

CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA Y COMPLEJIZACIÓN DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN MAPEO DE LAS PRINCIPALES TENDENCIAS A ESCALA LATINOAMERICANA

Nilia Viscardi Etchart
Natalia Correa Gonzalez

RESUMEN

Este trabajo, pretende contribuir al debate relativo a la transformación de la Educación Superior (ES) en perspectiva comparada a partir de un mapeo general de las principales tendencias y cambios a escala latinoamericana. Mostramos la importancia que han adquirido los Sistemas de Educación Superior (SES), traducida en el aumento de la demanda por ES y por tanto en el sostenido crecimiento de la matrícula a nivel mundial desde mediados del Siglo XX. En la primera parte se muestran las principales cifras, se da cuenta de las posibles causas de este fenómeno y se indican algunas de sus consecuencias en términos de procesos educativos. El problema de la masificación y la deserción aparecen como fenómenos centrales. En la segunda parte, se muestran las principales características del proceso de expansión de las instituciones de ES en la segunda mitad del siglo XX, signado por el aumento y complejización institucional de los sistemas de ES en contexto de disminución del financiamiento público. El problema del logro de la calidad aparece en relación a las posibilidades reales de integración de los SES.

PALABRAS CLAVE

Sistemas de Educación Superior; Masificación; Deserción; Modelos institucionales

INCREASEMENT OF ENROLMENT AND OF COMPLEXITY IN HIGHER EDUCATION SYSTEMS: AN OVERVIEW OF THE MAIN TRENDS IN LATIN AMERICA

ABSTRACT

This work aims to contribute to the debate about the transformation of Higher Education (HE) in a comparative perspective, and is based on a general mapping of the main trends and changes related to this subject found in Latin America. The importance gained by Higher Education Systems (HES) is shown through the increasing demand for HE and, therefore, the sustained increment in enrolment at a world level since the mid-XXth century. In the first part the key figures are exposed, possible causes of this development are advanced and some of its consequences are indicated in terms of educational processes. The problems of massification and drop-out appear as central events. In the second part the main characteristics of the expansion process of HE institutions during the second half of the XXth century are shown, marked by the expansion and increasing complexity of HE systems in a context of reduction of public funding. The problem of quality assurance is considered in direct relation to HES real integration possibilities.

KEYWORDS

Higher Education Systems; Massification; Desertion; Institutional models

INTRODUCCIÓN

La expansión y crecimiento de la ES en la segunda mitad del Siglo XX, se expresa tanto en la expansión del propio sistema educativo como, en el crecimiento de su matrícula: su número a nivel mundial pasó de 13 millones en 1960 a poco más de 40 millones en 1945 y 132 millones en 2004 (BENEDITO MARTINS, 2006; IESALC, 2006). Esta expansión se ha acompañado de cambios estructurales claves a nivel institucional y social. La complejidad estructural, sus diversas manifestaciones y los procesos de masificación, repetición y deserción, hablan de nuevos desafíos para la Enseñanza Superior. El objetivo de nuestro trabajo es el de delinear estos procesos y colaborar en su comprensión, de cara a la nueva realidad educativa del siglo XXI.

CRECIMIENTO DE LA ES Y MASIFICACIÓN ESTUDIANTEL

Entre 1994 y 2003 la matrícula en la región aumentó un 83 %, permitiendo superar el techo de los 15 millones de estudiantes latinoamericanos en 2005. Ese incremento fue muy superior al de la población de 20 a 24 años, lo que ha significado un aumento importante en la tasa de cobertura en los últimos diez años que ha sido de un 62 % (RAMA, 2006). El proceso de expansión matricular muestra una tendencia sostenida en el tiempo, asociándose a un nuevo fenómeno educativo que caracterizó el crecimiento de la ES en la segunda mitad del Siglo XX y que es el de la *masificación estudiantil*. Con el incremento de la matrícula, llegan nuevos estudiantes y cambian las condiciones en que se implementa la ES. Este proceso de masificación estudiantil que comenzó en los ochenta, se aceleró en los noventa y desde el 2000 ha manifestado un incremento en su evolución (IESALC, 2006). Rama (2006) plantea que la masificación es un eje protagónico del proceso de diferenciación, como causa y efecto, de las características de los estudiantes. Por otra parte constituyen fenómenos significativos el aumento del porcentaje de estudiantes en posgrados que pasó del 1.3% al 3.6 % y se crearon 12 de las 20 agencias de evaluación y acreditación de la región (VILLANUEVA, 2008).

