



Traducción

Impacto de la globalización en las universidades de los países del tercer mundo*

Gustavo E. Fischman y Nelly P. Stromquist*****

Traducción de: Andrés Botero, Carolina Ortiz, Sergio Loaiza y Jorge Ossa****

El siglo 20, en su comienzo, estuvo marcado por rasgos de juventud, rebeldía, irreverencia, pasión por la novedad; hoy, se cree menos en los valores de la juventud, la novedad se ha convertido en un ritual mundano, donde la vanguardia significa especulación mercantilista. Nuestro tiempo no es irreverente, pero sí indiferente. Narciso ha reaparecido; él se mira al espejo... y no se quiere. En nuestro mundo, la conformidad y la pasividad coexisten con la más inmisericorde vanidad y el individualismo más obtuso. La tecnología ha uniformado nuestros gustos y nuestras costumbres, pero no ha anulado las pasiones que dividen a los hombres: envidia, rivalidad, horror y desprecio por los ciudadanos. Por supuesto, no todo ha sido negativo. La amenaza totalitaria se ha vencido, somos más tolerantes que hace 30 años, las mujeres han aparecido en la vida pública, signo de una civilización verdadera de acuerdo a Fourier, y finalmente, hemos aprendido a vivir más libremente con nuestros cuerpos y el de los otros.

Octavio Paz (1993, p. 495)

* Título en Inglés: Globalization Impacts on the Third World University. Traducción autorizada por el autor y derechos de publicación comprados a Kluber Publications.

** Universidad del Estado de Arizona

*** Universidad del Sur de California

**** Club de Traducción Grupo CHHES- Biogénesis- U. de A.

La Globalización como un Nuevo Paradigma en Concepto y Acción

La globalización está frecuentemente asociada con el crecimiento de nuevas tecnologías y “la sociedad de la información”, como también con el ocaso de los conceptos y mecanismos tradicionales relacionados con la noción de una soberanía nacional. La globalización es el poder creciente de las corporaciones apátridas que llevan sus fábricas, servicios y empleos a lugares distantes donde el trabajo es barato y los sindicatos débiles. La imparable expansión de la tecnología demanda una mayor necesidad por una fuerza laboral mejor preparada que nunca antes, pero esto se encuentra dentro de un contexto en el cual los inversionistas buscan hacer máximas ganancias y minimizar los riesgos financieros. En un contexto como este, la educación adquiere un gran papel instrumental pero, en muchos casos, no puede por sí mismo ser suficiente para disminuir las consecuencias más infortunadas que la globalización está trayendo al Tercer Mundo.

Ball, en un documento sobre políticas de educación y ciudadanía (1998), señala que la globalización muy comúnmente se define desde la cima. Esta perspectiva “desde arriba” conceptualiza la globalización como un proceso de cooperación entre las naciones más desarrolladas e industrializadas las corporaciones multinacionales y las élites locales, en las cuales existe una intención ampliamente propagada por sostener las políticas del mercado libre por medio de la aceptación de un “ethos consumista”. Ball reconoce otras características de la globalización citando a Giddens (1996), quien asevera que: “La Globalización no es algo que existe allá, que se expresa tan solo en el surgimiento de sistemas mundiales de gran escala, sino también en la transformación de la vida cotidiana aquí en nuestras comunidades locales. La globalización invade los contextos locales, pero no los destruye. Al contrario, nuevas formas de identidad cultural y autoexpresiones locales están en una forma causal articuladas con aquellos procesos globales” (Ball, 1998, p. 121).

La perspectiva de la globalización como “desde arriba”, se refiere por lo menos a dos fenómenos distintos. Primero, esta perspectiva implica que las acciones políticas, económicas, culturales y sociales están alcanzando una escala mundial. Segundo, esto sugiere que se está dando una creciente homogenización de los patrones de producción, consumo y de entendimiento entre los Estados, corporaciones internacionales y sociedades, mientras, que en forma simultánea, las comunidades locales compiten en un proceso de legitimación de sus particularidades basados en su éxito económico. Con una producción incrementada, por supuesto, se incrementa el consumo y las mercancías se han diversificado y dirigido a un público en especial. “No es sólo lo nuevo, sino lo más nuevo”, es lo que subliminalmente informan las propagandas sobre autos en cada escenario de televisión de los EE.UU. Para promover unos nuevos muebles, otra propaganda enuncia: “El estilo no es un lujo, es una necesidad”. En los países en vía de desarrollo, los anuncios del idioma Inglés que promueven: “sales” en los centros comerciales, han comenzado a aparecer con tanta frecuencia como los anuncios en los lenguajes locales.

Desde una “perspectiva de abajo”, o para la vasta mayoría de los pobres y de las clases medias empobrecidas en los países del Tercer Mundo, la globalización ha sido recibida con menos optimismo. Las consecuencias de la globalización son evidentes en la crisis fiscal común en el oriente asiático, Rusia y Latinoamérica. El “mercado global” no ha entregado todos los beneficios que sus defensores públicos han prometido. De hecho, la economía globalizada está ampliamente controlada por las operaciones de las corporaciones multinacionales y los intereses similares de los países del G-7, las instituciones financieras internacionales y las organizaciones supranacionales.

La diferencia entre las promesas de la globalización como un nuevo modelo universal de desarrollo y las duras realidades de la mayoría de la población mundial, respaldan el concepto que Jameson elabora de la globalización como un sistema de clasificación binario y conflictivo:

Por tanto, propongo ‘definir’ la globalización como un totalitarismo no totalizable, el cual intensifica las relaciones binarias entre sus partes, en su mayoría naciones, pero también regiones y grupos, los que, sin embargo, articula en sí mismas sobre un modelo de ‘identidades nacionales’ (más que en términos de clases sociales, por ejemplo). Pero lo que necesitamos adicionar ahora a las otras calificaciones implícitas en la formulación—relaciones binarias o punto por punto que ya son bastante diferentes de algunas constelaciones plurales de localidades y particulares—es que tales relaciones son las primeras y más importantes tensiones o antagonismos, cuando no exclusión directa: en ellos cada término se esfuerza por definirse contra el otro binario (1998, p. xii).

Las fuerzas de la globalización no significan que no haya nacionalismo, ni soberanía nacional, o que los Estados vayan a desaparecer. Más bien, la globalización es una serie de cambios que augura beneficios para los países industrializados, con mayor acceso a los recursos de las naciones en desarrollo y mediante la dominación de la tecnología de la información. Pero qué decir acerca de las naciones en desarrollo, o de los países “emergentes” para utilizar el término más neutral y positivo ahora de moda. Qué le ocurrirá a las naciones del mundo, a África en particular, que no están “involucradas en una industrialización competitiva” (Amin, 1996, p. 6).

Amin observa el proceso de la globalización como una activación de cinco monopolios por parte de los países centrales: el monopolio de la tecnología, el control de los mercados financieros mundiales, un acceso descontrolado a los recursos naturales del planeta, control de los medios de comunicación, y el monopolio de las armas de destrucción masiva. “Estos cinco monopolios tomados como un todo, definen la estructura dentro de la cual opera la ley del valor globalizado. La ley del valor es la expresión condensada de todas estas condiciones y es apenas la expresión de una racionalidad económica objetiva y “pura” (Amin, 1996, p. 8).

Las disparidades y desigualdades entre y dentro de las naciones reflejan también el nivel incrementado del dualismo social y económico. En la actualidad se estima que 500 corporaciones transnacionales controlan el 25% de la economía mundial y el 80% del mercado mundial (Brown y Lauder, 1997). El Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (1996), informa que 1.300 millones de personas ganan en promedio un dólar por día, y casi el 60% de la población mundial (3.300 millones) sobreviven con menos de 750 dólares al año. La fortuna de las 358 personas más ricas del mundo iguala o supera la ganancia conjunta del 45% de toda la población. La relación de ganancia compartida entre el 20% de la población más rica, comparada con el 20% de la población más pobre, se ha incrementado de 30:1 a 61:1 en los últimos treinta años.

