

TENDENCIAS DEL DESARROLLO DEL SISTEMA EDUCACIONAL Y SU INCIDENCIA EN LA UNIVERSIDAD**

ERNESTO SCHIEFELBEIN, ALDO E. SOLARI*

INTRODUCCION

Es imposible agotar, en un documento de dimensiones razonables, todos los aspectos, aun limitándose a los importantes, que podrían englobarse en el tema propuesto. Por esta razón, este análisis se centrará en aquellas tendencias que parecen más significativas por la influencia que pueden tener en la configuración futura de las universidades latinoamericanas.

Aunque puede parecer paradójico, a primera vista, es difícil estudiar las tendencias del desarrollo educacional y su incidencia sobre la universidad si no se analiza la cuestión inversa: la influencia de la universidad sobre aquéllas. El sistema educacional es, valga la tautología, un sistema, es decir, sus diferentes componentes se influyen de manera mutua. Si la universidad no existiera, o fuera muy distinta a lo que es y significa actualmente, muchas de las tendencias vigentes, desde la expansión de la matrícula hasta los currícula, variarían muy considerablemente. Esto explica que, pese a lo que puede sugerir el título propuesto, este documento se ocupe realmente de la interrelación, entre sistema educacional y universidad, y de la significación que se puede atribuir a las tendencias observadas en ella respecto a la universidad latinoamericana de la década del 80.

Una visión de conjunto de ciertas tendencias básicas, por esquemática que sea, debe tenerse presente a lo largo de todos los problemas a analizar.

En primer lugar, en las décadas que van desde la del 50 hasta el presente, América Latina ha asistido a una enorme expansión cuantitativa del sistema de educación formal, cuyas magnitudes y modalidades se señalarán más adelante.

En segundo lugar, se han multiplicado los argumentos y las evidencias de que esa expansión no logra cubrir a la población que se considera necesario y deseable escolarizar y que, rápidamente, sus costos se vuelven insostenibles en las condiciones de financiamiento prevalecientes.

En tercer lugar, ha alcanzado gran popularidad, en diversos círculos de decisión, la idea de que el crecimiento económico ha dependido en los países desarrollados, de manera muy decisiva, de la disponibilidad de una mano de obra adecuadamente calificada (hipótesis del factor residual). Como la comparación de los perfiles educativos de la población, en general y de la activa, con la de los países desarrollados muestra inmensas diferencias, tanto cuantitativas como cualitativas, se concluye que habría que eliminar esas brechas si se desea obtener resultados satisfactorios en las políticas de desarrollo económico.¹

Sin entrar a discutir, por ahora, la validez última de estas constataciones e hipótesis, es evidente que su aceptación lleva a admitir, por vía de consecuencia, la decisiva importancia tanto de la planificación de la educación de los recursos humanos, como de la educación no formal.

** Una versión preliminar de este trabajo se presentó al Seminario "Proyecciones del Desarrollo en América Latina", realizado en Viña del Mar.

* Las opiniones vertidas en este trabajo son personales y en nada comprometen a las Instituciones a las cuales pertenecen los autores.

¹ si bien esa hipótesis ha sido criticada en el pasado desde diversos puntos de vista ha recobrado actualidad a través de la reciente preocupación por el desarrollo de la ciencia y tecnología. se han hecho levantamientos de inventarios de personal científico que permiten detectar grandes "brechas" en la disponibilidad de este tipo de recursos humanos.

Efectivamente, la magnitud de la tarea que aparece como necesaria, aproximar los niveles y la distribución de calificaciones educativas a la de los países desarrollados en los plazos más breves posibles, supone la utilización de todos los medios de formación disponibles (entre ellos los de la educación no formal), en forma coordinada y coherente para lograr objetivos a largo plazo (planificación) .

La conjunción armónica de estos propósitos resulta, sin embargo, de manera bastante inmediata más aparente que real. Cuanto más se subraya la importancia de la educación no formal, más claro se aprecia que sus formas y modalidades son las que más difícilmente se someten al ensayo planificador. En ese sentido, si por un lado la nueva atención que se concede a la educación no formal hace concebir esperanzas de contar con medios más eficaces y menos costosos que los tradicionales, para resolver un problema que aparece, cada vez más, como inabordable por ellos, por otro lado, no se encuentra una respuesta satisfactoria a cómo integrarlos en los mecanismos de la planificación, salvo muy parcialmente. Por ello, si no es extraño que algunos de los planes educativos formulados a partir de comienzos de la década del 60 contengan alusiones y manifestaciones de propósitos en relación con la educación no formal e integren, a veces, algunos aspectos parciales de ella, tampoco lo es que ninguno contenga un planteamiento que, efectivamente, la utilice dentro de una concepción global.