También cambia el perfil social del estudiantado:

...feminización, estudiantes del interior de los países, estudiantes como clientes, estudiantes de corto tiempo, estudiantes profesionales, estudiantes trabajadores, estudiantes a distancia, estudiantes indígenas, diversidad racial, estudiantes con discapacidades, junto a los tradicionales estudiantes blancos, urbanos y de familias de altos ingresos. (RAMA, 2006, p. 15)

En este proceso, se vuelve difícil asociar la categoría de estudiante a algún tipo de condición social (mayoritariamente jóvenes dependientes de sus padres, por ejemplo), a diferencia de lo que sucede en la enseñanza primaria y media. Efectivamente, los actuales estudiantes: “Además de hijos son padres, además de solteros casados, además de jóvenes, adultos: todo está cambiando hacia una mayor semejanza con la estructura social de las propias sociedades.” (RAMA, 2006, p. 16). Esta característica vuelve muy peculiar los procesos educativos de la ES, y la diferenciación social apuntada se profundiza con la extensión de la cantidad de años de las carreras, vinculada especialmente a la expansión de los tres ciclos de la ES.

La masificación trae nuevos temas de debate, como los problemas de la deserción, la repetición y el abandono,

...la existencia de dos circuitos de escolarización terciarios diferenciados por la calidad de la educación y que tienden a asociarse a sectores sociales diferenciados, y la incidencias [sic] sobre los mercados laborales y sobre la emigraciones profesionales. (RAMA, 2006, p. 16).

También Landinelli (2008) enfatiza que lo que caracteriza a los actuales Sistemas de Educación Superior (SES) de América Latina y el Caribe es la expansión, distinguiendo dos niveles diferentes en ella: de la matrícula y de la cantidad de instituciones universitarias. En relación a la *expansión de la matrícula*, desde la década del 50 a la actualidad el número de estudiantes en la ES pasó de aproximadamente 270 mil a 10 millones en la región. En términos estadísticos, esto significa el paso de una tasa bruta de escolarización de 2.1% a una del 20.5% en la franja de personas entre 18 y 24 años de edad. Respecto del *aumento de la cantidad de instituciones universitarias*: pasó de menos de 100 a cerca de 1000. A grandes rasgos, aproximadamente 600 instituciones privadas que cuentan con 2 millones de estudiantes, 400 públicas que cuentan con 4 millones de estudiantes y un total de 4500 centros educativos de carácter terciario.

Arocena y Sutz (2000) indican que, entre 1950 y 1990 la ES latinoamericana ha transitado una expansión cuantitativa y una diversificación en varios aspectos. Entre ellos la multiplicación de la cantidad de establecimientos y el crecimiento del sector privado (el 30 % de la matrícula universitaria de AL corresponde a las 29 universidades públicas “grandes”); la existencia de un proceso de feminización de la matrícula y de los egresos, pero no de la estructura docente y la reducida contribución del sector privado a la producción de conocimiento avanzado.

A ello debemos agregar el impacto de la deserción temprana y exclusión en el nivel terciario, en tanto dimensión que no agota el conjunto de problemas que la masificación insta en la ES, pero que constituye uno de sus indicadores más visibles. Para González Fiegehen (2006), el problema de la deserción debe ser analizado en el contexto social y económico de la región y teniendo una visión general de los sistemas educativos. De hecho, el crecimiento de la ES ha sido notable en las últimas décadas sin que haya implicado una disminución de la “exclusión”. Menos del 20% de los adultos mayores de 25 años ha accedido a la universidad y menos del 10% ha completado sus estudios universitarios (GONZÁLEZ FIEGEHEN, 2006: 158). Han crecido la matrícula y las tasas de cobertura bruta de la población joven debido a un esfuerzo realizado por los países de la región para superar estos problemas, pero aún se mantiene una mayoría excluida que se desvincula del sistema y no accede a los estudios universitarios.

Esto nos obliga a repensar los caminos de la ES en América Latina muy especialmente en el período de expansión matricular del sistema. Problemas como los de la repetición y deserción, asociados a los de la calidad de la enseñanza, que se observan en el Ciclo Obligatorio de Enseñanza Media y en la Enseñanza Media Superior, se producen y reproducen al interior de los SES. Ello los transforma en problemas educativos estructurales, que cada institución deberá abordar desde su especificidad y exigencias.

CRECIMIENTO Y TRANSFORMACIÓN

...la expansión del sistema universitario fue un fenómeno generalizado, entre los países de América Latina, provocado por diversos factores, entre los que predominaban los ideales democráticos que se extendían por toda la región, y las expectativas entre la juventud de obtener mejores ocupaciones y salarios con un diploma de estudios de nivel terciario. (C. DE DONINI; DONINI, 2003, p. 8).