En los países del Tercer Mundo, las desigualdades no son sólo monetarias sino también tecnológicas y culturales. Sklair señala que: “El capitalismo mundial no da cabida a una neutralidad cultural. Aquellas prácticas culturales que no pueden ser incorporadas dentro de la cultura-ideología del consumismo se vuelven fuerzas contrahegemónicas, que deben ser inmovilizadas o marginalizadas, y aquella que falla, es destruida físicamente (1991. p. 42). Otros observadores como la politóloga Grindle, imaginan que gobiernos, aunque liberalizados, empequeñecidos y privatizados, tomarán responsabilidad de “nuevas formas de regulación económica y para el desarrollo de las instituciones esenciales para las modernas economías de mercado, tales como juntas monetarias, bolsas y comisiones de seguridad” (1996, p.15). Algunos gobiernos han mantenido, de hecho, la responsabilidad de proveer servicios sociales básicos en salud y educación y proveerlos eficientemente, más efectivamente y más responsablemente (Grindle, 1996), pero el grado de soporte financiero que respalda estos compromisos, decrece constantemente.

En el Tercer Mundo, estos soportes decrecientes se relacionan también con la influencia y poder crecientes de las organizaciones financieras supranacionales, tales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI), muy especialmente por el papel clave que juegan estas instituciones en la promoción de la globalización desde la perspectiva “desde arriba”, que está altamente relacionada con la aplicación de programas económicos diseminados, conocidos como programas de ajuste estructural (PASs). Estos programas, que se basan en una economía orientada hacia el mercado de exportación, requieren una reducción significativa no sólo del tamaño del sector estatal, sino también de las funciones reguladoras, a la vez que cumplan con el pago de la deuda externa. Este retroceso del Estado se ha extendido a muchos servicios sociales, incluyendo la educación superior. El impacto de los PASs sobre la organización social y sobre los campos de la cultura y la educación, no pueden ser subestimados (Carnoy y Moura Castro, 1996; Reimers y Tiburcio, 1993; Samoff, 1995). Las políticas sociales hoy son residuales entre la política pública.

Globalización y educación

Un consejo común y una respuesta a los problemas sociales y económicos asociados con la globalización, es identificar las ventajas comparativas de uno (en el nivel nacional u organizacional) y “hacer nicho” allí. “Hacer nicho”, se define a menudo, como establecerse uno mismo como la opción de excelencia en un área o región. Debido a que se argumenta que las sociedades globalizadas serán en forma creciente sociedades basadas en la información y la tecnología, la educación juega un papel crecientemente importante en el desarrollo de las ventajas comparativas de una nación.

El discurso de la globalización a favor de la educación es fuerte, pero realmente es más ambivalente. Por un lado, en forma repetida se asevera que la fuerza de trabajo y las materias primas son ahora una fuente menos importante de ventajas comparativas (Cardoso, 1996). De acuerdo con una reciente conferencia internacional sobre educación superior, organizada por la UNESCO, la educación será la primera prioridad del mundo en el siglo XXI (UNESCO, 1998). Por otro lado, es obvio que durante mucho tiempo los salarios bajos constituirán la ventaja comparativa para algunos países en el mercado internacional.

Las fuerzas de la demanda están alterando el perfil de la universidad. Algún trabajo industrial se está haciendo más flexible, con papeles más fluidos y auto-generamiento internacionalizado a través de normas de rendimiento compartidas ampliamente (Blackmore, 1997). Esta tendencia se ha convertido en necesidades de entrenamiento que pueden responder rápidamente a necesidades de cambio laboral expresadas por los sectores productivos. Al mismo tiempo ha habido un aumento considerable en la demanda por—y en el acceso a— la educación postsecundaria. La UNESCO (1998) encontró que ha habido un aumento de seis veces en el nivel de matrículas postsecundaria en el mundo; la cifra fue de 13 millones en 1960 y de 82 millones en 1995. La misma organización anota, sin embargo, que a pesar de la gran expansión global, la brecha entre países industrializados y desarrollados en cuanto a acceso y recursos para la educación superior y la investigación se está haciendo más amplia aún (1998).

La educación superior en el tercer mundo hoy día

Santos (1997), un profundo analista de los cambios socioculturales, considera que la universidad, como una institución que opera globalmente bajo expectativas similares, encara tres crisis fundamentales hoy día: una crisis de hegemonía, porque ya no es la única institución que ofrece niveles superiores de conocimiento; una crisis de legitimidad, porque ya no es consensualmente aceptada como la única proveedora de niveles más altos de educación; y una crisis institucional porque no puede garantizar su propia reproducción. Santos señala que la crisis de hegemonía ha sido fruto de la expansión de la universidad, que ha permitido la emergencia de universidades de menor prestigio y con ellas la cultura de masas, y con una conexión muy fuerte entre educación y trabajo, ejemplificados por

instituciones tales como el “*community college*”¹ en los Estados Unidos. La crisis institucional ha sido causada, a su turno, por la tensión entre la autonomía institucional y la productividad social.

La fuerza de estas crisis resuena en la emergencia de poderosos discursos y prácticas que soportan la privatización, la responsabilidad fiscal, los comportamientos mercantilistas, la escogencia, el costo-eficiencia, las herramientas gerenciales, el espíritu empresarial y los indicadores estandarizados de eficiencia y calidad. En esos discursos la estabilidad laboral limita la productividad y por esta razón, la estabilidad laboral está en riesgo de desaparecer, y aquellas disciplinas que no pueden atraer el interés de las fuerzas del mercado o incrementar los recursos de la universidad son juzgadas no importantes. Como Slaughter y Leslie han identificado con agudeza, los nuevos discursos para las universidades alrededor del mundo están girando en torno a la noción de “capitalismo académico”, que implica “un mercado institucional y profesional o esfuerzos mercantilistas para asegurar dineros externos” (1998, p. 8). Varias tendencias son puestas en evidencia: (1) Una mayor proporción de estudiantes nunca antes vista, que está obteniendo niveles superiores de educación. Esta expansión de la educación superior se ha hecho posible gracias a que algunas universidades, tanto privadas como públicas, están admitiendo a los bachilleres automáticamente. (2) La calidad de muchas de las nuevas instituciones de educación superior es más baja que la de las instituciones establecidas. Así, los títulos ofrecidos por las instituciones nuevas tienen menos valor y reconocimiento en el mercado. (3) Las fuerzas del mercado están dando forma a la universidad en términos de programas y de autodefinición. Examinemos algunas de estas condiciones en mayor detalle.

1. Gobierno y administración

En las estructuras emergentes y los procesos de la universidad, los administradores se están volviendo actores más fuertes. Una predicción de Rowley y sus colegas es que “los administradores servirán como una conexión importante entre el capital y las necesidades del campus y el capital y las necesidades del exterior” (1998, p. 199). No podemos documentar todos los tipos de decisiones que los administradores de la universidad están haciendo, ha habido un incremento sustancial en la cantidad de personal administrativo. Las estadísticas entre 1975 y 1990 muestran que la cifra de estudiantes matriculados en las instituciones de educación superior creció en un 10% y los profesores de tiempo completo se incrementaron en un 21%, mientras las posiciones administrativas crecieron un 42%. Súmese que durante la década de los años ochenta los presupuestos administrativos crecieron un 26% más rápido que los presupuestos de docencia; así, en 1980 el costo de administración fue de 1,189

¹ Corresponde a una institución propia del sistema de educación superior, que no tiene referente exacto en el conjunto de la educación superior colombiana, por lo cual se mantendrá su designación en Inglés. Estas instancias ofrecen los dos primeros dos años de la educación superior y proporcionan conocimientos tanto académicos como vocacionales. Nota del traductor.

dólares por estudiante de tiempo completo, pero en 1987 éste era de 1,742 dólares (Lewis, 1998, p. 18).

Los administradores están adquiriendo la función de fijar campos y jerarquías de programas en las universidades. Dos ejemplos recientes de este comportamiento tienen que ver con las pérdidas de las facultades de educación. En un caso, los administradores decidieron convertir la biblioteca de la facultad de educación en un centro para estudios asiáticos (para dar una mejor respuesta a las nuevos clientes del área costera pacífica); en otro, todo el edificio de la escuela de educación fue dado a la facultad de derecho porque éste podía demostrar mayores niveles de matrícula.

2. Campos y programas de importancia

Los campos tecnológicos están bajo una tremenda expansión en todo el mundo. En Chile, los campos del saber ingenieril dominan la mitad de las universidades públicas. La ciencia de la computación y la ingeniería gozan de una visibilidad sin precedentes. En 1998, los medios estadounidenses reportaron que el promedio de salario inicial para un científico de la computación (con un título de pregrado era de 41,000 dólares y para ingenieros de 51,000 dólares; mientras que, el promedio de salario para todos los demás campos es de 35,000. Esta situación sugiere consecuencias negativas para mujeres y minorías, por su limitada presencia en los campos técnicos. Por añadidura, como la búsqueda por los mejores candidatos se hace globalmente, los grupos en desventaja dentro del país receptor sufrirán; consecuentemente, los programas tecnológicos se homogenizarán cada día más en todo el mundo.

