

Diversidad y fragmentación: ¿una nueva arquitectura para la educación superior europea?*

Guy Neave

RESUMEN

Se analizan algunas implicaciones surgidas por el crecimiento reciente y la naturaleza cambiante del estudiantado en la educación superior europea. Públicos nuevos encierran nuevas agendas políticas. ¿Cuáles son las consecuencias del aprendizaje durante la vida para las universidades actuales? ¿Cuál es el resultado de la "nueva arquitectura" planteada por la Declaración de Bolonia sobre la diversidad e identidad nacionales?

INTRODUCCIÓN

Nadie tendría la temeridad de negar los orígenes religiosos de las universidades europeas. Por ello no es algo insólito que aquí trate de revivir la antigua práctica de fundamentar mi homilía en un texto. No se trata, desde luego, de un texto sagrado, pues hasta cierto punto estoy decidido a contemporizar con los tiempos que corren. Al contrario, son unos antiguos versos infantiles cuyas raíces, según me dicen, se remontan a los avatares políticos del siglo xv. Dicen así:

* Traducción del inglés de Pastora Rodríguez Aviñón.

Humpty Dumpty en un muro se encaramó
 Humpty Dumpty una terrible caída sufrió
 Ni los caballos ni los caballeros del rey
 Las trizas de Humpty pudieron recomponer*

Esta, por así llamarla, veleidad literaria exige una aclaración. Supongamos que la universidad juega el papel del desafortunado Humpty Dumpty. De manera similar, podemos pensar que la Unión Europea desempeña el de “los caballos y los caballeros del rey”. La interrogante que deseo discutir aquí es precisamente por qué razón “todos los caballos y todos los caballeros del rey” tratan de juntar las piezas dispersas de Humpty. ¿Por qué la universidad “necesita recomponerse”? ¿Qué la ha fragmentado? Antes de entrar en detalles de esta tesis de la fragmentación — hay otros nombres para ese fenómeno, aprobados por los sociólogos de las organizaciones y por quienes muestran interés en la administración pública— conviene examinar otros aspectos del problema.

Uno de éstos es la diferenciación institucional. A este respecto, hay que tomar en cuenta, asimismo, la diversidad de los programas y planes de estudio. Uno de los colegas más jóvenes y valiosos que tengo en la Universidad de Twente ha pasado una buena parte de su vida laboral esclareciendo, operacionalizando y rastreando su avance en distintos sistemas de educación superior en Europa (Huisman, 1995). Es una cuestión de pundonor para mí reconocer sus aportaciones, puesto que voy a usar sus ideas e intuiciones. Si los sociólogos de las organizaciones y los especialistas en administración pública han mejorado nuestra comprensión de los factores que impulsan la diferenciación institucional, me veo obligado a hacer una confesión. Soy historiador. Por añadidura, la historia suele contar con un elemento comparativo interno.

LA SAGA DE LOS NUEVOS PÚBLICOS

Si nos remontamos a los treinta últimos años de política de educación superior en Europa occidental, un tema, recurrente en la saga institucional de la

* Es imposible hacer una traducción que vierta el significado y rima del original. Una comparación del tono podría ser el de canciones como: *Chango marrango/mató a su mujer. Con un cuchillito/De tamaño de él.* [N. de T.]

universidad europea, es su respuesta a los “nuevos públicos”. De hecho, los cambios que la universidad se ha impuesto, con el respaldo ocasional de los gobiernos, curiosamente continuarán siendo impenetrables mientras pasemos por alto un hecho básico. En otras palabras, han surgido pocas innovaciones de importancia duradera que no se puedan atribuir o justificar en nombre de algún nuevo grupo estudiantil. Quienes peinamos canas recordamos un término utilizado en los debates de los inicios de los años setenta en Alemania: *Gruppenuniversitaet*. La Universidad de Grupos Representativos, que es otro modo de denominarla, aludía a la discusión sobre el papel de los grupos representativos de estudiantes y de la clase de los asistentes en los asuntos internos de la universidad (de Groof, Neave y Svec, 1998). Pero la universidad de grupos tiene otro sentido y no por ello se trata de una descripción menos poderosa. Es poderosa y útil como herramienta y, además, nos permite captar qué está sucediendo en la actualidad.

EL FACTOR COMPLICADO DE LA COMPARACIÓN

Una vez que se introduce la dimensión histórica y comparativa en un asunto tan fundamental como el tema de este artículo —esto es, los “nuevos públicos”—, la vida adopta una renovada complejidad. Uno de los truisms duraderos que nos recuerda la política de educación superior comparada es que lo novedoso para un individuo equivale a una mera rutina para otro. Lo que para uno resulta *ultranovedoso*, a menudo es considerado *arcaico* por su vecino. Sólo hay un paso de esto a decir que la manera como las universidades “responden” a los “nuevos aspirantes” dista de ser uniforme. Menos aún, que los gobiernos consideren por igual a los “nuevos aspirantes”. En algunos casos, el reconocimiento por parte de los gobiernos de la “necesidad de atender” a nuevos grupos estudiantiles equivale sencillamente a confirmar un desarrollo que ya lograron el paso del tiempo y la cambiante ambición estudiantil. Algunos países exigen una promulgación legislativa anterior para crear las condiciones de modo que los “nuevos públicos” ocupen el lugar que les corresponde. En otros, se deja a la discreción institucional.