Pese a estas dificultades existe una tendencia cada vez más fuerte a la planeación global de los sistemas educacionales. Sin embargo, la autonomía de la universidad hace que tienda a escapar a ella. En este aspecto, su integración con el resto del sistema educativo, cuando existe, es más formal que real. Se produce, en todo caso, fuera de los mecanismos de la planificación. Las causas básicas de este hecho son políticas y económicas, es decir, exógenas al sistema educacional. Las universidades en América Latina son, como se ha demostrado (Naciones Unidas, 1967), centros de poder que por razones que no sería posible analizar aquí, tienden a afirmar una autonomía considerable. Los intentos para suprimirla, aunque pueden producir efectos considerables en otras facetas, rara vez logran disminuir efectivamente a largo plazo su independencia real de la planificación global del sistema educativo.

Por otra parte, la masificación de las universidades, sus costos crecientes, la importancia cada vez más decisiva del financiamiento público, las han obligado a crear organismos técnicos para procesar informaciones y coordinar actividades. En las más importantes, tales organismos cubren necesidades mínimas y, en muchas de ellas, se crean mecanismos de planificación propiamente dichos. El éxito de estos esfuerzos de racionalización ha sido muy variable y, como es lógico, siempre menor en el plano del sistema nacional de universidades, que en algunas de sus integrantes consideradas separadamente.

Algunas de las causas de estos esfuerzos y de sus frecuentes fracasos se mencionarán más adelante y no es el objeto de este documento tratarlas. Lo que interesa subrayar es que esta situación, respecto al planeamiento, es en parte una expresión y en parte una causa de la poca atención que se ha prestado a explorar sistemáticamente las interrelaciones entre el nivel superior y los demás niveles.

El carácter preliminar de este documento hace que no interese tanto precisar las interrelaciones que se analizan en términos cuantitativos, sino proponer un marco para su discusión con el propósito de que ambos puedan servir para estudios posteriores más profundos.

1. TRANSFORMACIONES EN EL SISTEMA FORMAL Y SU INCIDENCIA EN LA UNIVERSIDAD

Los países hoy desarrollados, a través de diversos mecanismos y en distintas épocas, alcanzaron a escolarizar toda su población al nivel primaria, cuando su enseñanza media estaba apenas desarrollada y la universidad tenía una matrícula muy pequeña en relación a la población.

En ese sentido, puede decirse que en los países desarrollados existe una prioridad histórica concedida a la educación primaria. La situación ha sido muy diferente en América Latina. Sólo muy recientemente, los países del cono sur han alcanzado una escolarización básica prácticamente universal y, cuando lo hicieron, tenían una enseñanza media mucho más expandida que la que tenían los países desarrollados cuando lograron ese

propósito y, en algunos casos, tan grande como la que aquellos tenían en la misma época. Algo análogo ocurre en la universidad. A la inversa, países de América Latina que todavía están lejos de poder escolarizar a toda su población, tienen matrículas en enseñanza media y superior que los países desarrollados sólo alcanzaron mucho más tardíamente (Solari, 1973).

Entre 1960 y 1970 la matrícula de enseñanza superior pasó de 545 000 a 1 541 000 estudiantes, a una tasa de crecimiento anual del 11 por ciento, que fue de 9,5 por ciento entre 1960-1965 y 12,4 por ciento entre 1965-1970 (UNESCO, 1974). Los cambios en los diferentes niveles surgen del cuadro siguiente:

CUADRO 1
CRECIMIENTO DEL SISTEMA EDUCACIONAL EN AMERICA LATINA

	Matrícula en miles		% Crecimiento acumulativo anual	
	1960	1970	1960-65	1965-70
Primaria	25 900	42 900	5.3 %	5.3 %
Media	3 800	10 500	11.3 %	10.2 %
Universitaria	545	1 541	9.5 %	12.4 %

FUENTE: UNESCO, Evolución reciente de la educación en América Latina, 1974.