La globalización está introduciendo mayor uniformidad en la estructura institucional y regulatoria de los países. La Organización Mundial del Comercio está introduciendo estándares internacionales para la propiedad intelectual, las marcas y las inversiones (Cardoso, 1996). Recientemente tuvieron lugar discusiones entre los ministros de educación de Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay en preparación para la firma de un protocolo para la libre movilidad de profesionales en el Mercado Común del Cono Sur (MERCOSUR). Los principales campos a homologar de esta manera, fueron las ciencias agrarias, derecho e ingeniería (Mendoza, 1998), de nuevo campos asociados con la productividad económica.

Entre los campos emergentes están aquellos que son juzgados capaces de fundamentar la incipiente ventaja comparativa de un país en desarrollo. En los países del Tercer Mundo donde son importantes las estrategias para el desarrollo del turismo exótico, las instituciones de educación superior están ofreciendo programas en turismo y administración hotelera. En varios países suramericanos se están creando nuevos programas. Ejemplos recientes son el ofrecimiento de un master en administración y política pública en la Universidad de Chile, un master en economía y política pública en la Institución Torcuato Di Tella en Argentina, un master en política pública en la IESA en Venezuela, un master en administración

pública en la Universidad de Zulia también en Venezuela, un master en administración y política pública en la Universidad Católica de Bolivia. Según Grindle (1996), esos son programas que incrementarán la exigencia de la ciudadanía por la democracia. Pero, desde una mirada más escéptica, son también programas que mueven al Estado para lograr una mayor armonía con las necesidades de la economía global. Hoy, la universidad está contribuyendo a la creación de “ciudadanos globales en trabajos esenciales en gerencia y profesiones que libremente circulan por el mundo, y aquellos trabajos periféricos de tiempo parcial en mercados locales limitados” (Blackmore, 1997, p. 445).

No sólo está el contenido de los programas de educación superior alineándose más y más con consideraciones económicas, sino que estos programas están tomando múltiples formas. En los Estados Unidos está emergiendo un número importante de “universidades virtuales”. En este momento ellas están ofreciendo un doctorado en campos tales como administración, educación, servicios humanos y servicios de salud. Es de resaltar que entre sus innovaciones está el reducir los requisitos de presencialidad. Una de tales universidades permite que sus estudiantes cumplan con los requisitos de presencialidad “en una sesión intensiva de cuatro días por año” o en una sesión de tres semanas, o dos de dos semanas en verano (*Internet World*, 1995, p. 87). La misma universidad promete “acceso directo a docentes renombrados y con experiencia” por medio de la Internet (p. 87).

En países como Malasia, donde la política nacional impedía el establecimiento de sucursales de las universidades extranjeras, la participación de universidades no malayas ha sido permitida mediante artificios tales como programas gemelos, transferencia de créditos, programas externos, y programas conjuntos (Lee, 1998). Estos programas son posibles no sólo porque ellos permiten a los estudiantes acceder a los programas no disponibles en sus universidades locales o nacionales, sino porque, además, mediante la combinación de estudios locales y extranjeros, es posible reducir los costos.

Mientras la globalización se manifiesta en muchas formas en el nivel universitario en los países del Tercer Mundo, parecería que la internacionalización—un aspecto especial de la globalización—no es sentida igualmente por los países centrales. Una encuesta a los profesores universitarios en 13 países indicó que el 90 por ciento de los profesores en los países en desarrollo considera que un académico debe leer libros y revistas especializadas del extranjero para mantenerse al día con los avances académicos, pero sólo el 62 por ciento de académicos estadounidenses considera que esto es necesario. Estos últimos dan menos importancia que otros académicos a las conexiones con investigadores y profesores de otros países, a viajes e investigaciones en el extranjero y a la internacionalización del currículo (Altbach y Peterson, 1998).

Hoy día, un desarrollo particular en los campos tecnológicos es el cambio de la educación universitaria hacia los niveles más altos. Desde 1975 a 1995, las plazas de postdoctorado en ciencia, ingeniería y las relacionadas con el campo de la

salud en los Estados Unidos crecieron de 16,829 a 35,482. La Asociación Americana de Universidades, que representa las universidades investigadoras líderes en USA, considera la educación posdoctoral como uno de los más significativos desarrollos en educación superior en la última mitad de siglo y reconoce que en algunos campos del saber, “una plaza posdoctoral ha llegado a ser, *de facto*, una credencial académica terminal” (AAU, 1998, p. 4). La educación posdoctoral ha estado creciendo rápidamente hasta doblar su tamaño en los últimos 20 años. Los campos del saber donde ha ocurrido la mayoría de este crecimiento son la ciencia, la ingeniería y las disciplinas relacionadas con la salud. En dos terceras partes de los departamentos de la universidad en esos campos, todos los profesores asistentes contratados en los últimos cinco años tenían experiencia posdoctoral (AAU, 1998). Un número creciente de estos nombramientos se ha hecho a Ph.D extranjeros, con visas temporales.

3. Evidencia empírica de equidad y eficiencia

Es claro que las fuerzas de la globalización están trasladando los centros de la educación superior del sistema unitario al de instituciones altamente diferenciadas. Esto está sucediendo de diversas maneras: a través de la emergencia de instituciones privadas, por medio de la distinción entre universidades, institutos tecnológicos, “*colleges*” de menor reputación, y “*community college*”. Para ser precisos, esta diversidad ha existido por un largo tiempo. Lo que hace palpable esta tendencia es la extendida y numerosa representación de múltiples formas de educación terciaria.

La privatización, mediante el pase de instituciones gratuitas a instituciones no gratuitas, promueve (según instituciones como el Banco Mundial) más condiciones democráticas, puesto que los ricos pagan ahora por su educación. Dentro de las instituciones públicas, la presión ahora es a cobrar por la matrícula (aunque ésta sea menor que en las universidades privadas). Para las instituciones privadas, la tendencia es a introducir la mayoría de los costos de la educación en la matrícula.

El cobro de la matrícula por las instituciones públicas, está identificada por sus proponentes como una forma de hacer universidades más autónomas financiera y administrativamente, sujetas sólo a monitoreos ocasionales. Sin embargo, las medidas tomadas para que las universidades públicas cobren matrícula a los estudiantes están frecuentemente acompañadas de severas reducciones en recursos nacionales destinados a esas instituciones. Por ejemplo, los profesores de las universidades públicas en Brasil no quieren dejar el sistema, pero son incapaces de sobrevivir con los bajos salarios y la inapropiada condición física de los edificios. (Sus llamados a la solidaridad internacional a través de la Internet durante 1998, fueron conmovedores). Para sustituir el soporte gubernamental perdido, las universidades públicas son forzadas a incrementar la matrícula de los estudiantes, a buscar recursos externos de financiación, a competir por donaciones y contratos internacionales, y participar en *outsourcing*, o sea, en la privatización de los servicios universitarios. Estos cambios han conducido en muchos casos al decrecimiento en el número y en la calidad de los servicios

ofrecidos, incluyendo una reducción sustancial en la inversión y en las actividades de investigación.

Bajo condiciones de austeridad económica, la “autonomía” no conlleva a un mejor funcionamiento. La cuestión de la autonomía también es menos creíble debido a las tendencias actuales hacia un aumento del control de la contabilidad social de las universidades. Esta contabilidad ha conducido a la creación de mecanismos de acreditación que son más punitivos que constructivos. En Brasil, otra vez, las visitas de acreditación—que fueron severas y objetivas en la primera fase—también están sirviendo para reafirmar la dominancia de las universidades en el sector sur, más rico del país, especialmente aquellas del noreste. En Tailandia, un centro de aseguramiento de la calidad, va a ser creado dentro del Ministerio de Asuntos Universitarios para “asegurar que los estándares académicos altos de las universidades públicas se mantengan” (Atagi, 1998, p. 10). Uno se pregunta qué efectos similares a aquellos del Brasil serán duplicados en Tailandia.