DIFERENCIACIÓN INSTITUCIONAL

Antes de abordar la manera cómo las instituciones han cambiado en los últimos treinta años —y lo mucho que lo han hecho desmiente los lugares comunes de la prensa acerca de las torres de marfil—, permítaseme recordar una paradoja que, por depender de nuestros valores, puede resultar perversa o extraña. O incluso las dos cosas. Por definición, los nuevos estudiantes en cuanto nuevos públicos no se consideran comparables por entero a los antiguos. Hay siempre algo, ya sea el origen social, la historia educativa, el *status* ocupacional actual e incluso actitudes que les impide ser considerados como parte de la corriente principal de la educación superior. De modo similar, existe algo que la universidad no ha podido suministrar, en sus manifestaciones más tempranas, medios de operar o funcionar. Uno compara este modo de razonar con la misma virulencia que tuvo, por ejemplo, en la Gran Bretaña de inicios de los años sesenta, cuando los debates sobre el llamado “nuevo estudiante” inundó las salas de profesores en víspera de las actividades del Comité Robbins (Lord James of Rushholme, 1961). Puntos de vista similares surgieron en Francia y, si bien un poco más tarde, también permearon las discusiones en Alemania sobre el futuro de las *Fachhochschulen* de una parte y, de otra, la necesidad de mejorar las *Hochschuldidaktik*. El establecimiento de un sistema paralelo de educación superior de ciclo corto descansó en la tesis del “estudiante menos preparado”, lo que representa una pequeña pero importante variación de nuestro tema.

ESTRATIFICACIÓN INSTITUCIONAL

¿Cuáles eran los elementos de la insuficiencia? ¿Qué justificaba la creación de un nuevo segmento o sector de educación superior, se tratase, en un determinado momento, de los politécnicos a la británica, las universidades tecnológicas francesas o las *Fachhochschulen* alemanas? Tal vez el primer rasgo sea la necesidad de ofrecer ciclos de “estudios más cortos”, con base en lo que podría denominarse la tesis de la debilidad sociológica *cum* psicológica, es decir, los nuevos estudiantes se orientaban naturalmente en favor de estudios de corta duración, gracias a que tenían un impulso ocupacional más fuerte que sus compañeros o bien porque los estudios teóricos

prolongados no resultaban atractivos para sus familias. La presunción tácita era doble:

- a) Ese tipo de estudiante solía provenir de hogares de clase trabajadora.
- b) Era más susceptible de sentirse atraído por estudios técnicos o aplicados en lugar de optar por el rigor académico.

Gustase o no, imperaba una teoría —no muy atractiva— de un tipo pedagógico un tanto platónico, la cual sostenía que la clase de estudios disponibles debía estar en consonancia con el origen social del estudiante. Se trata de una variedad de reproducción de clase social con el conocimiento mejorado. La diversidad institucional y programática resultante del establecimiento de la educación superior de ciclo corto puso punto final de hecho a lo que podría verse como una de las cuatro unidades de la educación superior, es decir, la unidad de duración del estudio. Las otras tres son la unidad territorial, generacional y de enseñanza basada en la investigación. Asimismo, minó, aunque no por entero, la visión humboldtiana de que la investigación y la enseñanza deben estar unidas como parte indisoluble de la educación superior. En general, el ciclo corto no conducía directamente al entrenamiento en labores de investigación, sino que estaba destinado a ser, con siniestra finalidad, terminal.

= LAZOS COMUNES

Aunque se soltaran los demonios de la diversidad y la diferenciación y se establecieran límites aparentemente claros entre la investigación básica emprendida por la universidad y la enseñanza profesional en el sector no universitario, tanto la educación superior de ciclo corto como la de ciclo largo tenían más cosas en común que diferencias. Una y otra estaban de acuerdo con la unidad territorial. Si bien ambas aceptaban la unidad generacional, conviene señalar que la coexistencia a veces llevaba a ideas de emulación competitiva entre los sectores en los que el estudiantado en conjunto o el tamaño del grupo generacional iba a la baja.

EL RETO FUNDAMENTAL DE LOS SISTEMAS DE APRENDIZAJE ABIERTOS

La multiplicación de los tipos institucionales llevó de modo necesario a la fragmentación, aun cuando cada uno operaba en su nicho de mercado específico. Y lo que parece fragmentación curricular puede proporcionar una cierta dosis de complementariedad, y permitir a cada uno especializarse en lo que mejor hace: lo que, por definición, el otro no puede o no está obligado a hacer. Sin duda, no sucede así en los sistemas de aprendizaje abierto o como se ha puesto de moda llamarles "universidades virtuales". La forma como se conciben estas entidades va a determinar en cierta medida cómo van a ser evaluadas. ¿Son parte del tejido de la educación superior? ¿O son, por el contrario, la cúspide de los vínculos de la educación de adultos o continua? El hecho de que estos establecimientos se sienten a horcajadas de ambos mundos es en sí mismo prueba de la erosión de los límites aceptados hasta ahora como esenciales. Es más, constituyen herramientas poderosas para concentrar, en un tipo de establecimiento único, una amenaza a la unidad territorial y la generacional históricas.

Estas dos unidades han sostenido la educación superior, si bien con diferentes niveles de rigor, desde tiempos inmemoriales.

