precisamente, el lugar propio de la formación y la información más avanzadas? Al constatar que la suerte de las naciones depende hoy de la maestría del conocimiento y la

información sobre sus aplicaciones, la gente se vuelve pues hacia las instituciones que tradicionalmente han tenido la misión de cultivar esa maestría.

Dos enfoques a contramano

La pregunta es si las universidades, y el sistema de educación terciaria en su conjunto, están en condiciones de responder a ese desafío. Ya vimos las difíciles condiciones en que han debido desarrollarse durante las últimas décadas: masificación del acceso, espiral de costos, financiamiento público limitado, mayor presión de demandas, grandes expectativas y exigencias, cambio en las políticas gubernamentales y a veces un clima ideológico con elementos adversos.

A eso cabe agregar que, en no pocas ocasiones, la propia organización de las universidades es resistente al cambio y a la innovación; sus estructuras internas son fragmentadas; las modalidades de gobierno académico lentas e ineficientes; los marcos normativos obsoletos y pesados, y que las responsabilidades dentro del sistema tienden a ser difusas y débiles los mecanismos para evaluar su cumplimiento.

Frente a tales circunstancias suelen plantearse dos tipos diametralmente opuestos de solución.

Por un lado, hay quienes proponen un reordenamiento estatal del sistema de educación superior, devolviéndole así un centro y un soporte, el cual debería hacerse cargo de financiar esta actividad intelectual, de planificar su desarrollo, de coordinar a sus partes, de regular el acceso a ella, de sintonizarla con las demandas provenientes de la sociedad y de garantizar su calidad y relevancia.

En el otro extremo se ubican aquéllos que propugnan una solución integral de mercado, consistente en desregular de manera radical al sistema y en dejar que sus partes se

ajusten automáticamente entre sí y respecto de la sociedad, al ritmo de la competencia y del juego de la demanda y la oferta.

Es cierto que casi nadie plantea de manera pura una o la otra alternativa. Los partidarios del reordenamiento estatal admiten un lugar para la enseñanza privada por ejemplo, a condición de que ésta se someta a un detallado estatuto de exigencias y garantías públicas. Quienes favorecen una solución de mercado están dispuestos, a su turno, a admitir, por ejemplo, que la demanda pueda ser subsidiada en función del mérito personal y la necesidad social, pero a condición de que se reconozca el carácter de mercado de la educación superior.

Cualesquiera sean sus matices, estos dos enfoques tienden a predominar en el debate público, así no sea porque apelan a tradiciones e ideologías fuertemente arraigadas en las culturas políticas del siglo 20.

Pero, ¿pueden esos enfoques ofrecer realmente una perspectiva de solución, a la luz de los problemas que hemos descrito, de las tendencias actuales y de los desafíos que encierra el próximo futuro? Me temo que no pueden hacerlo; más aún, tengo para mí que ni siquiera nos deparan una esperanza de solución. De hecho, no hay nada—en la ancha geografía mundial de la educación superior—que permita concluir que los sistemas nacionales avanzan en una u otra de esas direcciones. Este debate, por tanto, es en buena medida irrelevante para el futuro.

De hecho, no hay en la actualidad experiencia nacional alguna donde se persiga rigurosamente un reordenamiento estatal de la educación superior. Lo que hay, en cambio, allí donde el Estado tradicionalmente ha jugado un papel preponderante en este sector, como en el caso del modelo continental europeo, es la experimentación con diversas

combinaciones de planificación y mercado, de financiamiento público y diversificación hacia fuentes privadas, de apoyo gubernamental a cambio de resultados debidamente evaluados, de regulación y competencia, de menor control burocrático con mayor responsabilidad institucional frente a la sociedad civil en su conjunto.

Tamoco conozco experiencia nacional alguna donde se haya impuesto una solución integral de mercado, incluso en momentos—ya pasados—de auge del pensamiento neoliberal, como fue el caso de Gran Bretaña durante el Gobierno thatcherista o de los Estados Unidos bajo la administración Reagan. Más bien, lo que allí se intentó, y a veces se logró parcialmente, fue intensificar la competencia inter-institucional, reducir los controles directos, expandir y diversificar la base de financiamiento de las universidades, forzar a una valorización económica de sus servicios y estimular la participación de los privados en el sistema. Todo esto, sin embargo, mientras se aumentaba la presión evaluativa sobre las instituciones, se introducían nuevos instrumentos para medir su rendimiento y se reforzaba el papel conductor del gobierno en ciertas áreas estratégicas, como el de la investigación aplicada y la producción de conocimientos para las industrias militares o de frontera tecnológica.