Dos condiciones no deseables se obtienen mediante la privatización total: primero, si los adultos pagan por su educación, ellos se convierten en clientes para ser atendidos y halagados con las ofertas de conocimiento que ellos quieran adquirir. La provisión de programas y cursos con base en el cliente (y a la vez, demanda de mercado laboral), significa que el currículo será muy estrecho, reduciéndose a destrezas inmediatas y ofreciendo posibilidades limitadas de conocimiento más reflexivo y de la consideración de las condiciones sociales. Segundo, la creación de instituciones con matrículas diferenciales como un prerrequisito para ser admitido, contribuye a la exacerbación de las brechas sociales y étnicas, en la medida en que los grupos buscan áreas técnicas y de servicio de bajo prestigio, no son la economía dominante ni los grupos sociales en una sociedad. En Chile, las admisiones de 1990 por clase social a las universidades públicas, mostró una proporción similar de estudiantes cuyos padres eran técnicos, medianos negociantes, pequeños propietarios y artesanos auto-empleados. Pero las admisiones a las universidades privadas mostró un gran porcentaje de estudiantes cuyo padres eran gerentes, administradores y profesionales, y una pequeña proporción cuyos padres eran trabajadores de bajos ingresos (obreros y trabajadores no calificados) (Brunner y Briones, 1996, pp. II-44)

Las condiciones de profesionalismo entre el profesorado varía sustancialmente bajo las tendencias de privatización. En las universidades privadas no élites, los miembros del profesorado a menudo son de tiempo parcial y medio tiempo. Este salario parcial hace necesaria la búsqueda de otros trabajos en diferentes lugares al mismo tiempo, con el resultado de un menor desarrollo intelectual de los profesores en esas instituciones menos prestigiosas. En las universidades privadas la reducción de los presupuestos está conduciendo a “formas de empleo flexibles y eficientes”, que a menudo se traducen en la contratación de conferencistas e investigadores de tiempo parcial y la jubilación prematura del profesorado con experiencia que es reemplazado por catedráticos de tiempo parcial o simplemente no reemplazado. En México y Argentina pueden mejorar sus paupérrimos salarios en un 50% más, si sus proyectos de investigación son

aprobados por los consejos nacionales de investigación. Estos investigadores obtienen bonificaciones que no son constitutivas de salario y que a menudo tienen que ser utilizadas para la autofinanciación de los gastos de la investigación. Mas aún, esos incentivos se asignan según los índices de eficiencia que han forzado a algunos investigadores a cambiar sus líneas de trabajo para hacerlas más congruentes con los gustos y preferencias de los evaluadores o para investigar tópicos que son considerados más comerciales o que tienen mayor probabilidad de producir resultados económicos o aplicaciones industriales inmediatos.

Un resultado no deseado de estos sistemas de incentivos, es que ellos han desestimulado la docencia porque es más difícil cuantificar y producir índices de desempeño docente. El caso de Argentina, un escenario común a lo largo y ancho de Latinoamérica, ilustra claramente esta situación. El salario mensual de un profesor titular (con 20 años de experiencia) en Argentina, es de 1,500 dólares, pero si su proyecto de investigación es aprobado y queda incluido en los mejores índices de eficiencia, el salario puede aumentarse en otros 1,000 dólares. Esta situación ha sido bien aceptada por algunos, pero como Puiggrós ha señalado, “estas políticas también están encaminadas al direccionamiento y control del sistema de investigación y desarrollo... Esta clase de control rígido sobre el tiempo de los profesores y sus actividades ha conducido al desinterés, la apatía y el deterioro de la calidad de su trabajo” (Puiggrós, 1996, p. 31).

La mayoría de los cambios en las universidades latinoamericanas están fuertemente relacionados con dos fenómenos particulares, que a su turno se relacionan con el proceso de globalización mundial. Primero, el achicamiento del Estado en su papel de proveedor de alguna forma de protección económica, como productor de bienes y aun como regulador de las actividades económicas. Segundo, la mercantilización de la cultura, la consecuencia de tener instituciones tales como escuelas, museos, casas editoriales y las organizaciones religiosas se vuelven empresas económicas, volteando su papel tradicional como legitimadores del conocimiento o como cuerpo responsable de los requerimientos de los ciudadanos para el acceso a la educación y la cultura. Pannu et al. (1994), dicen que “como los bienes culturales son puestos a la venta, la universidad, una vez percibida para servir una función básica del Estado para responder a los derechos de los ciudadanos a la educación, se vuelve una fábrica cultural donde los derechos individuales son reemplazados por inversiones privadas, y los ‘valores de uso’ son reemplazados por ‘valores de intercambio’” (p.56).

La globalización y la competitividad económica que la acompaña, están trayendo la noción de eficiencia en términos de producción. Esto ha llevado a las universidades a buscar sus ventajas comparativas en programas particulares de estudio. La ventaja comparativa se manifiesta por si misma en dos formas: contribuye a la diferenciación mayor en tipos de instituciones (como se dijo antes), a una mayor diferenciación interna en instituciones (entre campos y disciplinas dentro de una universidad), y a mayor diferenciación interna de sus productos. Países como Brasil, Tailandia y Chile, se están moviendo dentro de instituciones de educación superior de mayor diversidad: universidades, no universidades, tales

como institutos técnicos, instituciones profesionales (ofreciendo títulos profesionales, incluyendo docencia y enfermería), y centros de entrenamiento técnico (proveyendo programas vocacionales de ciclo corto). También la diferenciación está ocurriendo a través de un número incrementado de instituciones privadas.

¿Es el proceso de diferenciación necesariamente mejor? En Chile hay relativamente una baja eficiencia interna desde las tasas de deserción y repetición en muchos institutos públicos. El hecho de que los estudiantes deben pagar ahora su educación a través de planes de préstamos, no ha mejorado la eficiencia de las universidades y ha generado una alta desproporción en las tasas de interés, generando de esta manera, otra forma más de ineficiencia. La emergencia de instituciones privadas en Chile, ha promovido baja calidad en muchos nuevos programas. La mayoría de las nuevas instituciones en Chile son excesivamente pequeñas, hasta el punto que sólo 5 de 40 instituciones tienen una admisión mayor de 1,000 estudiantes y la mayoría tienen menos de 500. Brunner y Briones, dos especialistas reconocidos en educación superior, concluyen que “las universidades privadas en Chile sufren de la falta de objetivos, [no usan] criterios meritocráticos para vincular a sus profesores, hay una falta de personal de tiempo completo, existe un recambio muy rápido de este personal, no tienen carreras académicas estructuradas de acuerdo con las necesidades de las instituciones, enfrentan pésimas condiciones de trabajo, carecen de bibliotecas, de laboratorios, libros y equipos de soporte académico. Estas instituciones están inadecuadamente acreditadas” (1996, pp. 5-6).

Otro ángulo de eficiencia tiene que ver con los campos que reciben prioridad y su relevancia con respecto al mayor número de ciudadanos beneficiados. Con la expansión de la MERCOSUR, en Latinoamérica, los campos como la agricultura (como anotamos arriba) están recibiendo más atención. Sin embargo, las clases de conocimiento y de destreza que más probablemente se transmitirán en el campo de la agricultura, serán aquellas que hagan a los países económicamente competitivos en la exportación de productos agrícolas, y no aquellas que sean efectivas para resolver las necesidades del consumo interno de alimentos.

La carrera por la eficiencia esta también teniendo un impacto en la equidad. Aquí el ejemplo viene de un país industrializado, cuyo comportamiento seguramente va a influenciar a los países del mundo en desarrollo en el futuro cercano. En la Universidad de Stanford, una institución de “primer orden”, se encontró que desde tal reconocimiento los departamentos de ingeniería no han vuelto a contratar o a promover a una como profesora asistente y que todos los profesores contratados en las altas jerarquías académicas son hombres (Levander, 1998). La necesidad imperiosa de encontrar a los “mejores” profesores desestimula claramente cualquier esfuerzo de reclutamiento de otros profesores que puedan tener un impacto social más constructivo y transformador.