Estas comprobaciones estadísticas bastarían, sin necesidad de otras consideraciones, para mostrar la magnitud del fenómeno que podría llamarse del “tiraje hacia arriba” que caracteriza a los sistemas educativos latinoamericanos y del cual, las características del perfil educativo que se acaban de mencionar no son más que un aspecto.

a) La masificación del sistema

Otras características del proceso no son menos importantes. Sea cual sea el grado de expansión de la matrícula primaria básica, un alto porcentaje, siempre creciente de los egresados, continúa la enseñanza media. Sea cual sea el grado de expansión de ésta, sus egresados, en un alto porcentaje, ingresan a la universidad o intentan hacerlo. El resultado de esa presión hacia arriba es la posibilidad de asistir al fenómeno paradójal, e históricamente inédito, de que se produzcan fenómenos indicativos de la masificación de la universidad en países que continúan, año con año, incrementando el número absoluto de analfabetos.

Las principales consecuencias de este fenómeno de tiraje hacia arriba parecen ser las siguientes: Desde el punto de vista financiero, un tremendo encarecimiento del sistema. Los costos unitarios son en todas partes más altos en el nivel medio y en el superior que en el primario; pero en América Latina las diferencias entre los niveles son mucho más grandes que en los países desarrollados.¹ La enseñanza primaria o básica es la pariente pobre del sistema, con costos por alumno que bastan para revelar la calidad del servicio que puede esperarse de ella. En algunos países, las universidades absorben cerca de un tercio del gasto público en educación y, de continuar su expansión futura, ese porcentaje no puede sino aumentar, en sociedades que, en muchos casos, han llegado o están muy cerca de los límites de lo que pueden gastar para la totalidad del sistema. Desde el punto de vista económico, la oferta de personas de alto nivel de calificaciones, que parece tan escasa en relación con la demanda potencial, se acompaña de una fuerte emigración. Desde el punto de vista pedagógico, los profesores deben atender a alumnos relativamente más deficientes. Son alumnos que han tenido problemas en sus estudios, en su familia o en su salud, pero que, al ampliarse la capacidad de atención del sistema, logran ser aceptados a pesar de las deficiencias de formación previa. También se puede considerar en este grupo a los egresados de estudios vespertinos y nocturnos que deben trabajar mientras estudian, con la natural reducción de sus rendimientos como estudiantes. Todo ello repercute, en forma negativa, en la preparación alcanzada al momento de ingresar a la universidad y en su posterior desempeño. Desde el punto de vista social, la universidad se convierte, cada vez más, en la aspiración prioritaria de las

clases medias que sólo en ella encuentran las posibilidades de mantener su estatus y el mecanismo en que fincan sus esperanzas de mejorarlo.

CUADRO 2
RAZON DEL COSTE SOCIAL DE LOS NIVELES DE ENSEÑANZA POR
ESTUDIANTE Y POR AÑO
(PRIMARIA = 1)

Grado de desarrollo	Secundaria Primaria	Superior Primaria
Países desarrollados (EE.UU., Nueva Zelandia, Inglaterra)	6,6	17,6
Países intermedios (Colombia, Chile, Israel, México)	6,6	20,9
Países menos desarrollados (Rep. de Corea, Ghana, India, Kenia, Nigeria, Uganda)	11,9	87,9

FUENTE: PSACHAROPOULOS, Returns to education: an international comparison, Elsevier Scientific Publishing Co., Amsterdam, 1972, Cap. 8.

NOTA: Se entiende por coste social, los costes directos más los ingresos dejados de ganar.

Estas y otras consideraciones llevan a muchas personas y grupos a pensar en la necesidad de una política que elimine o disminuya la presión existente.

Para obtener este resultado sólo se abren dos grandes tipos de medidas que pueden ensayarse simultáneamente: las que tienden a desviar la corriente ascendente y las que procuran detenerla. Las primeras se proponen hacer que una parte importante del flujo se dirija al mercado de trabajo al terminar la enseñanza media; las segundas, filtrar el flujo a través de requisitos suplementarios para ingresar a la universidad.

b) ¿Estudios terminales de nivel medio?

Las medidas tendientes a volcar una parte considerable del flujo de alumnos hacia el mercado de trabajo, pueden ser muy variadas pero, desde el punto de vista del sistema educativo, tienen en común la concepción de la Enseñanza Media como terminal. Para implementarla, pueden ensayarse y se han ensayado, las más variadas soluciones que pueden llamarse pedagógicas, en el sentido de que intentan crear procesos educativos que darían la preparación necesaria para ingresar al mercado de trabajo. La legítima discusión acerca de las ventajas e inconvenientes de estas diversas soluciones y el reconocimiento de que, posiblemente algunas fórmulas son más eficaces que otras para contribuir al objetivo propuesto, no pueden hacer olvidar que el problema es, esencialmente, socioeconómico.