Es patente que la relación, por una parte, entre la educación de adultos/continua y, por otra, la educación superior general está sujeta a mayor tensión en la actualidad de lo que solía estarlo en tiempos recientes. Lo que uno de mis colegas alemanes ha denominado la "segmentación" entre la educación para los adultos y la impartida a los de nuevo ingreso provenientes de la escuela es menos drástica que antes. En contraste con la universidad general, el sector no formal se ve como una empresa más utilitaria, más aplicada y ciertamente más barata, por no mencionar de ambición más limitada y modesta. Por encima de todo se le ha asociado con "educación de segunda oportunidad" (Teichler, 1999).

LA EROSIÓN DE LAS BARRERAS

Lo interesante en el mundo contemporáneo no es necesariamente la erosión de las barreras históricas entre los dos sectores de la educación superior: el formal y el informal. Más interesantes son las razones de ésta y cómo surge la fragmentación. Aquí lo significativo es que el desarrollo de

los sistemas de aprendizaje en un contexto determinado —lo que otrora se denominó “segunda oportunidad educativa” (Neave, 1976)— proporciona patrones pedagógicos y técnicos que tienen aplicaciones en otras partes y, cada vez más, en el sistema regular (Guri Rosenblit, 1999). Si observamos el desarrollo —aun antes de la introducción de las tecnologías de información y comunicación— de lo que muchos consideran el meollo de los sistemas no formales y sin duda el más radicalmente innovador: el sistema de aprendizaje abierto, observamos ciertas características que primero sirvieron como datos específicos de los sistemas de la educación de adultos y que después se trasladaron a la educación regular. El primordial es el tiempo y la atención considerables prestados a las técnicas pedagógicas y con ello al diseño y arquitectura de sistemas de apoyo al estudiante, a la evaluación y, por último, pero no menos importante, a la elaboración y difusión de los materiales de aprendizaje. No está fuera de lugar afirmar que están “movidos en función del público”.

LOS PÚBLICOS Y LA PEDAGOGÍA

En muchos aspectos, la educación continua ha sido y sigue siendo la depositaria de los experimentos pedagógicos y la autorreflexión en un grado mucho más intenso que su contraparte general. De hecho, uno de los elementos sistémicos específicos del sector no formal radica en que “se centra” en el estudiante. Puede aducirse que el surgimiento de la “centralidad en el estudiante” como componente clave entre los rasgos identificadores del sector informal se halla implícito en buena medida en la naturaleza del grupo o grupos a los que está dirigido. En suma, abordamos un tema que es tal vez genérico en lo relativo al asunto de la expansión y la democracia en el ámbito de la educación —y la educación superior es sólo una repetición de tiempos recientes—, esto es, si la enseñanza debe centrarse en el sujeto, ser enfocada a la disciplina o descansar en el estudiante. En una palabra, los públicos determinan la pedagogía. Si bien los “nuevos públicos” no requieren inevitablemente una nueva pedagogía, por lo menos tienden a cuestionar la prevaleciente hasta el momento. Ni los sistemas de educación abierta, ni la educación en términos de segunda oportunidad pueden dar por sentado que sus estudiantes poseen el nivel de habilidades, gozan de las

condiciones de aprendizaje o se han visto beneficiados con la preparación intensiva que proporciona la escuela secundaria. Mucho menos que comparten las condiciones exigidas por las autoridades educativas en todas partes antes de tener acceso a los estudios superiores. Cada país tiene sus hipótesis propias acerca del estudiante prototipo al igual que su visión de estudiante particular que, aun si es mítica y obsoleta, correspondió otrora a una realidad histórica. A su vez, sirven como conjeturas poderosas que sostienen la conducta de la enseñanza y el aprendizaje en la licenciatura (sobre este tema, véase Rothblatt, 1997; a propósito de Francia, Neave, 1984).

LA CONTRAFUNCIONALIDAD DE LAS UNIDADES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Vale la pena señalar que las mismas unidades que sirvieron de base a la universidad "centrada en la disciplina" —la unidad territorial y generacional (los estudiantes eran jóvenes, venían directamente de la escuela y estaban organizados en unidades compartidas y concentradas de aprendizaje: facultades, escuelas, unidades de formación e investigación) — no impulsaron la búsqueda de alternativas. El meollo de su modo de operar estribaba en las disciplinas y en lo que algunos han denominado el "vínculo con la investigación" más que en la condición del estudiante o en públicos diferentes (Clark, 1995). Empero, la fragmentación misma de su grupo, la heterogeneidad social y ocupacional de sus estudiantes no dejó a los sistemas de aprendizaje de segunda oportunidad ninguna opción, salvo innovar con base en el principio contrario: el aprendizaje centrado en el estudiante. La masificación de la educación superior quizás esté indisolublemente vinculada a una dinámica social que poco a poco conduce a que el estudiantado de educación superior muestre características cada vez más comunes con sus contrapartes en el sector adulto/informal.

NUEVOS PÚBLICOS Y PÚBLICOS RENOVADOS

Conviene examinar esto con un poco más de cuidado, por su relación con nuestro interés en los "nuevos públicos". De paso, permítaseme observar la presencia de una cierta ambigüedad creativa en torno a este término. "Nuevos públicos" puede significar grupos o comunidades identificables que no han sido —todavía— tomados en cuenta o aquéllos cuyos intereses no fi-

guran en el programa de la educación superior. Pero es también importante recordarnos que aun los viejos públicos pueden cambiar. Si esto los hace “nuevos públicos” o “públicos renovados” es un asunto de refinamientos de la definición, que más nos vale dejarlo en manos de los fanáticos de la lógica y de los quisquillosos.