4. El Rol del sector privado

Con las tendencias de la globalización, el sector privado—es decir, las industrias dominantes, comerciales y las empresas de servicios—se está involucrando más con la educación. Este grupo trae consigo demandas por eficiencia y productividad (Santos, 1997). Por ejemplo, en Perú un pequeño grupo de empresarios conformó la asociación “Perú 2021: Una nueva visión,” la cual tiene que ver con asuntos de liderazgo, educación, economía, medio ambiente, gobierno, negocios, tecnología y sociedad. Sus metas para la educación incluyen un “balance claro entre la educación universitaria y el entrenamiento vocacional y las carreras de servicios; la ampliación de la educación privada; el incremento de instituciones de educación superior con profesores calificados y salarios apropiados; y el incremento del apoyo a la investigación científica y a la tecnología de alto nivel, tanto por el gobierno como por las corporaciones” (Caravedo, 1998). En el presente, “Perú 2021” está en la búsqueda de la cooperación entre corporaciones, universidades y el gobierno. El comportamiento peruano parece un poco imitativo de los modelos en los Estados Unidos, donde los grupos financieros han desarrollado poderoso centros de investigación para generar ideas y estrategias en asuntos económicos. El sector financiero del Perú ha aprendido a “contratar economistas para enmarcar intereses comerciales en el lenguaje de la racionalidad económica universal” (Conaghan, 1994, p.28).

5. El Rol del Banco Mundial

Un actor dominante en la educación actualmente es el Banco Mundial. Aunque algunas veces éste se define como una institución prestamista y por tanto, capacitada para usar su propia racionalidad financiera, en otras oportunidades busca influenciar decisiones educativas en todos los niveles del sistema. Apoyado por una de las más fuertes combinaciones, de investigación financiera, experiencia técnica e influencia política entre las organizaciones internacionales de la comunidad mundial, la visión del Banco para la educación tiene la capacidad de penetrar los diferentes niveles que tienen a su cargo la toma de decisiones en la región de América Latina (Morales-Gómez y Torres, 1992) y tal vez aún más en otras áreas en desarrollo. En ocasiones, el Banco Mundial ha ofrecido fórmulas mágicas sin demostrar su validez para los diferentes contextos nacionales. Una de estas prescripciones es que el presupuesto nacional de educación no debería exceder el 17% del presupuesto total. Mayores asignaciones que ésta son vistas por el Banco Mundial como indicadoras de ineficiencia.

En el área de la educación superior, el Banco Mundial es especialmente inflexible en afirmar que la educación universitaria pública en los países en desarrollo es “inequitativa” ya que muchos de los que se benefician de la educación superior pública provienen de clases medias y altas (World Bank, 1994). Un gran número de documentos del Banco Mundial (ver Kapur et al., 1997; World Bank, 1997) predicen que si no existe un acceso igual a la educación primaria para los pobres, las posibilidades de desarrollo económico en el Tercer Mundo están disminuidas en un 50%. Por tanto, los gobiernos de las regiones en desarrollo que no invierten

eficientemente en este capital humano, están “retrasando” su entrada a la nueva economía global y “afectando” su habilidad para operar bajo las nuevas condiciones de gobierno del mundo. Uno de los argumentos más efectivos que sostienen estas políticas se basa en la metáfora de la universidad como “la torre de marfil”.

Si la educación superior es sólo para las élites, el argumento afirma que lo que es realmente democrático y económicamente más eficiente, es invertir en educación elemental, lo cual produce un mayor rédito que los estudios universitarios (Frigotto, 1998; Gentili, 1998). El Banco Mundial propone entonces que las universidades públicas requieran el pago de matrícula y que los préstamos y becas sean ofrecidos a aquellos que no tengan capacidad de pago. Mientras algunos honorarios podrían representar una “contribución” razonable por parte de los estudiantes, es evidentemente lejano que estas contribuciones hagan a las universidades autosuficientes y que los esquemas de crédito propuestos funcionen en la forma prevista. El impacto político de transformar las universidades gratuitas en universidades que cobran matrículas, no está bien analizado por el Banco Mundial y otros proponentes.

Un reciente desarrollo de importancia es el movimiento del Banco Mundial directamente en los negocios de educación superior, con el lanzamiento en 1997 de la Universidad Virtual Africana (AVU). Esta universidad es un programa terciario de educación a distancia, basado en el uso de tecnologías de telecomunicación interactiva. AVU intenta “incrementar la calidad de los programas de enseñanza en áreas disciplinarias clave a un nivel internacional competitivo, proveer programas de aprendizaje estables que no sean vulnerables a paros y cierres del campus que caracterizaron a muchas de las universidades africanas en los años 90, y a expandir el acceso a educación superior en forma eficiente desde el punto de vista de costos” (Saint, 1998, pp. 16-17). En un verdadero despliegue de internacionalización, AVU intenta cubrir países africanos de lengua inglesa, francesa y portuguesa. En el presente, AVU enseña matemática, física y enfermería a través de un proyecto piloto presente en 12 universidades anglófonas. La presencia del Banco Mundial en este tipo de proyectos representa un esfuerzo concreto para promover modelos en diversificación de la educación terciaria.

6. Cambios en el carácter social de la universidad

La evidencia de la transformación gradual del carácter de la universidad está emergiendo principalmente de instituciones en países industrializados, donde se ha realizado la investigación al respecto. Con la privatización se asegura la competencia para estudiantes. “Comercializar la universidad” llega a ser necesario, y aquí la lógica para los administradores universitarios es “no sólo que usted lo haga bien sino que otros conozcan qué tan bien lo está haciendo” y atraer “investigadores de gran visibilidad.” Las universidades y sus diversos programas se informan de quiénes son los empleadores y los competidores, y replantean sus ofertas para atraer a los primeros y superar a los segundos. Como Blackmore

observa (1997), actualmente existe un mercado educacional exento de reglamentaciones en donde escuelas auto-dirigidas compiten por estudiantes con cada una de las demás y con escuelas privadas.

¿Qué pasa con la función de producción de conocimiento de la universidad bajo estas nuevas dinámicas? La investigación es conducida en menor grado por el interés de conocimiento que por la ganancia, y la investigación que no se “vende” se vuelve poco importante. Existe también una disminuida inclinación por recobrar la tradición de las universidades como maquinas para la distribución de conocimiento científico (siendo una mercancía deberíamos pagar por ella) o para producir investigación asociada con el ejercicio de critica social y política.

El conocimiento crítico es con frecuencia devaluado por ser no práctico, subversivo, derrochador y aun acusado de ser mera ideología antidemocrática. El nuevo discurso pedagógico presenta las universidades más como una plaza económica donde la gente debería idealmente invertir en carreras que conducen a pronta entrada al empleo y el ingreso futuro como el único objetivo moderno, racional y efectivo. Los cursos que son pertinentes para la formación de argumentos crítico-rationales están siendo sacados en forma creciente del currículo, con notables excepciones en ciencias económicas y administrativas (Conaghan, 1994, p. 32). En escuelas de educación, por ejemplo, es cada vez más escaso encontrar cursos de historia y filosofía de la educación, que están siendo reemplazados por cursos de planeación y política.

Las habilidades en el análisis y manejo de políticas, serán siempre necesarias para los individuos, como también para las instituciones de la sociedad civil para permitirles “el diálogo con el gobierno en el desarrollo e implementación de políticas” Grindle (1996, p. 11). Pero ¿quién esta promoviendo los esfuerzos para desarrollar tales habilidades? ¿Hasta qué grado los programas existentes de análisis y manejo de políticas están ofreciendo visiones críticas del desarrollo social en contraposición a la preparación de individuos que lleven a cabo los nuevos diseños requeridos en la globalización?

Por forzar a los investigadores a concentrarse en asuntos que puedan fortalecer la economía, algunos de los entrenamientos para trabajos pueden chocar con las necesidades culturales y sociales. En el pasado, las universidades habían ofrecido servicios para las necesidades sociales de los grupos desfavorecidos. Las escuelas de derecho y medicina solían prestar servicios sin costo; los departamentos de sociología y planeación urbana tenían proyectos articulados con la comunidad. Aunque estos esfuerzos continúan, muchos han comenzado a enfocarse más en venta de servicios.

Las universidades fueron una vez acusadas de ser torres de marfil, en un aislamiento espléndido. Pero, especialmente desde los años 60 con el movimiento de la reforma estudiantil que se extendió por todo el mundo, las universidades se han debatido entre si ellas deben involucrarse más con los problemas mundiales como los desastres ecológicos, armamentismo, o con problemas nacionales

(como crimen, desempleo, deterioro de los centros urbanos). Hoy, el debate es sobre si deben o no ser más sensibles frente a los asuntos sociales o económicos.