Los egresados de la Enseñanza Media son una parte pequeña de la población de las edades respectivas que tiene la característica de ser social y psicológicamente bastante homogénea. Una abrumadora mayoría proviene de los estratos medios de la sociedad; una minoría de los bajos. En los pocos países en que ingresan a la Enseñanza Media un núcleo apreciable de hijos de obreros y campesinos, la mortalidad académica es tan alta entre ellos, que su parte en el total decrece fuertemente en el momento del egreso. De ahí que el proceso de masificación no haya sido capaz de cambiar, hasta ahora, la tradicional selectividad de la universidad. Más aún, esa minoría ha sufrido un proceso de homogeneización con la mayoría de los egresados. Sus diferencias en rendimiento han ido disminuyendo y, casi seguramente, sus aspiraciones se han hecho las mismas. Ahora bien, esas aspiraciones colocan como prioritaria la continuación de los estudios al nivel superior, como lo muestra el cuadro número 3.

¹Véase cuadro 2.

Puede decirse, y así se ha reiterado muchas veces, que tales aspiraciones corresponden a un sistema de valores que es negativo para el desarrollo, que sería una tarea importante y urgente producir un cambio en ellos, etc. Dejando de lado la discusión de la validez de estas ideas, es importante tener presente que tales aspiraciones son realistas, en el sentido de que el proyecto de mantener o mejorar sus posiciones en la estructura social que los egresados tienen es irrealizable, para la mayoría, de no continuar sus estudios más adelante. La estructura existente ofrece, a la edad de egreso, muy pocas posibilidades ocupacionales y las pocas que da, no corresponden a la idea que los egresados se hacen de su lugar en la sociedad.

En estas condiciones, los intentos de crear enseñanzas medias terminales están condenados al fracaso o a tropezar con graves dificultades. En primer lugar, si una enseñanza media es verdaderamente terminal, en el sentido de que los que la terminan no pueden acceder a niveles más altos, será considerada como inferior desde el punto de vista social. Los que terminen primaria sólo entrarán a ella porque carecen de posibilidades de hacerlo en otra, porque han fracasado en las otras formas, etc. En otras palabras, se sentirán castigados por tener que seguir un tipo de enseñanza que sólo lleva inevitablemente al trabajo y que no permite continuar los estudios. En segundo lugar, la misma actitud de los postulantes terminará, de hecho, por reiterarse en las autoridades. Cuando se han creado formas de enseñanza media paralelas, es para aquellas que permiten continuar los estudios al nivel superior que exigen pruebas especiales. Las otras formas se quedan con el residuo, con los que no han podido superar esas pruebas. En tercer lugar, estos fenómenos tienden a ocurrir siempre alrededor de lo que puede llamarse la enseñanza técnica, que queda de hecho siendo una forma inferior de enseñanza formal. Pero resulta que desde el punto de vista del desarrollo de los países latinoamericanos tal concepción es profundamente errónea. La técnica exige para ser absorbida y dominada, sin hablar de para ser renovada, una formación intelectual básica tan buena como la que se supone necesaria para entrar a la universidad. En cuarto lugar, parece incompatible con los principios básicos de justicia social introducir a niños, desde edades muy tempranas, en verdaderas vías muertas del sistema educacional.

CUADRO 3

EXPECTATIVAS DE LOGRAR FORMACION UNIVERSITARIA
SEGUN NIVEL SOCIOECONOMICO

Autores	Alumnos de 1º Hdes.			Alumnos de 6º Hdes.			Año
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	
Muñoz, E.	25	53	92	57	70	89	1964
Silvert y Jutkowitz	85			87			

NOTA: Al nivel medio llegan pocos alumnos, por lo que las cifras del estudio de Silvert y Jutkowitz representan un promedio ponderado de la situación.

FUENTE: KALMAN SILVERT y JOEL JUTKOWITZ, "Education Values and Susceptibility to Social Change in Chile", mimeo, 1973; EDUARDO MUÑOZ, "Educación y trabajo: opiniones y actitudes antes de la reforma educacional", mimeo, Santiago, 1973.