Villanueva (2008) plantea que otro de los procesos significativos de los años 90 ha sido la diversificación y diferenciación del sistema de ES caracterizado principalmente por la *expansión de la educación privada*. La misma ha sido parte de la diferenciación institucional y se caracteriza por la creación de universidades y de instituciones terciarias no universitarias –algunas vinculadas a empresas, a las fuerzas armadas, a movimientos sociales, a sectores de opinión, a iglesias, a corporaciones disciplinarias, etc.– y, junto con ellas, un sin fin de nuevas titulaciones y programas. Asimismo, destaca *el crecimiento de los posgrados* como respuesta a las tendencias de evolución de los sistemas educativos mundiales. Existen grandes diferencias en la situación de los posgrados según los países. Brasil ya contaba con una tradición importante en cantidad y calidad de sus posgrados, mientras que México, Chile, Colombia, Cuba, han transitado por un proceso de crecimiento en los últimos años. En el resto del continente, este es un fenómeno incipiente. Finalmente, *el desarrollo de la educación virtual*: el desarrollo de las NTIC ha sumado diversidad y complejidad al sistema –por ej., la educación a distancia se vio potenciada por Internet– aunque existen limitaciones en la región por los escasos recursos. Relacionado directamente con esto se encuentra el problema de la *educación transnacional*, debido a la ausencia de mecanismos de fiscalización estatal. Las modalidades que ha adoptado son: instalación de sedes extranjeras, otorgamiento de dobles titulaciones, realización de programas articulados, educación a distancia en línea.

El crecimiento y la transformación dan cuenta de procesos sociales sobre los cuales existen diferentes interpretaciones. A continuación, mostraremos algunas interpretaciones relativas a las causas del crecimiento de la ES, interpretaciones que valorizan diferentes dimensiones, sean ellas de carácter demográfico, social, económicas o educativas.

Landinelli (2008) menciona factores sociales y demográficos que son centrales para explicar el crecimiento de la ES. En primer lugar, el aumento de la población escolarizada en las etapas formativas previas; luego, la acelerada feminización de la matrícula asociada a relevantes cambios culturales y mutaciones del mundo del trabajo. Finalmente, la necesidad de expandir la escolaridad hacia niveles avanzados para lograr calificaciones que en el presente requieren las ocupaciones más satisfactorias y mejor recompensadas en los mercados laborales.

Para el autor, la presión que la extensión de los sectores demandantes ha ejercido sobre los formatos universitarios provocó un ensanchamiento y una dinámica de diversificación de los sistemas, plasmado en el cambio de los regímenes legales y en el aumento de establecimientos universitarios habilitados –principalmente privados–, de posibilidades postsecundarias de corta duración y/o de nivel terciario no universitario. Por otra parte, en este proceso de masificación y desigualdad de acceso y calidad, sostiene que los factores clave de la democratización serían la diversidad (como escenario real de los procesos educativos); el crecimiento de los sistemas; la ampliación de propuestas institucionales y la flexibilización de los métodos de enseñanza

...las saturadas estructuras educativas debieron ajustarse a una realidad pautada por la presencia de amplios contingentes de jóvenes interesados en obtener la certificación de conocimientos y destrezas profesionales para mejorar sus oportunidades de empleo y expectativas de movilidad social ascendente. (LANDINELLI, 2008, p. 3)

Benedito Martins (2006) señala otro conjunto de factores sociales y complementarios a los planteados anteriormente. En su análisis, la ampliación del acceso a la ES se sustenta en la valorización del conocimiento técnico y científico, en las presiones por derechos sociales, en las aspiraciones de movilidad social (tanto de los estudiantes como de sus familias), en las exigencias del mercado de trabajo y en las transformaciones de las profesiones (necesidad de educación continua).

Finalmente, planteos como los de Baeta Neves (2007) sitúan el origen de la demanda creciente por ES en un reconocimiento de la importancia estratégica de la educación para el crecimiento económico y social de las naciones. Entiende que se ha generalizado la convicción de que para que ese crecimiento se produzca es importante la ampliación de los niveles de escolarización de la población. A ello asocia los permanentes cambios del sistema productivo que traen consigo un nuevo perfil de demanda que exige flexibilidad, agilidad y alternativas de formación.

Desde nuestro punto de vista deben tomarse de forma crítica las afirmaciones que vinculan directamente ampliación de niveles de titulación con crecimiento económico y –muy especialmente- con desarrollo social. El aumento de los años de educación de la población y la corrida de los títulos educativos son fenómenos propios de la realidad educativa contemporánea, en que la competencia por el acceso al mercado de trabajo hace a un aumento de los requerimiento en términos de titulación. Es innegable que el desarrollo social conlleva la necesidad de la expansión de la educación, en tanto expansión de educación de calidad y acceso democrático al conjunto de saberes. Por tanto, una conclusión inevitable en este sentido, es que toda transformación educativa debe luchar por crear mecanismos democráticos e igualitarios de acceso a la educación en todos sus niveles.

Pero el logro de estos resultados implica acompañar los procesos de expansión del acceso a la ES con un seguimiento de la calidad de la enseñanza, fortaleciendo los instrumentos pedagógicos que permitan el aprovechamiento del proceso educativo por parte de los nuevos conjuntos de estudiantes. Esto, es mucho más que ampliar la oferta educativa segmentando al alumnado en función de los requisitos del mercado de trabajo. Estando presentes los factores que dan cuenta el crecimiento de la ES tales como el aumento de la población escolarizada, la expansión de la educación para lograr la adecuada calificación, el proceso de valorización del conocimiento, las presiones por aspiraciones sociales además de las transformaciones del mundo del trabajo, entre otros, es necesario que se pase de la mera incorporación masiva a un análisis profundo de la estructura y oferta de la ES. Como lo menciona Landinelli (2008) democratizar la educación en contexto de masificación supone el trabajo a nivel institucional para el logro de la diversificación real del proceso educativo y el crecimiento equilibrado de los sistemas.