Esta actual lógica de subordinación de las universidades para las necesidades del mercado, ha requerido que las instituciones de educación superior entren en un proceso de reinención de la institución, en el cual el conocimiento y la innovación tienen que ir unidos a los beneficios y a la contabilidad social. Sin embargo, este nuevo sentido de responsabilidad social, no está relacionado con el antiguo paradigma de la universidad como instrumento para el desarrollo nacional o inclusive con un espacio utópico que haría de la universidad una protagonista clave en la construcción de la voluntad popular. El espíritu que parece prevalecer es instrumental, esto es, la visión de la universidad como un sentido para aumentar la producción de mercancías y la solución de problemas relacionados con intercambios del mercado.

En la actualidad, importantes movimientos internacionales están discutiendo asuntos como los derechos humanos, ecología, poblaciones indígenas, asistencia social, y justicia de género, que se han convertido en la esencia central de la sociedad civil global. De acuerdo con algunos observadores, la democracia global necesita emerger y de hecho, parece que está emergiendo, juzgando desde las demandas comunes de los movimientos feministas y ecológicos. Estos movimientos son liderados por las ONGs, instituciones que combinan la práctica y la reflexión y en ocasiones enfatizan la acción sobre la reflexión. ¿Se convertirán ellas en las fuerzas intelectuales en cuestiones de interés social en la medida que las universidades se inclinan más hacia preocupaciones mercantilistas?

Una Institución con un nuevo marco

La transición de modernidad a globalización ocurrió gradualmente; ninguna línea divisoria marcó el cambio. El impacto sobre la universidad también ha sido gradual, en la medida en que no ha habido una única instancia de relaciones causa-efecto entre los eventos particulares de la globalización y la redefinición de la universidad. Si los efectos son difíciles de observar, se podría preguntar, ¿cómo pueden estos cambios ser atribuidos a la globalización? Quizás, la relación más tangible entre globalización y la actual reestructuración de la educación superior es el espectro de cambios que se están dando y las similitudes o aun equivalencias de las políticas, acciones y discursos que uno encuentra en muchos países a pesar de múltiples realidades sociales, políticas, históricas y económicas. Si aceptamos la premisa de que los factores contextuales influyen las instituciones, se debe reconocer que la globalización ha sido la propuesta socioeconómica de cambio más fuerte y permanente en la última década y que ésta afectará los desarrollos futuros. Algunas de las condiciones en educación superior que ahora atribuimos a la globalización fueron ya documentadas en los ensayos e investigaciones sobre la universidad, realizados tempranamente en la década del 90. (Altbach's International Higher Education. An Enciclopedia). Nosotros sostendremos que mientras algunos síntomas fueron detectados más tempranamente, la identificación de las fuerzas detrás de los cambios y tendencias

llegaron más tarde. Más abajo resaltamos los cambios mayores en la educación superior y su relación con el proceso de la globalización.

1. La reestructuración del currículo

Si bajo la globalización el mercado adquiere relevancia para moldear la sociedad, se sigue que el mercado está moldeando también las instituciones que producen y difunden el conocimiento. En consecuencia, las fuerzas económicas determinarán los arreglos sociales y las ideologías que las sostienen. Se puede predecir entonces que la universidad progresivamente se inclinará a favor de la economía en detrimento de los asuntos sociales.

En este escenario, algunos campos y disciplinas –particularmente aquellos que tienen una conexión directa y clara con la producción de bienes y servicios que serán demandados por el mercado- adquieren mayor importancia que otros. Campos ligados a la tecnología, tales como la ingeniería y las ciencias médicas, recibirán una máxima prioridad. Los campos relacionados con los servicios requeridos por la nueva economía global, tales como el derecho, la contabilidad, la administración de negocios, también ganarán importancia. Las tradiciones humanísticas y estéticas dentro de la educación superior probablemente se verán desfavorecidas y así emergerá una mayor desconexión entre la educación crítica y el entrenamiento avanzado. En la medida en que más hombres que mujeres continúen adentrándose en los campos tecnológicos, las mujeres recibirán menor atención tanto como estudiantes y como miembros profesionales de las instituciones de educación superior.

Rowley et al. (1998), quien promulga fuertemente el cambio en las universidades, contempla oposiciones entre las disciplinas y las profesiones, entre las ciencias y las humanidades, entre los estudios de pregrado y de posgrado, y entre la educación a distancia y la presencial, pero las considera como consecuencias inevitables en la transición de las universidades hacia un nuevo esquema.

2. Distinción de estatus entre las universidades

Las jerarquías siempre han existido. Previo a las tendencias de la globalización, existieron nociones claras acerca de las universidades élites y las no élites. Las distinciones también se presentaron para las universidades “políticas” y “tecnocráticas”. En varios países de Latinoamérica, las universidades privadas fueron establecidas de tal manera que sus estudiantes no llegasen a ser influenciados al tener contacto con las políticas izquierdistas de las universidades públicas (a favor de desarrollos en México, Perú y Chile (Levy, 1998, ilustra casos en México, Perú y Chile, y Conaghan, 1994, reporta ejemplos de Perú, Bolivia y Ecuador). Algo que es muy diferente hoy, es el alto grado de diversificación, con múltiples tipos de instituciones y el crecimiento del sector privado en la provisión de esta educación.

En la medida en que las instituciones de educación superior se enfocan en los clientes y se hacen dependientes de ellos para su sobrevivencia económica, un amplio rango de campos emergen para proveer el conocimiento y las habilidades requeridas por la economía local y nacional. Los países en los que los sectores de la información son fuente de trabajo y productividad, toman la forma de modelo de centro periferia para su mercado de trabajo, en el que los graduados de la universidad buscan servir como profesionales del sector de servicios avanzados y de información, y aquellos formados en instituciones de menor prestigio se mueven en el gran sector de los "trabajos de menor calidad", en los desacreditados sectores de los servicios y la manufactura, en la base inferior de la estratificación social (Laos y Urry, 1994, citado en Blackmore, 1997).

La diferenciación entre las universidades se refleja también dentro de ellas mismas. Se espera que cada campus desarrolle sus propias bases curriculares que reflejen aquellas áreas de excelencia que cada campus ha sido capaz de construir (Rowley et al., 1998). Los campos dentro de la universidad tendrían diferentes accesos a sus recursos, con base en su prestigio e importancia percibida.

3. Desigualdad social y equidad

Como la habilidad de operar para la adquisición de ganancias crece en importancia, las universidades están dando forma a sus ofertas para satisfacer a sus más apreciados clientes. Por otro lado, el cliente más probable -el rico- elegirá instituciones que le ofrezcan las posibilidades más altas de entrar en el mercado laboral. La equidad social padecerá porque lo que le concierne sustancialmente será puesto en servicio de aquellos que tienen recursos económicos más que de involucrarse en estrategias para aumentar el estatus y las oportunidades de vida de las personas previamente marginadas (incluyendo las mujeres y las minorías étnicas). Si esta tendencia continúa por algún tiempo, la educación superior es proclive a llegar a incrementar diferenciaciones de clase, de género y de raza, a pesar de su expansión numérica.

Un escenario posible es que el rico vaya a la institución de más alto valor con especializaciones que le posibilite entrar al mercado: administración de negocios, ciencias de la información, tecnologías médicas. El pobre irá a instituciones que facilitan el empleo estudiantil en bajas posiciones en el mercado. Habrá un incremento de una parte del mercado de las universidades privadas (para atender la emergencia de áreas del saber) tanto como un incremento del número de instituciones propietarias (permitir la adquisición de habilidades discretas) (Rowley et. al., 1998).

Eficiencia, un término económico de moda con la globalización, significará no sólo la habilidad para hacer más con menos, sino también la habilidad para asignar profesores a tareas necesarias para asegurar la competitividad de la universidad. La estabilidad laboral del docente, un viejo principio aceptado en la vida de la universidad, será revisada y cuestionada. De hecho, la discusión ya ha empezado.

Rowley et. al., llamaron a esto “la manzana de la discordia” que a menudo opaca el asunto del cambio efectivo en el campus” (p. 177). Estos autores sostienen que “hoy, esto es menos un escudo para la academia y más una protección imposible contra las realidades de un mundo en reestructuración económica” (1998, p. 178). Otras voces ofrecen un argumento similar. Keith (1998) agrega: “el sistema de estabilidad laboral del docente puede verse como un obstáculo para el cambio, puesto que éste protege al profesor que podría estar haciendo un buen trabajo, pero no el trabajo que más necesita hacerse” (p. 165).