Es posible imaginarse, sin embargo, que si a la edad en que se egresa de la enseñanza media hubiera reales posibilidades ocupacionales, que éstas ofrecieran oportunidades ciertas de ascensos futuros, que se tuviera la seguridad de que el individuo, al egresar del sistema educativo formal, va a tener otras oportunidades de formación y capacitación que, a su vez, le permitirán mantener sus aspiraciones de ascenso social, las cosas serían diferentes. Formas de trabajo y formas de capacitación se convertirían entonces en un proceso recurrente que darían sentido a iniciar la vida ocupacional a edades relativamente bajas. En estas condiciones la enseñanza no sería terminal sino en un sentido muy limitado; realmente no habría educación terminal para nadie, porque no puede haberla cuando la educación es un proceso permanente. Pero estas condiciones no existen casi en América Latina. El egresado sabe que, lo más probable, es que la educación que recibió será la última, que las calificaciones que se supone que ella acredita lo acompañarán toda su vida, que, en lo esencial, su estatus ocupacional y social quedará tan fijo como su título de egresado de la enseñanza media. En tales condiciones no cuesta explicarse que siga estudiando, salvo que se le haga imposible por otras causas.

c) ¿Cuotas de ingreso a la universidad?

La otra solución, que puede ser paralela con la anterior, es establecer cuotas de ingreso para las universidades con las consiguientes pruebas, además de la posesión de la condición de egresado de la enseñanza media. La presión para ingresar a las universidades es tan fuerte que un breve análisis de las estadísticas parece mostrar que las tasas de crecimiento de la matrícula universitaria parecen estar relativamente poco influidas por la existencia de pruebas de ingreso o su ausencia. Diferencias considerables parecen existir al nivel de primer año, pero ya son mucho menores en la matrícula total. De hecho en los países donde no existen limitaciones para el ingreso a las universidades se produce una altísima deserción a fines del primer año, o si se quiere las pruebas para superar el primer año ejercen una función muy análoga a la que tienen en los otros países las pruebas de ingreso. El problema se traslada, entonces, a cuál es el mejor método de selección, problema que no nos proponemos discutir aquí.

Los resultados de esta presión ascendente son bien conocidos. Crecen las matrículas, se multiplican las universidades, se crean sedes y subsedes de las principales en un proceso que tiende a escapar a la planificación porque se sustenta en causas demasiado fuertes y las autoridades sólo pueden enfrentarse a él y canalizarlo en alguna medida, sin efectivamente dirigirlo.

Si una universidad se define como tal según los criterios que se utilizaban hace algunas décadas, una parte del fenómeno que se acaba de mencionar es aparente. Efectivamente, muchas de las nuevas universidades son viejas instituciones de enseñanza media que se promueven socialmente, o consideran que lo hacen, al adquirir el título de universidades. Por otra parte, muchas de las que son efectivamente nuevas son, en el mejor de los casos, instituciones que brindan una respetable enseñanza media. Este proceso se acompaña de una transformación más profunda. Aun las viejas universidades que mantienen sus niveles de tales van tomando a su cargo, de hecho, funciones que antes se consideraba que debían ser cumplidas por la enseñanza media. El enorme aumento de la matrícula de ésta, el hecho de que para enfrentar el aumento de la matrícula universitaria haya sido necesario reclutar profesores para la enseñanza superior dentro de la media, etc., pueden explicar este fenómeno. La universidad se va expandiendo así, no solamente en el sentido horizontal (aumento de la matrícula) sino en el sentido vertical, por la distinción cada vez más necesaria de niveles internos, que tiende a afirmarse con la importancia creciente que se atribuye a los estudios de posgrado (Della Senta, 1974) .

Las presiones no terminan ahí. En numerosos países, grupos sociales antes excluidos de toda posibilidad de ingresar a la universidad, entre otras razones porque sus integrantes casi nunca terminan la enseñanza media, presionan para obtener cursos y enseñanzas dentro de la universidad. Sin duda no es posible que sean de nivel superior, en sentido propio, pero se realizan dentro de las instituciones de enseñanza superior y son otro aspecto del fenómeno de asunción de funciones de enseñanza media. Hace treinta años, en ocasión de discutirse la creación de carreras de música en el Uruguay, se sostuvo en el Consejo Central Universitario que enseñar Teoría Musical era enseñanza superior, pero que enseñar a tocar el clarinete era parte de la enseñanza media. Pocas argumentaciones de ese tipo podrían verse reiteradas ahora. Las razones para que ello ocurra son múltiples, pero lo que interesa subrayar aquí son las consecuencias: la expansión constante

de las funciones de la universidad.

Cuando se enumeran estos fenómenos es fácil llegar a la conclusión de que las universidades se están transformando profundamente. Otros argumentos se podrían agregar para confirmar esa opinión. La importancia creciente de los estudios de posgrado, por ejemplo. Sin embargo es muy posible que esa impresión sea bastante superficial.