EFECTOS EN EL PROCESO EDUCATIVO

Siguiendo a Bortagaray (2007) partimos de la idea de que la deserción estudiantil se define en contraposición a la *eficiencia de titulación*. La graduación promedio de la UR en el período 1999-2003 es de 28% aproximadamente. La tendencia a obtener la titulación: varía por área de conocimiento. Estas tendencias generales convergen por sexo (BORTAGARAY, 2007). Con respecto a la tasa de cobertura, puede compararse la situación de la población de 18 a 24 años en el año 2003 en algunos países, mostrando algunos datos interesantes: Argentina es el país de la región con tasa mayor (41.4), lo sigue Panamá (31.4), Chile (29.5), Venezuela (28.7), Uruguay (27.7) y Guatemala con una tasa de 3.4 (GONZÁLEZ, 2006).

Más allá de las causas, existe acuerdo en que los fenómenos de incremento de la matrícula y masificación han profundizado los de repetición y deserción, con profundas consecuencias a diversos niveles. González (2006) plantea que ellas se reagrupan en tres grandes dimensiones. Por un lado, *sociales*: retroalimentación del círculo de la pobreza y la gestación de una “capa social” de frustrados profesionales. Asimismo, el incremento del costo para el país debido a una sub-optimización de los recursos por el costo de la deserción. En segunda instancia, *institucionales*, vinculadas a la limitación para cumplir con la misión institucional y el descenso en los índices de eficiencia y calidad. En tercer lugar, *personales*, tales como el disgusto, frustración y la sensación de fracaso de los repitentes y desertores, con los efectos asociados en su salud física y mental. También se produce una pérdida de oportunidades laborales y postergación económica por salarios más bajos. De no ser revertido, el fenómeno de la deserción que afecta a los sectores de menores ingresos y menor preparación recientemente incorporados, se perfila como una tendencia relevante para los próximos años. Pero su abordaje no resulta sencillo, ya que la incorporación del tema de la deserción implica un cambio profundo en la docencia (GONZÁLEZ, 2006).

Fundamentalmente debe enfatizarse que no existen procesos sociales naturales o inevitables: detrás de la **deserción universitaria** hay dos grandes temas que deben abordarse. Por un lado aspectos individuales (por ej. barreras socio-económicas y barreras cognitivas) y, por otro, aspectos institucionales. A su vez, hay dos formas de visualizar el fenómeno desde las universidades: ver como algo natural que hay estudiantes que se reciben, otros que se rezagan, otros que abandonan; o pensarlo en tanto problema que hay que resolver. La articulación con el resto del sistema educativo constituye un ejemplo de ello, lo que implica primero entenderlo como sistema (BORTAGARAY, 2007).

A nivel educativo, la comprensión de los procesos sociales que se vinculan al aumento de la matrícula no son excusa para no delinear los factores que, a nivel de la ES, transforman el aumento de la matrícula en deserción y repetición, asociados a su vez a dificultades institucionales de funcionamiento de las universidades. Para ello es necesario potenciar los estudios sociales de las características del alumnado de ES, conocer sus trayectorias educativas y articular este conocimiento con transformaciones estructurales que permitan revertir las desigualdades en el acceso al conocimiento. Esto supone reflexionar sobre el tipo de conocimiento por impartir, sobre la diversidad de la oferta educativa superior, sobre el eje transversal de las ofertas curriculares, sobre las estrategias pedagógicas a desarrollar en cada nivel de la ES, sobre el vínculo con el mercado de trabajo y sobre la proyección que se desea impulsar. Un trabajo de prospectiva aquí es fundamental para impulsar procesos y revertir las tendencias que se imponen “con naturalidad” (o natural tendencia a reproducción de desigualdades) si tal proyecto no existe.

MASIFICACIÓN, COMPLEJIDAD Y DIFERENCIACIÓN INSTITUCIONAL

A mediados de la década de 1990, la crisis de la educación superior en América Latina se identificaba a través de cuatro ejes: desajuste estructural, parálisis institucional, mal funcionamiento de los sistemas, y agotamiento del modelo de coordinación y de financiamiento de las instituciones. (CORAGGIO, 2001, p. 37).

La realidad de las Instituciones de ES superior en América Latina está signada por la diversidad de formas institucionales. Según Landinelli, las viejas estructuras universitarias se han visto perturbadas por procesos sociales complejos que han obligado al replanteo de ciertas estrategias, como el surgimiento de algunas políticas sectoriales que han generado una disparidad en los formatos institucionales en los distintos sistemas nacionales caracterizados por la concurrencia de estilos organizativos inconexos, recursos de legitimación disímiles y que se expresan en la divergencia de finalidades de especialización social y funcional.