DIVERSIDAD Y CONVERGENCIA: AUNQUE LA MONA SE VISTA DE SEDA,
MONA SE QUEDA

Hoy, la mayor parte de los sistemas de educación superior en la Unión Europea dan servicio a más del veintiocho por ciento del grupo de edad correspondiente. En Francia, por ejemplo, esta cifra ronda cuarenta y siete por ciento. Dada la proporción del grupo de edad en la educación superior general, no es de extrañar que se considere la diversidad una de las principales fuerzas motoras en la educación superior: diversidad de habilidad, capacidad y ambición. Resulta evidente que el estudiantado mostrará mayor variedad cuando atrae a una persona de cada tres que cuando selecciona a una de cada veinte o más. Ahora bien, al centrarnos en el patrón de la diversidad, tal vez de manera inconsciente, estamos respaldando un criterio y una perspectiva que se enfoca en el origen. Quizá con razón —después de todo el hombre no es profeta— nosotros no adoptamos un criterio o una perspectiva que muestre hasta qué grado los diferentes sectores de la educación superior y los sistemas de aprendizaje de adultos están embarcados en un proceso de convergencia. Al menos, no en la educación superior. Sin embargo, la divergencia del perfil clásico del estudiantado en la educación superior general podría con la misma facilidad llevarnos por un camino que conduce a un perfil que caracterizó a la educación adulta. El rasgo más obvio es ante todo la mayor edad entre los estudiantes de licenciatura. En algunos países más de cuarenta por ciento de éstos pasan de los veinticinco años. El segundo indicador resalta la proporción de estudiantes con trabajo permanente o regular.

PUNTOS DE VISTA HERÉTICOS

Esta perspectiva va más allá de poner patas arriba la forma tradicional de observar la relación entre la educación superior formal y la no formal. Nos

da, asimismo, una idea extraordinaria del modo como, en el curso de las últimas dos décadas más o menos, los sistemas de aprendizaje abiertos han pasado, en sus respectivos sistemas nacionales, de situarse en los márgenes de éstos hasta volverse una alternativa de la educación superior en el entrenamiento profesional. Si seguimos en esta lógica, llegamos a una conclusión herética y sorprendente. En efecto, la educación adulta es más el semillero e incubadora para determinar el sistema de educación superior en el que las unidades de tiempo, lugar y edad ya no dominan, en lugar de, por ejemplo, la universidad clásica en la que dichas unidades permanecieron intactas bastante tiempo. Desde luego, tal vez no sea delicado decirlo. Y muchos de los dilemas intelectuales asociados a la llamada "universidad posmoderna" tienen sus orígenes en esta contradicción aparente, menos el lugar exacto y la identidad de la universidad en un sistema cuyos límites están sujetos funcionalmente a una imprecisión creciente. El surgimiento de lo que a veces se llaman universidades de "método dual", aquellas que combinan la enseñanza a distancia y los programas abiertos, mediante diferentes aplicaciones de las tecnologías de información y comunicación, junto con la formación *presencial* de tiempo completo de los jóvenes, equivale a un reconocimiento explícito de este mundo desbarajustado.

LA FORMA DE LA BESTIA

Hay, claro está, buenas razones para voltear nuestra atención hacia esa parte de proveer educación para adultos de la nación que se ha desarrollado en los márgenes de las arboledas de la academia. Una vez que le prestemos atención, se vuelve asombrosamente penetrante. Estimaciones recientes de la "reserva" de "recursos humanos" en seis países industriales avanzados sugieren que casi la mitad de la población adulta se encuentra embarcada en algún tipo de formación organizada cada año. En el caso de Suecia, pasa de cincuenta por ciento (Belanger, 1999: 77). En efecto, en estos mismos países hay más adultos involucrados en educación continua o para adultos que niños en escuela primaria o secundaria. Es obvio que si lo que se busca es estimular "el mejoramiento de las habilidades" y la detección de talento oculto y latente, no carece de atractivos una mejor articulación entre los sectores formales y los informales, a pesar de la naturaleza reduccionista

del propósito (Jarvis, 1999). Este equivalente educativo del *iceberg* —nueve décimas partes se hallan ocultas— tiene un potencial inmenso. En una época en que el conocimiento se está volviendo una mercancía vendible, es de importancia estratégica singular. Algunos la defenderán en términos del mercado. Otros la verán como la última reserva de talento a partir de la cual se puede impulsar la transformación social, o como las últimas reservas en la batalla por avanzar hacia la sociedad del conocimiento.