4. Decrecimiento de la autonomía profesional

Como las áreas y las disciplinas son medidas en términos de sus contribuciones a la economía y a la supervivencia de las instituciones de educación superior, los administradores se vuelven jurados y de este modo ganan poder para tomar decisiones sobre los profesores, y éstos a sí mismos se inclinan menos a seguir áreas de investigación pura y estar más orientados al mercado. Parte de la presión a los profesores universitarios tomará la forma de trabajo para desarrollar un currículo más globalizado, es decir conocimientos que pueden ser de interés a un número más grande de clientes (Rowley et. al., 1998).

Con estudiantes ahora redefinidos como clientes, las universidades tendrán como un criterio clave de calidad su capacidad de satisfacer a sus consumidores. Para este fin, las universidades identificarán cuidadosamente sus más populares y/o competentes profesores y presionarlos sutilmente para que acepten grupos numerosos. Una idea como ésta es propuesta por Rowley et. al. (1998), quien discute la noción de agrupar el profesorado, de tal manera que un grupo de los mejores profesores sean ubicados en un grupo central de talento que pueda ser compartido entre una gran variedad de instituciones. Ellos se dan cuenta de que esto es completamente posible de obtener puesto que la mayoría de instituciones de educación superior tienen contratos de vinculación anual.

La percepción del valor de los profesores también está cambiando. Si antes el reconocimiento era para los profesores más inspirados, ahora es otorgado a los profesores que están en los campos más competitivos.

5. Dominancia de la racionalidad instrumental

Puesto que el mercadeo del conocimiento y de habilidades creará muchos proveedores de servicios, una predicción es que las futuras universidades serán porosas, abiertas al tráfico, hacia adentro y hacia fuera, de gente, problemas e ideas. “Ellas no tendrán el monopolio del conocimiento y de la experticia, sino que serán uno dentro de un grupo de actores en un mundo manejado por vendedores de información. Las universidades futuras serán discontinuas, creando y disolviendo actividades y estructuras en la medida en que ellas se las arreglan con el amplio mercado de ideas” (Rowley et al., 1998, p. 113). Pero esta porosidad posiblemente se va a ir en una sola dirección, la que pone de relieve la “satisfacción del consumidor”. Santos (1997) sostiene que la universidad siempre

ha tenido tres distintas racionalidades: la racionalidad cognitivo-instrumental de las ciencias naturales, la racionalidad moral-práctica de la ley y la ética, y la racionalidad estético-expresiva de las artes y la literatura. Él predice que la universidad, que está todavía bajo el paradigma de la modernidad, verá incrementada su dominación por la racionalidad cognitiva-instrumental. Esto conducirá a la dominancia de las ciencias naturales sobre los otros campos del saber, incluyendo las ciencias sociales, que tienden a combinar las racionalidades cognitiva-instrumental y la moral-práctica.

6. Desarrollos futuros

Si las universidades quieren jugar un rol importante observando, criticando y aun influenciando en la actualidad económica, en la arena política y en la sociedad, deben llegar a ser más eficientes en educar ciudadanos y profesionales en asuntos públicos. Grindle (1996) arguye que esto requerirá una mayor voluntad para comunicar y colaborar con el gobierno, un gran esfuerzo para introducir nuevos currículos y metodologías de enseñanza, y un mayor enfoque en la investigación y el aprendizaje aplicado. ¿Puede ocurrir esto dadas las actuales tendencias globalizadoras?

Una preocupación sobre la influencia negativa de la globalización ha sido expresada en un encuentro sobre educación superior, organizado por la UNESCO en julio de 1998. La declaración firmada por los participantes al fin de esta conferencia, concluyó que la universidad “debe preservar y ejercer rigor científico y originalidad”, pero debe también “tener en cuenta las necesidades sociales y... promover la solidaridad” (UNESCO, n.p., 1998). La declaración reconoció un “rol ético y una función anticipadora” para la universidad que se centre en el permanente análisis de lo social, lo económico, lo cultural y las tendencias políticas, de tal manera que sea “capaz de prever, anticipar, alertar oportunamente y prevenir” los problemas sociales (UNESCO, n.p., 1998). La declaración reconoció la necesidad de que la universidad provea habilidades empresariales e iniciativas y promueva la creación de nuevos trabajos. Pero, haciendo esto, se ofrece una definición de calidad educativa como “un concepto multidimensional que abarcaría todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y academia, proveyendo personal, estudiantes, infraestructura y **servicios a la comunidad y al entorno académico**” (énfasis agregado, n.p., 1998). La declaración también clama por una “orientación de largo alcance basada en las necesidades sociales” y la provisión de servicios comunitarios dirigidos especialmente a “la eliminación de la pobreza, la violencia, el analfabetismo, el hambre y las enfermedades, a través de la aproximación inter y transdisciplinaria en el análisis de los problemas” (UNESCO, n.p., 1998). Esta llamada de distinguidos educadores alrededor del mundo reconoce un rol social para la universidad, uno crecientemente difícil de cumplir bajo las presiones cruzadas del momento.

El reconocimiento y la crítica de los desarrollos en la educación superior asociado con la globalización, de ninguna manera tiene la intención de sugerir que las

estructuras tradicionales de la universidad fueran democráticas o siempre exitosas en promover sociedades más igualitarias en el tercer mundo. A pesar de esto, sería un error pasar por alto las incontables historias de activistas universitarios -estudiantes y profesores- que jugaron un papel preponderante en las luchas anticoloniales, antiimperialistas, prodemocráticas, y antiautoritarias. Sería un gran error desconocer el hecho que, con contradicciones, avances y retrocesos, las universidades públicas de los países del tercer mundo han sido protagonistas clave en la búsqueda de modelos alternativos de desarrollo.

Las fuerzas actuales de la globalización producen presiones sistemáticas que hacen el sostenimiento de este tipo de compromiso más difícil que antes. Creemos que el modelo emergente debilitará considerablemente los roles sociopolíticos de la universidad y por tanto de los intelectuales. Se dice que las universidades son las instituciones que han hecho el menor cambio a lo largo de su existencia. Existen formas y vías mediante las cuales ellas podrían hacerse más eficientes en su estructura burocrática, pero ellas son como dinosaurios en un espacio cada vez más cibernético.

Con la globalización y la creciente diferenciación de instituciones de educación terciaria, existe una mayor participación en ambientes educacionales. Paradójicamente, mientras que la educación terciaria se hace masiva, no se está volviendo democrática en la medida en que la mayoría de estudiantes no son inducidos en normas democráticas. De hecho, las fuerzas de la globalización están creando un profundo individualismo y poca conciencia social. El acceso a las universidades con marcadas diferencias en estatus y prestigio simplemente ha elevado la competencia educativa en los niveles más altos de escolaridad. Con un Estado que simplemente es un mediador e interviene activamente en el mercado, ¿en qué medida las universidades están proveyendo a los estudiantes con valores y habilidades congruentes con su rol de ciudadanos democráticos? Hemos visto que los intereses de la ciencia y la tecnología definen los problemas en términos de innovaciones y mercancías y sobre intercambio de valores. Los temas de género, raza y clase, que tienen que ver con la justicia social, aparecen como extraños a la tarea inmediata. Hay cambios que reflejan una mayor incorporación de la mujer en las instituciones terciarias e incursiones en nuevos campos. Pero al fin y al cabo, las mujeres siguen siendo relegadas a posiciones secundarias en las universidades y sus campos de estudio no tienden a eliminar las ideologías de género, sino mas bien, a reforzarlas (Kenway, 1998).

La universidad debe promover un desarrollo equitativo de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades. Las universidades deben igualmente buscar formas alternativas de enseñanza e investigación, y tratar de producir y distribuir conocimiento útil, de la manera más extensa posible. Somos conscientes de que para quienes apoyan la “globalización desde arriba” (Ball, 1998), estas ideas pueden sonar nostálgicas o aun ingenuamente basadas sobre visiones utópicas que impiden la búsqueda de la “excelencia” y la contabilidad social con base en las competencias. Sin embargo, no vemos nostalgia en la búsqueda de la excelencia y la justicia social en todos los niveles. Un comportamiento diferente

nos llevaría a arriesgar la intensificación de la crisis actual, donde la búsqueda de la excelencia permite a las universidades pensarse a sí mismas exclusivamente como corporaciones. Cuando esto ocurre, “se produce un desliz clave en la medida en que la demanda de que la universidad sea **responsable socialmente** se traslada a la idea reduccionista de que todo es un asunto de **contabilidad** (Readings, citado por Harvey, 1998, p.115, énfasis en el original).