Así se ha consolidado de modo progresivo un cuadro matizado y de notable dispersión al que se ha agregado en los últimos tiempos la potente gravitación del suministro educativo transnacional, geográficamente localizado o a distancia, a través de distintos programas conducentes a titulaciones avanzadas. (LANDINELLI, 2008, p. 2)

Esto implica para el autor la actividad de entidades públicas y privadas, laicas y confesionales, autónomas y dependientes, nacionales y provinciales o municipales, de elites y de masas, de investigación y de pura capacitación profesional, de alcances disciplinarios extendidos o acotados, de financiamiento de origen estatal o particular, sin fines de lucro y comerciales, de gobierno político emanado de las comunidades académicas o de gerenciamiento empresarial (LANDINELLI, 2008).

Como lo muestran Castro y Vázquez (2006) las universidades públicas son en América Latina, por lo general autónomas. Esto implica: autonomía académica, orgánica (organización interna, elección de autoridades, etc.), administrativa, financiera y económica. No obstante ello, existe un importante conjunto de universidades públicas que parecen diferenciarse de este modelo, así como un conjunto significativo de universidades privadas. Por ello los autores distinguen, en primer lugar, entre aquellas instituciones públicas con financiamiento estatal, que tienen mayores o menores grados de autonomía, y las instituciones privadas, que no cuentan con autonomía.

Rama indica la existencia de diferentes fases de desarrollo de la ES y las instituciones universitarias y establece la caracterización de la actual etapa como la de la Tercera Reforma. Para el autor, la Primera Reforma comenzó a principios del siglo XX y se extendió hasta inicios de los años setenta. Estuvo marcada por la Reforma de Córdoba en 1918 que promovió la autonomía y el cogobierno y contribuyó a la expansión de la cobertura de las universidades públicas “...superando los modelos de elite y democratizando el acceso a la educación superior a nuevos contingentes urbanos...” (RAMA, 2006, p. 11) lo que contribuyó a la movilidad social.

La Segunda Reforma comenzó a principios de los setenta y estuvo marcada por el final de la expansión del financiamiento público, lo que imposibilitó que las demandas de cobertura –resultado de la expansión de la educación media- fueran cubiertas totalmente. Promovió una expansión desordenada de la ES privada, con consecuencias en la diferenciación de las instituciones y en la calidad de los servicios educativos. Se constituyó un modelo dual con una educación pública elitizada –con restricciones de acceso por cupos y exámenes de ingreso– y una educación privada pagante –con restricciones de acceso por costos de matrículas–. La misma es denominada por Arocena (2004) como contrarreforma, ya que implica retrocesos sustantivos en términos de los logros alcanzados por la primera reforma.

El modelo encontró límites políticos desde mediados de los noventa pues se había conformado un sistema que presentaba fuertes mecanismos de exclusión y no garantizaba los niveles de calidad deseados –con un deterioro global de las certificaciones– entre otros, lo que hizo necesario la aparición de mecanismos que regularan el funcionamiento de las instituciones –especialmente las privadas– de manera de establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Por último, todos ellos son fenómenos que “...coadyuvan a sentar las bases del inicio de la Tercera Reforma de la educación superior del continente” (RAMA, 2006, p. 13) debido a que, entre otros, promueven la educación a lo largo de toda la vida y la mercantilización del conocimiento. La internacionalización promueve la movilidad estudiantil, el establecimiento de estándares internacionales de calidad de la ES, la presión por pertinencias globales y locales, etc. Las NTIC contribuyen a la globalización de la educación acortando las distancias, por ej. a través de la educación a distancia.

El nuevo contexto -globalización y sociedad del saber- impulsa la masificación de la ES en AL. Por un lado la precariedad de los empleos y/o la incertidumbre de mantenerlos contribuye al incremento de los años de escolarización, como escudo de defensa social de las familias, y por otro requiere de las universidades ciertas capacidades de respuesta que se traducen en el desarrollo de nuevas modalidades pedagógicas e institucionales, por ej. diversificando las ofertas y flexibilizando el currículo, al tiempo que demanda un nuevo rol del Estado que se convierte en fiscal y controlador de la calidad y la pertinencia de la ES.

Es decir, hasta hace tres décadas, las universidades se encontraban en una fase incipiente de complejidad organizacional, su tamaño no era exagerado, su cuerpo docente estable y en su mayoría estaba constituido por profesionales liberales que siempre se "encontraban de paso", la burocracia universitaria era reducida y las tareas administrativas simples, el presupuesto institucional provenía de las arcas fiscales (TORRES, 2008).