EL ACCESO Y SAN MATEO

Existen indicios sólidos de la transferencia de las técnicas de presentación y comunicación, de los sistemas de distribución y sistemas de apoyo al estudiantado del ámbito informal al formal (Guri Rosenblit, 1998) y un cierto grado de convergencia en ese sentido; sin embargo, permanecen los obstáculos. No son despreciables. Aquí figura de modo prominente el acceso. Un estudio reciente de las tendencias actuales en la educación de adultos en general observaba que el bien conocido efecto San Mateo funcionaba a todo vapor también en ese ámbito. Para quienes estamos menos familiarizados con las Sagradas Escrituras, el efecto San Mateo dice: “A quien tiene, le será dado. Pero a aquel que no tiene, además le será retirado lo que tiene”. Este fenómeno dista de ser privativo de los sistemas de enseñanza de adultos. De hecho, su presencia ya fue identificada hace más de veinte años en los primeros días de la Universidad Abierta Británica (McIntosh y Woodley, 1974; también McIntosh, 1975). En el caso de los sistemas de enseñanza de adultos, parece tener dos dimensiones claras: primera, la habilidad de “consumir” en el sector informal se halla determinada por el nivel educativo previo. Para mezclar metáforas —y culturas— en educación al igual que en la gastronomía: “El comer y el rascar están en empezar”. Los participantes, incluso en la modalidad informal, suelen ser quienes poseen un mejor desempeño educativo. Segunda, y no resulta inesperada, existe un factor relacionado con la edad. Este elemento surgió de manera muy clara en el Estudio Internacional sobre el Alfabetismo de Adultos de seis países europeos. La participación de quienes tenían cincuenta y cinco años o más era significativamente más baja que entre los grupos más jóvenes (Belanger, 1999: 79). Lo que resulta crucial, al parecer

—y se trata de una historia trillada—, es el llamado “factor de escolaridad temprana”. Esto es, la voluntad del individuo, no diré capacidad de aprovechar cualquier posibilidad postescolar, se halla en buena medida determinada por su desenvolvimiento en la escolaridad básica.

LA INSTALACIÓN DE LOS LÍMITES

El acceso no es el único problema. Destaca también la cuestión de la desigualdad de los resultados. En este punto nos topamos con una situación que desde hace tiempo ha confundido a los defensores del cambio estructural como un medio de utilizar los recursos humanos desaprovechados de la nación con fines productivos, o en una ética más humana y menos a la moda, para fortalecer la igualdad de oportunidades. La apertura de nuevos canales de articulación en el mundo formativo y entre los varios segmentos de la educación superior de ciclo corto y ciclo largo es desde luego necesaria. No es en modo alguno —lejos de ello— suficiente por sí misma. Las fuerzas sociológicas continúan siendo muy poderosas. La más profunda choca con los sistemas de educación, cuanto más se revelan con todo su poder y persistencia. La cuestión que surge, naturalmente, es si no estamos empalmándonos con los límites de la mismísima “sociedad del aprendizaje”.

EL PRINCIPIO DE PRUDENCIA

El hecho de que nos aguarden dificultades en el futuro no significa que debamos renunciar en señal de desesperación. Sencillamente, tenemos que ser un poco más cautos sobre el potencial de que los sistemas de aprendizaje informal actúen de manera uniforme y mecánica como elementos estimuladores de mayor demanda educativa. En el mercado comercializado de la educación hemos de resistir la tentación de ver en este mismo sector una contraparte actual de El Dorado, cuya existencia hace medio milenio no estaba sino en la imaginación de nuestros antepasados enloquecidos por la fiebre del oro. Hay razones para tener cautela. En primer lugar, deberíamos prestar más atención a una corriente de pensamiento que cobra fuerza entre algunos inveterados estudiosos de los sistemas de enseñanza para adultos. Ésta da escasa credibilidad a la tesis de que la intervención en el nivel y en el contexto de los sistemas informales será una panacea para la

solución de los problemas de escasez de habilidades que requiere la transición a una economía basada en el conocimiento. En segundo lugar, y como corolario de esta actitud cautelosa, se encuentra la idea de que la educación para adultos dista de cerrar la brecha entre “quienes tienen” y “quienes no tienen”. Gracias a lo que hoy sabemos sobre el perfil educativo de los participantes, no se puede excluir la posibilidad de que una consecuencia de la articulación más estrecha entre los dos sectores muy bien podría ampliar esa brecha (Belanger, 1999: 78). En tercer lugar, a la presencia recién revelada de mecanismos discriminatorios dentro de los sistemas de educación de adultos parece estar a punto de integrarse una fuente adicional de ampliación. Ésta no es desdeñable, puesto que parecería contradecir algunas convicciones y esperanzas fundamentales de quienes ven en los sistemas de aprendizaje para adultos una palanca de Arquímedes para movilizar el mercado educativo (Belanger, 1999: 79; también Jarvis, 1999).

VISIONES CONTRADICTORIAS: CLIENTES O MERCADOS

Hasta aquí me he concentrado en el intercambio pragmático entre la educación superior no formal y la regular y, en segundo término, en ciertas tendencias que la investigación reciente ha mostrado en el área de los sistemas de educación para adultos. Nadie negaría que la economía del conocimiento exige el fortalecimiento del intercambio y la introducción de vías adicionales de acceso a la capacitación y al entrenamiento permanentes. Sin embargo, asoma una cierta paradoja en el modo como concebimos y planeamos la educación continua de por vida, la cual surge gracias a la primacía que damos al mercado en lugar de los distintos grupos de clientes. No es un fenómeno insólito, teniendo en cuenta el reto que plantea la integración económica a la educación superior en Europa y a la viabilidad y posición europea en el contexto de la emergente economía mundial. Algunos podrían ver en esos objetivos y prioridades un elemento correctivo de la fase de la política de educación superior que, en Europa occidental, de mediados de los años sesenta en adelante, tendió a interpretar el desarrollo de la educación superior sobre todo en términos de categorías de grupos sociológicos y de sus necesidades manifiestas. En suma, la demanda social era a la sazón la principal fuerza motora, en especial porque se asumía entonces