Conclusión

Concluyo de allí, por mi parte, que perderíamos el tiempo nosotros, en Chile, si nos pusiéramos a buscar y a debatir soluciones atricherándonos en uno de ambos enfoques que muestran estar tan lejos de la experiencia internacional, y de la propia, en materia de educación superior. Los desafíos que enfrenta nuestro sistema no encuentran respuesta en esos esos esquemas polares. Más bien, lo que podemos aprender de las instituciones, los

sistemas y las políticas que están tratando de abordar con imaginación el futuro son unos pocos elementos esenciales que aparecen en la mayoría de esas experiencias.

Primero, que la educación superior constituye un bien socialmente imprescindible el cual, como tal, requiere el apoyo de la sociedad en su conjunto. Los economistas demuestran algo evidente cuando atribuyen a la educación superior el carácter de un bien público. En efecto, hay beneficios derivados de ella—como buena parte de la investigación académica, información sobre asuntos de interés nacional, desarrollo de una cultura crítica, y muchos otros--que no son directamente apropiables por los individuos y que, por lo mismo, el mercado no está en condiciones de regular. Hay más, sin embargo: hemos visto que la universidad juega un papel decisivo para la integración del país a la sociedad global de la información. Además, la educación avanzada constituye un fin en sí misma y ha adquirido, a lo largo del presente siglo, el carácter de un derecho asociado al pleno desarrollo de las capacidades de la persona. Por todo esto, la educación superior tiene que ser sustentada, en una parte importante y en su carácter de bien público, mediante financiamiento del Estado. Todo esto es tan evidente como lo es, en el otro extremo, que cuando la universidad investiga para una empresa corresponde a ésta financiar tal servicio. Asimismo, no cabe duda que la educación superior constituye para los individuos una inversión cuya tasa de retorno privado es relativamente alta comparada con la de otros proyectos. De allí que, por razones de equidad, los beneficiados con ese retorno—los mayores ingresos asociados a la educación--deben contribuir a financiar dicha inversión y que el Estado, también por un imperativo de equidad, debe apoyar a quienes, poseyendo los méritos suficientes, no están en condiciones de realizar dicho gasto. Primera lección, entonces, es que la función social de la educación superior no puede ser concebida como un

mero valor de cambio en el mercado, sino como un bien socialmente imprescindible cuyo costo debe ser asumido por la sociedad en su conjunto. Debe haber una contribución de los sectores público y privado, del gobierno y las personas, de las empresas y los organismos filantrópicos.

Segundo, dado ese apoyo, la sociedad tiene derecho a contar con un sistema y con instituciones que se responsabilicen públicamente por sus resultados, más allá de las meras señales del mercado. Ningún país que toma en serio su educación superior la deja entregada a los premios y castigos determinados por la demanda estudiantil. Ningún gobierno se limita a usar este único medio para guiar su desarrollo. Por el contrario, todos aparecen empeñados en asegurar y mejorar su calidad y para eso establecen mecanismos de evaluación y generan estímulos para la innovación; todos aspiran a obtener resultados con el máximo de eficiencia posible y para eso crean incentivos y experimentan con nuevas modalidades de asignar los fondos públicos; y todos aspiran a que la educación superior sea relevante para los fines del desarrollo nacional y contribuya a mejorar la competitividad nacional, a efecto de lo cual invierten en esta empresa intelectual, definen políticas de investigación, estimulan formas de competencia entre las instituciones, fomentan su interacción con agentes del sector productivo y buscan integrar los sistemas nacionales a redes regionales e internacionales de colaboración y de reconocimiento mutuo de diplomas.