En términos de diferenciación horizontal, las últimas tres décadas observaron un crecimiento de los posgrados (y sus recursos) en detrimento de los estudios de grado, así como una creciente inversión en institutos y centros de investigación en detrimento de la docencia en las facultades y escuelas. Brunner (1990) caracteriza esta masificación como una mesocratización, con creciente participación de sectores medios bajos. De igual modo se observa una terciarización de la matrícula, concentrándose en las carreras pertenecientes al área de las ciencias sociales, educación, comercio y administración de empresas. Finalmente se dio una privatización de la matrícula. Para el autor, esta masificación está asociada a la creciente diferenciación, tanto a nivel horizontal (dentro de cada institución) y vertical (entre instituciones). En términos de diferenciación horizontal, las últimas tres décadas observaron un crecimiento de los posgrados (y sus recursos) en detrimento de los estudios de grado, así como una creciente inversión en institutos y centros de investigación en detrimento de la docencia en las facultades y escuelas. De igual modo la diferenciación vertical resulta del intento de establecer jerarquías institucionales basadas en la tradición institucional, calidad del cuerpo docente, prestigio de diplomas y títulos, "clima cultural interno" y demanda de mercado.

CONFORMACIÓN DE PROCESOS ESTRUCTURALES EN LA ES Y UNA MIRADA AL CASO URUGUAYO

Como lo venimos destacando, la realidad educativa de la ES refleja la evolución de diferentes procesos educativos y debe ser mirada en perspectiva de conjunto para alcanzar una verdadera transformación del sistema. Partiendo de una perspectiva de sociedad, lo importante es apuntar procesos estructurales que, en sus efectos positivos o negativos, tienen impacto en el conjunto del tejido social.

La aludida existencia de procesos asociados a la expansión matricular y al crecimiento de la ES apuntan a la estructuración de obstáculos en la concreción de una ES igualitaria y democrática. Fundamentalmente, los fenómenos de deserción, exclusión y repetición. Estos fenómenos existen al interior de los anteriores niveles educativos (enseñanza primaria y media), lo que sugiere que las sociedades actuales, y la uruguaya en particular, presentan problemas de corte estructural vinculados a las posibilidades de transitar de la expansión matricular a un crecimiento sostenido, equilibrado y de calidad de los sistemas educativos. Esto se verifica sobre todo en el período posterior a la recomposición democrática.

Efectivamente, los trabajos a nivel regional para la ES muestran procesos similares a aquellos vividos en la Enseñanza Media (SEM, 2005). Ello, fundamentalmente, en los efectos de la expansión del sistema de Enseñanza Media realizada en contexto de escasez de recursos. Las características de este proceso de expansión dieron lugar a una masificación del sistema en esta etapa lo cual no resolvió los nuevos desafíos que se abrían al incorporar a jóvenes que no asistían a ella anteriormente. A su vez, esta expansión matricular se dio en el marco de una baja inversión en educación. Los diversos análisis coinciden en mostrar que el impacto de este proceso fue negativo: en el caso de Uruguay, por ejemplo, en el contexto latinoamericano el país tiene altas tasas de deserción y repetición, malos aprendizajes y deterioro de las condiciones de enseñanza (ANEP, 2005; PISA, 2006).

Atendiendo a los diferentes procesos estipulados en los estudios sobre tendencias de la Educación Superior tanto en América Latina como a nivel internacional, es importante pensar la continuidad y retraducción de los fenómenos educativos que tienen lugares en la Enseñanza Media al interior de la ES. Como tránsito, refiere a la conformación de determinadas características de la realidad educativa de la Enseñanza Media Superior que

presentan líneas de continuidad a nivel de la Enseñanza Terciaria sobre todo en los ciclos iniciales de la formación universitaria (Ciclos Básicos y primeros años de la formación de grado). Las características de continuidad que podemos inicialmente enumerar son las siguientes: clases masivas, trayectorias educativas diferenciadas por origen social, feminización del alumnado (coincidente con la mayor deserción de los varones), problema de calidad de la enseñanza, deserción y ausentismo docente. De hecho en Uruguay existen procesos que indican la mayor feminización o masculinización de carreras frente a otras (BIELLI et al, 2000), diferencias en los recursos con que cuentan las facultades y escuelas universitarias para implementar cursos de grado y de posgrado o especializaciones. Ello da cuenta de problemas de la calidad de la enseñanza por áreas, carreras o, al interior de una misma trayectoria educativa, por niveles (diferencias entre el grado y los posgrados o especializaciones).

Respecto de la Universidad de la República (UR), debemos recordar que es la única universidad pública de Uruguay y ha concentrado el monopolio en la administración de la ES entre 1885 y 1985, que es la cuarta de América Latina (AL) en volumen de la población estudiantil y que concentra más del 90% de la población universitaria del país (SERNA, 2000).