que la "base de conocimiento" era relativamente estable o menos impredecible que la velocidad misma del cambio, al menos tal como se nos presenta en la actualidad. La paradoja surge por el hecho de que, si bien estamos llegando a reconocer la importancia de "los sistemas de enseñanza de adultos", hemos prestado escasa atención al estudio de quienes no dejan de ser grupos clientelares abigarrados y diferentes al interior del sistema mismo. Ya sea que demos por sentado que se trata de extensiones implícitas de grupos ya identificados como menos participativos en el sistema escolar o en la educación superior regular, o bien que son una extensión de quienes están excluidos, de quienes se hallan en riesgo en la sociedad en general o son vulnerables como resultado de transformaciones rápidas en la economía. Lógica y moralmente, nadie negaría que tales grupos requieren mayor flexibilidad y oportunidades de aprendizaje de lo que ofrecen los sistemas de enseñanza de adultos. Aun así, solemos ignorar hasta qué punto aprovechan estas oportunidades y qué obstáculos enfrentan. En otras palabras, existe una necesidad perentoria de prestar una atención más sistemática a la presencia, participación y progreso de tales grupos, ya dentro de los sistemas de educación para adultos.

LA NECESIDAD DE MÁS INTELIGENCIA

Esto puede justificarse de varios modos. Primero, si los sistemas informales van a abrir el camino a la educación continua, por razones de inteligencia necesitamos una mejor comprensión de los patrones de participación de los grupos con el fin de ajustar e introducir mayor eficiencia en las oportunidades otorgadas. Segundo —y éste es el punto más importante—, el potencial en favor de la diversidad de condición y, por tanto, de la habilidad de "consumir" tal vez supere cualquier cosa que estemos manejando en la actualidad en la oferta regular. Podemos afirmar esto, como consecuencia lógica de nuestro conocimiento de la escala de participación actual. Tercero, si va a tener un mayor desarrollo la articulación entre las esferas de la educación para adultos y la educación superior regular, debemos coordinar las "demandas del mercado" de habilidades y la competencia con la "capacidad de consumir". A decir verdad, ésta es otra manera de decir que deberíamos apoyar el lado social de la oferta de la educación, además de las demandas de las habilidades y la escasez de éstas.

LAS CONSECUENCIAS PARA LA UNIVERSIDAD

El fortalecimiento de la articulación de las dos esferas tiene, desde luego, una importancia estratégica inmensa para la universidad. Plantea sin ambages la cuestión de cómo la universidad —y por cuestiones de concisión y claridad tomo “universidad” como sinónimo de educación superior formal— ha de asimilar las demandas de la educación continua profesional. ¿Cómo va a llevar a cabo este cometido? ¿Ha de hacerlo dentro del contexto general de su propio compromiso con la investigación y la generación de conocimiento fundamental? ¿O ha de efectuarlo en los términos y exigencias planteados por la educación profesional? No se trata de un plan desdeñable, sino, de hecho, nada menos que de obligar a la universidad a recomponer el modo tradicional como se ha concebido. En realidad, podría convertirse en una poderosa fuerza en favor de una mayor fragmentación y diferenciación institucional en el futuro cercano.

NUEVAS VISIONES DE VIEJOS PÚBLICOS

Existen otras razones para prestar atención a los grupos de clientes. Una de las más poderosas, puesto que está en el centro mismo de nuestra discusión sobre los “nuevos públicos”, es el cambio en el modo como vemos “los viejos públicos”. En esencia, la reinterpretación implica el “nuevo poder” de los grupos de clientes. Este cambio de percepción descansa en muchas diferentes razones de ser. Tiene que ver con el mercado como un mecanismo de elección racional; con la noción, para algunos cuestionable, de la universidad como una empresa de conocimiento que compite por el favor de los clientes y la satisfacción de éstos; y como una extensión de la responsabilidad institucional. Por último, y no por ello menos importante, con transformar la función de la demanda estudiantil. Ésta se concibe ahora como un instrumento explícito del cambio. En un equivalente mercantil de las teorías del finado Mao, los estudiantes se vuelven agentes activos de la amplificación en un proceso de cambio que es permanente o “actual”. Esta percepción redefinida ofrece un marcado contraste con la visión anterior que colocaba a los estudiantes en el papel de receptáculos del conocimiento, que debían ser llenados de un modo definido por la academia y a un ritmo regulado por el gobierno. Con la debida consideración al anacronis-

mo, el cambio en el modo como vemos nuestros "viejos públicos" es, hablando desde una perspectiva histórica, no enteramente ajeno, mucho menos sin paralelo o precedente. Sin caer en extrapolaciones disparatadas, nuestra nueva visión tiene ciertos paralelismos con la diferencia en *status* entre los estudiantes de la universidad medieval de Bolonia y, poco después, los de la Sorbona del siglo XIV. La organización de la primera, conviene recordar, giraba en torno a la corporación estudiantil, la cual contratava y pagaba a los tutores que les daban clases. La Universidad de la Sorbona, en cambio, dio el poder a los maestros. Los estudiantes debían someterse a la corporación de los profesores. Ésta exigía e imponía disciplina y obediencia, pues se suponía que eran las condiciones necesarias para el aprendizaje (De Rider Simoens, 1992).