Para evitar la conversión de responsabilidad social en contabilidad, las universidades necesitan tener autonomía y mantener distancia de las presiones de la fuerza del mercado (Santos, 1997). De la misma manera como las universidades lo han hecho anteriormente de manera más o menos exitosa, con la presión del Estado. Para hacerlo, estudiantes, profesores y administradores, deberían ser capaces de adquirir y procesar la información políticamente relevante. La universidad debería actuar como promotor de recursos humanos que sean críticos y participativos, tanto como productores de ciencia y tecnología. ¿Será posible este equilibrio bajo las crecientes tendencias globalizantes? En particular, ¿serán capaces las universidades del tercer mundo de mantener su rol crítico social?

Desde la perspectiva de los países desarrollados, la globalización es un fenómeno mayor que afecta el mundo, un fenómeno que no siempre es positivo. Como lo dice Gita Sen “el reto de la globalización en el siglo XXI es el de reimaginar nuestra humanidad común” (1998, p.34).

Nuestra visión es menos optimista que la de los que celebran la transformación actual de las universidades en agentes corporativos en la arena del capitalismo académico (Rowley et al, 1998; Slaughter y Leslie, 1997). Las resistencias, conflictos y luchas se pueden prever dentro y fuera de la academia, en clubes, reuniones comunitarias, programas ONG, organizaciones juveniles. Esto es predecible pues constituye, en parte, un mecanismo de supervivencia y es ahí donde tenemos puesta nuestra esperanza.

Referencias

Altbach, Philip (Ed.). (1991). **International Higher Education. An Encyclopedia**. Volumes I and II. New York: Garland Publishing.

Altbach, Philip and Peterson, Patti. (1998). Internationalize American Higher Education? Not Exactly. **International Higher Education**, 11: 15-17.

Association of American Universities. (1998). **Committee on Postdoctoral Education. Report and Recommendations** Washington, D.C.: AAU, March

Amin, Samir. (1996). The Future of Global Polarization. **Social Justice**, 23(1-2): 5-13.

Atagi, Rie. (1998) Economic Crisis Accelerates the Reform of Higher Education in Thailand **International Higher Education**, 11: 9-10.

Ball, Stephen. (1998). Ciudadanía Global. Consumo e Política Educacional. In Luiz Da Silva (ed.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petropolis: Editora Vozes.

Blackmore, Jill. (1997). Level Playing Field? Feminist Observations on Global/Local Articulations of the Re-gendering and Restructuring of Educational Work. **International Review of Education** 43(5-6): 439-461.

Brown, Phillip and Hugh Lauder. (1997). Education, Globalization and Economic Development. In A. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown, and Amy Stuart (eds.). **Education: Culture, Economy and Society**. Oxford: Oxford University Press.

Brunner, Jose Joaquin and Guillermo Briones. (1996). Higher Education in Chile: Effects of the 1980 Reform. In Laurence Wolff and Douglas Albrecht (eds.), **Higher Education Reform in Chile, Brazil, and Venezuela**. Washington, D.C: The World Bank, 24 September.

Caravedo, Baltazar. (1998). A Business Plan for National Development. **Grassroots Development** 21(2): 13-19.

Cardoso, Fernando Henrique. (1996). Consecuencias Sociales de la Globalización. **Política** (Univ. of Chile) 34: 5-17.

Carnoy, Martin and Claudio de Moura Castro. (1996). Improving Education in Latin America Today: Where to Now? (Background Paper). Seminar in Educational Reform organized by the Inter-American Development Bank, Buenos Aires, 21 March.

Conaghan, Catherine. (1994). Democracies that Matter: The Search for Authenticity, Legitimacy, and Civic Competence in the Andes. Project Latin America 2000 Series. Working Paper No. 1. South Bend: Hellen Kellogg Institute, University of Notre Dame.

Frigotto, Gaudencio. (1998) A Educação e Formação Técnico- Profissional Frente a Globalização Excludente e o Desemprego Estrutural. In Luiz Da Silva (ed.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização** (pp. 218-239). Petropolis: Editora Vozes.

Gentilli, Pablo. (1998). A Complexidade do Obvio: A Privatização e Seus Significados no Campo Educacional. In Luiz Da Silva (ed.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petropolis: Editora Vozes.

Grindle, Merilee. (1996). States, Democracies, and Higher Education in Latin America: Focusing on Reform. Paper presented at LASPAU symposium on "Higher

Education and Latin America: The Challenges of the Market and Institutional Reform”, Harvard University, 7-8 November.

Harvey, David. (1998). University, Inc. Review of Bill Readings, **The University in Ruins**, Harvard University Press, 1996. **Atlantic Monthly**, 282(4): 112-116.

Internet World. (1995). Walden University. The University is real... the campus is virtual. January, p. 87.

Kapur, Devesh, John Lewis, and Richard Webb. (1997). The **World Bank: Its First Half-Century. Volume I**. Washington, D.C.: The Brookings Institution.

Keith, Kent. (1998). The Responsive University in the Twentyfirst Century. In William Tierney (ed.), **The Responsive University. Restructuring for High Performance**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Kenway, Jane. (1998). Local/Global Labour Markets and the Restructuring of Gender, Schooling and Work. Paper presented at AERA, San Diego, April.

Lee, Molly. (1998). Corporatization and Privatization of Malaysian Higher Education. **International Higher Education** 10: 7-8.

Levy, Daniel. (1986). **Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance**. Chicago: The University of Chicago Press.

Lewis, Lionel. (1998). Budget Cuts and Administrative Bloat. **International Higher Education**, 11: 18 19.

Levander, Michelle. (1998). Stanford Debates Faculty Diversity. **San Jose Mercury News**, 14 May.

Mendoza, Flavio. (1998). En el MERCOSUR habrá libre ejercicio de profesionales. **Última Hora**, 18 June, 22.

Morales-Gómez, Daniel and Carlos Torres (1992). **Education, Policy and Change. Experiences from Latin America**. Wesport: Praeger.

Pannu, R., Daniel Schugurensky, and David Plumb. (1994). From the Autonomous to the Reactive University: Global Restructuring and the Re-forming of Higher Education. In L. Erwin and D. MacLennan (eds.), **Sociology of Education in Canada: Critical Perspectives on Theory, Research and Practice**. Toronto: Copp Clark and Longman.

Paz, Octavio. (1993). Respuestas Nuevas a Preguntas Viejas. **Obras Completas, Vol. 9, Ideas y Costumbres**. México: Fondo de Cultura Económica.

Puiggros, Adriana. (1996). World Bank Educational Policy: Market Liberalism Meets Ideological Conservatism. **NACLA Report on the Americas**, 29(6): 22-26.

Reimers, Fernando and Luis Tiburcio. (1993). **Education, Adjustment and Reconstruction: Options for Change**. Paris: International Institution of Educational Planning.

Rowley, Daniel, Herman Lujan, and Michael Dolence. (1998). **Strategic Choices for the Academy. How Demand for Lifelong Learning Will Re-Create Higher Education**. San Francisco: Jossey-Bass.

Saint, William. (1998). Tertiary Distance Learning in Africa. **International Higher Education** 10: 15-18. Samoff, Joel. (1995). **Coping with Crisis: Austerity, Adjustment, and Human Resources**. London: Cassell. Santos, Boaventura de Sousa. (1997). **Pela Mao de Alice**. Sao Paulo: Cortez Editora.

Sen, Gita. (1998). **Los Desafíos de la Globalización**. Montevideo: DAWN and REPEM.

Sklair, Leslie. (1991). **Sociology of the Global System**. Baltimore: John Hopkings Press. UNESCO. (1998). **World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action**. Preliminary version. Paris: World Conference on Higher Education, UNESCO, October, xeroed.

Vilas, Carlos. (1995). **Estado y Políticas Sociales Después del Ajuste**. México: UNAM-Nueva Sociedad. World Bank. (1997). **World Development Report**. Washington, D.C.: The World Bank.

World Bank. (1994). **Higher Education. Lessons from the Experience**. Washington, D.C.: The World Bank.