

Educación superior en América latina: reformas deseables y necesidades de ruptura.



Por Sylvie Didou Aupetit

Investigadora de tiempo completo del CINVESTAV en México y titular de la Cátedra UNESCO sobre Proveedores emergentes de educación superior. didou@cinvestav.mx

Entre los múltiples interrogantes suscitados por el texto de Simon Schwartzman, uno de los más relevantes para el futuro de la educación superior en América latina es el relativo a la pertinencia de las instituciones. En efecto, la diversificación institucional fue, en las últimas dos décadas, una opción frecuentemente socorrida por los gobiernos para consolidar la oferta. Junto con el control del crecimiento en las universidades públicas, sustentó una remodelación de los sistemas de educación superior en sus márgenes, vía la creación de universidades o institutos tecnológicos, la desconcentración espacial de los llamados "establecimientos de cercanía", el auge más o menos regulado del sector privado y la apertura de instituciones diseñadas para atender las necesidades específicas (o supuestamente tales) de poblaciones predeterminadas: educación a distancia para estudiantes no convencionales, universidades interculturales o de base étnica para afro-descendientes e indígenas (Nicaragua, Ecuador, México).

Con ello, no han desaparecido las macro-universidades, como lo indican los ejemplos de México o Argentina, pero su predominancia se ha atenuado. En contraste, se han multiplicado los establecimientos abocados a reconocer los requerimientos de aprendizaje de grupos específicos, caracterizados históricamente por tasas de acceso a la educación superior inferiores a las promedio y por capitales culturales disímiles a los nacionalmente imperantes. Esas instituciones, al pretender responder las necesidades de los marginados, son socialmente relevantes y susceptibles de fomentar una mayor equidad en el acceso e incluso en el egreso. Pero son cuestionables en relación a cierto concepto de meritocracia y a la promoción de proyectos afirmativos y de formación académica, significativos en términos de movilidad individual y de desarrollo colectivo. Requieren por ende ser cuidadosamente monitoreadas a la vez que apoyadas continuamente y sin restricciones.

Hasta ahora, los mapas de la educación superior y la distribución de sus carreras, por nivel y área disciplinaria, muestran que la tendencia regional a una reticulación más fina de los espacios nacionales de educación superior fue laxamente articulada con fines de desarrollo territorial. Obedeció, hasta fechas recientes, a lógicas de negociación política: la prioridad fue garantizar una accesibilidad relativa de la población a la educación superior para satisfacer una demanda social de acceso, poco definida en sus exigencias. La construcción planificada de sistemas de educación superior, con base en complementariedades y en polos, fue olvidada o supeditada a dicha primacía. Es tiempo de invertir la prelación de la improvisación sobre el diseño estratégico.

Los costos de esa elección son altos: lo comprueban las (tardías) políticas de (re)ordenamiento de la oferta superior implementadas en Argentina, Colombia o México. En efecto, la contribución de los establecimientos a la formación de la población y a la resolución de problemáticas locales y regionales ha sido notoriamente insuficiente, aunque también con honrosas excepciones. Pese a que un número creciente de municipios de talla mediana, en América latina, albergan una o varias instituciones de educación superior, proponen carreras duplicadas, escasamente innovadoras y inadecuadas para su contexto. La ventaja relativa que suele proveer a las ciudades el tener capacidades instaladas para la formación de una mano de obra altamente calificada y para la resolución de problemas sociales o productivos se diluye, en la misma forma como se pierde su potencial para incidir positivamente en la prosperidad de sus entornos.

En ese contexto, es indudable que el aseguramiento de la calidad sigue siendo una cuestión pendiente, si se quiere extender los dispositivos de control, aplicados virtualmente sobre todo a las instituciones universitarias públicas o privadas, también a los establecimientos emergentes y virtuales. Lo es todavía más si se busca mejorar realmente los perfiles de formación de los alumnos. Empiezan a oírse voces, advirtiendo que la formación de los egresados, en América latina, no ha mejorado significativamente, pese a la evaluación generalizada de académicos e investigadores así como a la acreditación de un número creciente de establecimientos y/o carreras. Ese rumor no es clamor todavía pero recorre diversos ámbitos de la educación superior: indica la urgencia de recenterar a la brevedad la atención y las políticas sobre un actor crucial para apreciar la pertinencia de los sistemas de educación superior, es decir el estudiante: ¿Qué es lo que sabe cuando ingresa a las distintas modalidades de educación superior? ¿Cuál es el valor añadido que le proporcionan las instituciones? ¿Cuáles son sus competencias, profesionales y ciudadanas, cuando egresa?

Durante la última década, se ha hablado profusamente de la rendición de cuentas, de la transparencia y de la efectividad. Esas nociones han sido referidas al gobierno y al desempeño de las instituciones de educación superior. Conforme con ellas, se ha exigido a los establecimientos que se sometan a procesos de auditoría y cumplan con indicadores de desempeño. Se les ha inducido a respetar las reglas de juego imperantes en el campo educativo, auspiciando así indudables mejoramientos en su actuar a la vez que evidentes simulaciones. Pero no se les ha orillado a cumplir con mayor responsabilidad sus funciones de formación, de investigación y de resolución de problemas sociales y productivos, en sociedades que, además de transitar a veces difícilmente hacia la democracia formal, están lastradas por la pobreza, la violencia y la corrupción.

Como lo sugiere S. Schwartzman, construir un futuro diferente para la educación superior en las sociedades latinoamericanas implica de-construir leyendas y mitos, múltiples e antagónicos. Significa poner a discusión problemas que, de tan repetitivos o insolubles, han sido silenciados o se han vuelto invisibles. Obliga a develar pactos de no agresión y de protección mutua. Supone finalmente reexaminar las políticas públicas: en los últimos quince años, esas, si bien han permitido reconstruir una educación superior, calificada por los especialistas en diversos países de la región como deteriorada, arruinada y dislocada, han cumplido hoy su ciclo y requieren profundos cambios de rumbo.