NUESTROS LOGROS MODERNOS

A pesar de toda la jerga (grupos de clientes, satisfacción y elección del cliente), el proceso en que nos hallamos representa un vuelco de esa revolución que la Sorbona introdujo en el mundo académico hace siete siglos. Buena parte de la energía empleada en diversificar la oferta educativa, en desarrollar cursos de licenciatura (que el *efnico* considera sin duda una suerte de equivalente académico de las baratas de enero con sus rebajas inevitablemente asombrosas), el fortalecimiento de las "calificaciones intermedias" (CHIPS, 1999) y, en ese sentido, los cambios en la estructura de gobierno, se emprende a fin de acomodar este giro histórico de la corriente educativa. Sin importar que se denomine "sensible al cliente", "centrado en el estudiante" o "responsable ante las fuerzas del mercado", lo que está de por medio tiene un paralelismo asombroso con el modelo de Bolonia de ocho siglos atrás. Por supuesto, podemos justificarlo en el nombre de una racionalidad que es económica, gerencial, y goza del beneplácito del mercado. Ése es nuestro credo moderno y lo que nos vuelve personas modernas, incluso posmodernas, a diferencia de lo medieval. Esta perspectiva da, asimismo, otro sentido y otra dimensión a la importancia simbólica de Bolonia. Se trata de una dimensión que existe además de los gestos en favor de la integración regional, un programa al que esa ciudad se halla ahora indeleblemente asociada.

BOLONIA: NO UNA, SINO DOS VISIONES

Bolonia nos proporciona, en realidad, dos visiones de la universidad europea. Y existe una cierta tensión entre ellas. O, por dar un sesgo adicional a ésta, se trata de un ejemplo más de los problemas que son perdurables en la relación entre educación superior y sociedad y que, en épocas de cambio, ocupan una vez más un lugar en primera fila. La tensión entre las dos visiones de Bolonia forma parte de una fricción genérica entre propósitos divergentes. La visión de la Bolonia de los estudiantes se reconcilia con mucha facilidad con la noción de la diversidad como la principal fuerza motora en la educación superior. Es perfectamente compatible con los otros elementos fundamentales que hoy se consideran esenciales para el desarrollo saludable de las universidades: la competencia por los recursos humanos, financieros, materiales y de prestigio, con la adaptabilidad institucional y el llamado en favor de que la educación superior muestre iniciativa y carácter emprendedor. La Bolonia de los estudiantes, como indica su nombre, impulsa la educación superior mediante el establecimiento de instituciones individuales que compiten por la demanda estudiantil. Pero es también desordenada, si se deja por completo sola, anárquica, aunque hay algunos estudiantes de educación superior que defienden —y lo hacen con harta elocuencia— los beneficios del desorden y la emulación competitiva (van Vughy, 1996; Clark, 1998).

LA DECLARACIÓN DE JUNIO DE 1999: UNA REINTERPRETACIÓN

Empero, lo que para uno es la diversidad, para otro puede representar la fragmentación. En ese contexto de la exaltación de la diversidad, como un principio de la política, ha de examinarse la Declaración de Bolonia de junio de 1999. Un elemento es el reconocimiento de los “nuevos públicos”. Hay otros. Nos volvemos más conscientes de la diversidad de diferentes modos. Uno de ellos es el resultado de yuxtaponer las prácticas establecidas de los diferentes sistemas de educación superior. De éstos, hemos sido conscientes casi desde el primer momento en que la educación superior figuró como un rubro en el Programa de Acción Educativa de 1976 (Neave, 1987). Pero la diversidad programática ha adquirido, sobre todo en el curso de la última década, una dinámica muy específica dentro de la política de

los sistemas nacionales. Éste es el contexto amplio sobre el que descansa la Declaración de Boloña de 1999.

Hay muchos aspectos del documento que podrían haber levantado ampolla. Dado su carácter marcadamente anglosajón, resulta interesante que no se hayan despertado ciertas susceptibilidades nacionales. La línea clara de demarcación entre los títulos de graduado y no graduado dista de ser absoluta en las universidades de Europa. Se debe admitir, sin embargo, que esa línea sí existe entre los dominios universitarios y no universitarios. Por añadidura, un mínimo de tres años de estudio para la obtención del primer grado podría verse como una estafa para aquellos sistemas —y no son pocos— en los que la obtención del primer grado universitario lleva más tiempo. Podría surgir una cierta inquietud sobre cómo hay que interpretar el uso moderno de términos poco usuales. ¿Cómo vamos a entender el concepto sino como un sinónimo elaborado de “marco”, por ejemplo? Se puede, asimismo, expresar un poco de asombro de que países con tradiciones de estudio tan diferentes de la “buena práctica” anglosajona se hayan mostrado despreocupados de sacrificar sus teorías particulares del aprendizaje que otrora sustentaban sus propios proyectos educativos originales. No obstante, estos temas son relativamente menores, porque equivalen a meros detalles ante otros de un peso mucho mayor. Ese problema tiene que ver con el establecimiento de un marco formativo general —en efecto, que da sustancia a las características operativas de un sistema europeo de educación superior— en comparación con sistemas de educación superior cuyo carácter europeo es, de momento, geográfico o proviene de estar metido en la creación de un espacio de esa índole.