Tercero, la tendencia general es a aumentar la autorregulación de los sistemas y a disminuir los controles de carácter burocrático y las regulaciones administrativas que en muchas partes son todavía excesivas. El concepto de autorregulación tiene un estrecho vínculo con el valor de la autonomía institucional y con la libertad de la vida intelectual. El conocimiento no se desarrolla bajo condiciones de control externo ni florece allí donde es

sometido a una rigurosa planificación. La invención, los descubrimientos, la crítica, la reflexión y la erudición requieren un clima de libre comunicación y competencia basado en un fuerte componente de autogestión. Por eso los sistemas de educación superior, y las universidades en particular, buscan aproximarse más a modelos organizacionales fundados en la noción de redes autónomas de profesionales que a modelos regimentados, burocráticos o de producción en masa.

Cuarto, la capacidad de los sistemas para hacer frente a la multiplicación y diversificación de las demandas, y adaptarse a las transformaciones en la economía y la sociedad, depende menos de cuáles sean las políticas gubernamentales que de la respuesta de las propias instituciones. Los más recientes estudios subrayan con fuerza esta lección: que sólo allí donde hay instituciones innovativas--un autor las identifica como aquellas poseedoras de una actitud emprendedora o empresarial¹⁰--, están produciéndose cambios que permiten imaginar o anticipar el futuro. Esas universidades han alterado sus comportamientos habituales, se han rodeado con un anillo de unidades que actúan flexiblemente frente a los nuevos contextos de generación y uso del conocimiento, han aprendido a constituir equipos de tarea que se organizan flexiblemente con propósitos específicos, han re-vigorizado sus programas académicos tradicionales, han aceptado competir y salir más allá de sus límites físicos, han creado núcleos de liderazgo interno con un nítido perfil reformista y han diversificado sus fuentes de ingresos. De esa manera están empezando a transformarse. Construyen sobre la base de una tradición casi milenaria pero no tienen temor a re-inventarse en función del futuro.

Estos son, en suma, algunos de los elementos comunes sobre el cambio de la educación superior tomados de la mejor experiencia internacional. Hacia allá deberíamos

orientar nosotros también nuestros esfuerzos, si no queremos correr el trágico destino que una vez anunció en sus escritos el sociólogo y hoy Presidente del Brasil, Fernando Henrique Cardoso: “aquellos países [...] que no sean capaces de repetir la revolución del mundo contemporáneo, y de encontrar al mismo tiempo su lugar en el mercado internacional, terminarán en el peor de los mundos posibles. Ni siquiera serán considerados como objeto de explotación; serán insignificantes, sin interés para la economía globalizada en desarrollo”.¹¹

También la universidad está puesta en esa encrucijada. Ustedes—y todos nosotros—tenemos en nuestras manos la responsabilidad de ponernos a la altura del desafío.

Notas

¹ Ver Jacques Le Goff, *Los Intelectuales en la Edad Media* ; Gedisa, Barcelona, 1986, especialmente pp. 71-72

² A esta suele llamarse la “paradoja de Hesburgh”. Ver Burton Clark, *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective* ; University of California Press, Berkeley, 1983, cap. 6

³ Cifra estimado para el año 1995 sobre la base de UNESCO, *Statistical Yearbook 1997* y UNESCO, *Fuentes*, Nº 104, septiembre 1998, cuadro p. 5

⁴ UNESCO, *Policy Paper for Change and Development in Higher Education* ; Paris, 1995

⁵ *The Economist*, “The Knowledge Factories”. A Survey of Universities, October 4th, 1997

⁶ Burton Clark, “Diversification of higher education”. En V. Lynn Meek, Leo Goedegebuure, Osmo Kivinen & Risto Rinne (eds), *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*; Pergamon, 1996, p.19

⁷ SRI Project, “New Directions for US-Latin American Cooperation in Science and Technology” (Final Report), June 1988, p. 44

⁸ H. van Dijk, “History”. En B.R. Clark and G. Neave, *Encyclopedia of Higher Education*; Pergamon Press, Oxford, 1992, pp.2009-19

⁹ B.L. Madison, “Mathematics and Statistics”. En B.R. Clark and Guy Neave, op.cit., pp. 2372-88

¹⁰ Ver Burton Clark, *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*; IUA Press-Pergamon, Oxford, 1998

¹¹ Fernando Henrique Cardoso, “North-South relations in the present context: A new dependency?” En Martin Carnoy et al., *The New Global Economy in the Information Age. Reflexions on our Changing World*; The Pennsylvania State University Press, University Park, Pennsylvania, 1994, p.156