Serna (2000) plantea que hay cuatro cambios importantes que han reforzado las tendencias de transformación del modelo global universitario. En primer lugar, cambios en la estructura organizativa de las facultades –por ejemplo la separación de la vieja Facultad de Humanidades y Ciencias en dos facultades o la creación de las facultades de Ciencias Sociales o la de Psicología–. En segunda instancia, la profesionalización del plantel docente y la actividad de enseñanza en un contexto de masificación estudiantil. Por otra parte, la promoción a la constitución de investigadores y fortalecimiento de la comunidad académica a través de la implementación de posgrados. Fundamentalmente, posgrados relacionados con el perfil profesional básico tradicional (especializaciones y cursos de educación permanente); programas de maestría y doctorados (como los del PEDECIBA), etcétera. Finalmente, cambios en la organización de la estructura curricular hacia una progresiva diferenciación entre el tercer y el cuarto nivel de estudios.

La mirada al caso de Uruguay presenta importantes particularidades. El proceso de los años 90 en adelante muestra la continuidad de la UR como institución universitaria predominante en todo el país, con un pequeño crecimiento de la ES privada. Una mirada más

profunda al desarrollo por áreas de conocimiento al interior de la Universidad indica que el proceso es más complejo y la variable financiamiento público o privado no es la única dimensión para abordarlo. La realidad parece asociar la evolución de la década de los noventa y años posteriores a modelos semejantes a los que la literatura indica en la segunda reforma universitaria de los años 90: desarrollo del sector privado de ES, entre una de las tendencias, con escasa inversión en investigación y masificación desatendida. En otros casos, existen realidades que nos aproximan a cambios similares a los implementados en modelos europeos.

En principio, el proceso parece mostrar tendencias diferenciables por áreas de conocimiento. La mencionada tendencia de Brunner a la terciarización de la matrícula, concentrada en las carreras pertenecientes al área de las ciencias sociales, educación, comercio y administración de empresas asociada a la privatización de la matrícula, parecería confirmarse en el crecimiento de estos sectores en las Universidades Privadas uruguayas, asociadas con sectores del mercado que lideran estos ámbitos. Por ejemplo, algunas áreas del sector de Ciencias Sociales, de Administración o afines (Administración de Empresas, Ciencias de la Comunicación, Educación para la Primera Infancia, entre otras) muestran una evolución semejante al modelo de las reformas de los 90 en América Latina. Una universidad pública que pierde poder, una serie de cursos de nivel terciario y técnico y cierto liderazgo de instituciones de ES privadas, con vínculos con sectores empresariales locales. A nivel de la Enseñanza Terciaria Pública, masificación de los cursos.

En el área de las Ciencias Sociales un modelo de desarrollo que se apoyó en la inversión pública para investigación. Complementariamente, se consolidó el área de investigación de mercado, desarrollándose sobre la base de búsqueda de asociación con capitales empresariales, en fuerte competencia con áreas privadas de la ES que tienen sus estrategias educativas asociadas al mercado, al igual que en Ciencias de la Comunicación. En cambio, la investigación de corte más académico o crítico permanece financiada con otras estrategias: la diferencia la marca un mayor desarrollo de la investigación con fondos estatales y con redes regionales e internacionales. Esto convive con la antigua matriz que dedica poca carga horaria a la docencia. La investigación se prioriza y pasa a ser la actividad de mayor peso, con desarrollo incipiente de carreras de posgrado. Este es un modelo “en transición” con el anterior.

En el área de las Ciencias Básicas, se observa un modelo de desarrollo que tempranamente fortalece una fuerte estructura de enseñanza por ciclos, ofreciendo maestrías y doctorados con un nacional sistema de becas. En general, la enseñanza no se masifica al modo en que lo hace en otras áreas y se da un gran desarrollo de la investigación nacional. También se combina un fuerte modelo de investigación con fondos nacionales y redes internacionales, que busca la innovación y el vínculo con el Sector Productivo, sea tanto nacional como internacional (BIANCO; VISCARDI, 2003).

Claramente, estos no son más que esbozos de modelos que deben analizarse en cada área (Salud, Sociales, Artística, Básica, Tecnológica), mostrando las diferencias entre ellas y a su interior a través de una investigación sostenida y sistemática. De todos modos, pensamos que debe ser explorada la hipótesis de diversos modelos de desarrollo universitario coexistiendo al interior de una misma universidad. Asimismo, la existencia de diversas realidades educativas en términos de masificación, permanencia en el sistema y acceso a ciclos de la ES (grado, posgrado y especializaciones), también por áreas de conocimiento y Facultades. Pensamos que en la UR los problemas de deserción y repetición se producen en todo el sistema, pero con diferente grado e importancia. Esto es, no se distribuyen equitativamente.

REFERENCIAS

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA – ANEP. **Panorama de la educación en el Uruguay**: una década de transformaciones – 1992-2004. Montevideo: Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa; Gerencia de Investigación y Evaluación, 2005.

AROCENA, R. Las reformas en la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p.915-936, 2004. Disponible en: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acceso en: 8 jul. 2008.

AROCENA, R.; SUTZ, J. **La universidad latinoamericana del futuro**: tendencias, escenarios, alternativas. México: Colección Udual, 2000.