Desde una perspectiva histórica, lo que está en juego es la migración más allá del Estado-nación de la función básica de diseñar un marco en torno a la diversidad. Por vez primera contamos con elementos que imparten un estado común a los sistemas de educación superior europeos, que son estructurales. Enfrentados al impulso creciente de la diversidad y la adaptación dentro de los estados miembros, “todos los caballos y todos los caballeros del rey” están tratando, si no de “recomponer a Humpty”, sí al menos de asegurarse que logre parecerse a un todo que sea reconocible y que se preste a una cierta “coordinación”.

CONCLUSIÓN

En la actualidad existen dos visiones que han llegado a nosotros desde Boloña. Ambas pueden presentarse en términos no disímiles a los utilizados por el finado François Goguel para analizar la política partidista en la Tercera República francesa. Está la visión del “partido del movimiento” y la del “partido del orden”. El primero llega a nosotros en una guisa reanimada y revigorizada de siglos atrás. La última, cuyas implicaciones exactas están todavía por asomar, va a determinar nuestro futuro. Por supuesto, la tensión entre orden y movimiento no se limita a la educación superior. Es fundamental también para la formación de la sociedad. El péndulo de la historia se puede mover en una u otra dirección, aunque, curiosamente, pareciera ahora, en el ámbito de la educación superior de la Unión Europea, que tratamos de movernos en ambas direcciones al mismo tiempo. De ese calibre es el reto que enfrentamos. El saldo final de todo esto estará en función, en buena medida, de cuál de las dos perspectivas —movimiento u orden— asegura mejor para los ciudadanos en general la disponibilidad de oportunidades antes limitadas a una élite. Siempre ha sido así, desde la época en que la educación se volvió una responsabilidad pública.

Desde este punto de vista, el avance en educación —y en educación superior— ha consistido en buena medida en la identificación de “nuevos públicos”, en la búsqueda subsecuente por abrir vías existentes de conocimiento para ellos o crear otras. Varía el tipo de conocimiento que se considere indispensable y las razones por las cuales las vías a él debieran ser directas. A veces tiene que ver con el “automejoramiento”, *epanouissement de soi*, y con la justicia social. Otras, con metas menos elevadas, pero no menos importantes: la empleabilidad, la prevención de la exclusión y la viabilidad económica.

De ahí, cómo deben garantizarse estas prioridades, cuáles instituciones avalan su ejecución y, por ende, su realidad —dónde han de emplazarse en el ámbito rápidamente cambiante de la toma de decisiones y la amplitud de la educación superior en los órdenes comunitario y nacional—. Los nuevos públicos exigen nuevos planes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belanger, Paul (1999) "The Silent Revolution of Adult Learning", en Albert Tuijmann y Tom Schuler (eds.). *Lifelong Learning: policy and research- Proceedings of an International Symposium*. Londres: Portland Press for Wenner-Gren International Series, vol. 75, pp.75-82.
- Clark, Burton R. (1998) *Organizing the Entrepreneurial University*. Oxford: Pergamon Press for International Association of Universities.
- De Groof, Jan Neave y Juraf Svec (1998) *Governance and Democracy in Higher Education*, vol. 2, Council of Europe Series: *Legislating for Higher Education in Europe*. Dordrecht: Kluwer.
- De Ridder Simoons, Hilda (1992) "Themes", en Waler Rüegg (ed.). *History of the Universities in Europe*, vol. 1: *Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press.
- Guri-Rosenblit, Sarah (1998) *Distance and Campus Universities: Tensions and Interactions*. Oxford: Pergamon Press for International Association of Universities.
- Huisman, Jeroen (1995) *Differentiation, diversity and dependency in higher education*. Utrecht: Uitgeverij Lemma.
- Jarvis, Peter (1999) "A strategic research agenda for lifelong learning in learning societies", en Tuijmann y Schuller (eds.). *Lifelong Learning: policy and research- Proceedings of an International Symposium*. Londres: Portland Press for Wenner-Gren International Series, vol. 75, pp.121-128.
- Lord James of Rusholme (1961) "The New Student", *Universities Quarterly*, vol. 15, núm. 2, pp.155-156.
- McIntosh, Naomi (1975) "Open Admission-open door or revolving door?", *Universities Quarterly*, otoño.
- McIntosh, Naomi y Alan Woodley (1974) "The Open University and Second Chance Education", *Paedagogica Europaea*, vol. 2, pp. 85 y ss.
- Meek, V. Lynn et al. (eds.) (1996) *The Mockers and The Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation. Divergence and Diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon Press for International Association of Universities.
- Neave, Guy (1976) *Patterns of Equality: the Influence of New Structures in European Higher Education upon the Equality of Educational Opportunity*. Windsor: National Foundation for Educational Research.
- (1985) "France", en Clark R. Burton (ed.). *From School to University: an International Perspective*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- (1987) *La Comunidad Europea y la educación*. Madrid: Fundación Universidad/Empresa.
- Tothblatt, Sheldon y Ulrich Teichler (1999) "The University and Life-long Learning", en Tuijmann y Schuller. *Lifelong Learning: policy and research- Proceedings of an International Symposium*. Londres: Portland Press for Wenner-Gren International Series, vol. 75, pp.173-188.

Van der Wende, Marijk (1999) "The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education". Ponencia presentada en la Cuarta Conferencia Anual de la Alianza Global para la Educación Transnacional, Melbourne, octubre.

Van Hught, Frans (1996) *State Regulation in Higher Education*. Enschede: Centre for Higher Education Policy Studies.