AROCENA, R.; SUTZ, J. Interactive learning spaces end development policies in Latin America. **DRUID Working Paper**, Aalborg, n. 13, 2000.

BAETA NEVES, C. E. Desafios da educação superior. **Sociologías**, Porto Alegre, año 9, n. 17, p. 14-21, ene.-jun. 2007.

BENEDITO MARTINS, C. Uma reforma necessaria. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1001-1020, oct. 2006.

BIANCO, M; VISCARDI, N. Limites et potentialités de la science fondamentale en Uruguay: les contours d'un modèle universitaire de production de connaissances. En: MIGNOT, J-P.; PONCET, C. (Dir.). **L'industrialization des connaissances dans les sciences du vivant**. Paris: L'Harmattan, 2003. p. 217-258.

BIELLI, A; BUTI, A.; VISCARDI, N. **Participación de mujeres en actividades científicas a nivel universitario en Uruguay**. Montevideo: CSIC; Universidad de la República, 2000. 35 p. (Documento de trabajo n.5).

BORTAGARAY, I. **Dilemas y agendas en las reformas universitarias**: proyecto UniDev – CSIC – UR. [S.l.]: [s.n.], 2007. (3er. Borrador, noviembre 2007).

BRUNNER, J. J. **Investigación científica y educación superior en América Latina**. Santiago de Chile: FLACSO, 1990. (Documento de Trabajo n.452).

_____. Sociología crítica y políticas públicas (A propósito de algunos textos de Bourdieu). En: SEMINARIO INTERNACIONAL: VIGENCIA Y URGENCIA DEL PENSAMIENTO DE PIERRE BOURDIEU. 2008, Santiago de Chile. **Seminario Internacional**: vigencia y urgencia del pensamiento de Pierre Bourdieu. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2008.

C. DE DONINI, A. M.; DONINI, A. O. **La gestión universitaria en el siglo XXI**: desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas. Buenos Aires: Universidad de Belgrano, 2003. (Documentos de Trabajo n. 107).

CASTRO RÍOS, E.; VÁZQUEZ MALDONADO, K. La legislación de la educación superior en América Latina. In: INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE – IESALC. **Informe sobre educación superior en América Latina y el Caribe 2000- 2005**. Caracas: IESALC, 2006. p. 79-104.

GONZÁLEZ FIEGEHEN, L. E. Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En: INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE – IESALC. **Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005**. Caracas: IESALC, 2006.

LANDINELLI, J et al. Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, A. (Ed.). Caracas: IESALC; UNESCO, 2008. **Proyecto “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”**. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/noticias/Tendencias_ALC.htm>. Acceso en: 8 jul. 2008.

PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE ALUMNOS – PISA. **Uruguay en Pisa**: primeros resultados de Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Montevideo: ANEP; CODICEN, 2006.

RAMA, C. La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. In: INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE – IESALC. **Informe sobre educación superior en América Latina y el Caribe 2000- 2005**. Caracas: IESALC, 2006.

SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR – SEM. **Estudio analítico comparativo del sector educativo del Mercosur (1996-2000)**. Brasilia: UNESCO, 2005.

SERNA, M. Un modelo universitario en transición: cambios recientes de la enseñanza superior en el Uruguay. (1985-1999). CIPEDes - Separata da **Revista Avaliação**, Porto Alegre, v. 7, n.4, p. 21-28, mar. 2000. Disponible en: <<http://www.ilea.ufrgs.br/cipedes/jun00/serna.rtf>>. Acceso en: 8/7/2008.

TORRES, C. A. **Teorías de expansión educacional y crecimiento escolar**: para pensar la universidad pública América Latina. 2008. Disponible en: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/documentosinteres/usa/Teor%EDas%20de%20expansi%F3n%20educacional%20y%20crecimiento%20escolar.pdf>>. Acceso en: 8 jul. 2008.

VILLANUEVA, E et al. Reformas de la Educación Superior: 25 propuestas para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, A. (Ed.). Caracas: IESALC; UNESCO, 2008. **Proyecto “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”**. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/noticias/Tendencias_ALC.htm>. Acceso en: 8 jul. 2008.

NILIA VISCARDI ETCHART

Dra. en Sociología y Magíster en Sociología por la
Universidad Federal de Río Grande do Sul (Brasil).
Licenciada en Sociología por la Universidad de la República (Uruguay).
Prof. Adjunto del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación y
Prof. Asistente del Departamento de Sociología,
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
E-mail: nilia@fcs.edu.uy

NATALIA CORREA GONZALEZ

Lic. en Ciencias de la Comunicación por la
Universidad de la República (Uruguay).
Posgrado en Educación y Nuevas Tecnologías por la
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina).
Prof. Adjunta de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Facultad
de Ciencias Económicas y de Administración y
Asistente de la Unidad de Asesoramiento y
Evaluación de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República,
Montevideo-Uruguay.
E-mail: ncorrea@ccee.edu.uy

Recibido em: 01/09/2009

Publicado em: 15/12/2009