Las universidades en América Latina eran y en lo esencial siguen siendo centros de formación profesional. Se crean nuevas carreras, se establecen departamentos, pero mucho más que un cambio profundo de la concepción de la universidad, lo que hay son esfuerzos sucesivos de adaptación a los problemas que plantea la expansión y diversificación de la matrícula de los medios disponibles para obtener la finalidad básica de siempre: la formación de profesionales. El desarrollo que ha logrado la investigación científica, inexistente en muchas universidades, es muy pobre en la inmensa mayoría; la trasmisión de una cultura, independientemente de sus aplicaciones profesionales, tiene tan poca importancia como antes y quizá menos que antes. Más aún, en ciertas carreras, la importancia creciente de la profesionalización ha producido más bien fenómenos de involución. Es el caso de Derecho, en la que fue muy importante el papel de las asignaturas extrajurídicas que, en muchos países, se ha reducido más y más con el tiempo. La razón es que en el pasado la carrera estuvo concebida para crear profesionales, pero paralelamente o sobre todo, para crear dirigentes sociales y políticos.

En otras palabras, aunque teóricamente se han concebido proyectos de transformación profunda que han aspirado a adelantarse a los grandes problemas de la universidad contemporánea, o no se han aprobado o se han aplicado de tal manera que han sido más que nada una respuesta tardía e incompleta a esos problemas.

d) Los efectos cualitativos

Las investigaciones realizadas acerca de las correlaciones entre el rendimiento en los estudios de nivel medio y el éxito en la universidad señalan que ellas son bastante bajas (Grassau y Segure, 1969). A pesar de esto, no existen otros criterios alternativos que permitan seleccionar con mayor objetividad aquellos que tienen mejores perspectivas de cumplir con éxito sus estudios universitarios, salvo que la selección se hiciera posteriormente, por los mecanismos internos de la universidad. Un efecto de estos criterios es el que la selección favorece a los postulantes de familias de más alto nivel socioeconómico que han podido asegurar una mejor educación de nivel medio para sus hijos. Se llamó la atención, más arriba, sobre este hecho. Sin embargo, la universidad en América Latina ha declarado muchas veces su deseo de “democratizar” la atención que presta. Tal posibilidad no está a su alcance puesto que el proceso de discriminación es anterior, salvo en el caso de que se tratara de incorporar a ella los que han sido eliminados en ese proceso. También en este aspecto, esas declaraciones, al parecer, no van más allá de las palabras, ya que los esfuerzos por atender a trabajadores no ha alcanzado una magnitud apreciable; cuando se organizan programas para ellos no son de nivel académico alto ni atiende a los que realmente perdieron la oportunidad de estudiar en los niveles más bajos (Barrera, 1974).

Es probable que el sistema de financiamiento del sistema educativo y los mecanismos de becas estén influyendo decisivamente en quienes llegan a la universidad. Sin estudiar esta fase preliminar al ingreso no será posible entender adecuadamente el rol de la universidad dentro del proceso de movilidad social en América Latina. Basta pensar en que el invertir en los derechos de colegiatura del nivel medio asegura, en la mayor parte de los casos, estudios universitarios gratuitos.

Las reformas del sistema escolar, cuando tienen éxito, pueden tener un efecto importante en la docencia universitaria. Un alumno que haya sido entrenado para “aprender a aprender”, no aceptará fácilmente el dogmatismo de ningún catedrático. Sería interesante contar con alguna evidencia sobre los efectos del ingreso de las últimas generaciones en Chile, las que han experimentado los efectos de la reforma de 1965-1970.

En todo caso, aun cuando las reformas, en sí, no hayan tenido importancia, las discusiones sobre la tecnología educacional usada en ellas parecen haber tenido algún impacto. El análisis del rol del profesor, la precisión al nivel operacional de los objetivos a lograr en cada clase, la utilización de material de instrucción programada

en materias que permitan una rigurosa sistematización, el uso del circuito cerrado de televisión y la utilización de ayudas visuales, se van abriendo paso en la universidad. Profesores universitarios están “descubriendo” que es posible sistematizar el proceso de aprendizaje y que tienen la responsabilidad de hacerlo en forma óptima (Gómez Millas, CPU, 1973). Una de las actividades más destacadas, en este sentido, ha sido el esfuerzo por especificar los contenidos de aprendizaje que realmente son fundamentales (Galofré, 1972) y el buscar formas de evaluación más objetivas de los rendimientos de los alumnos (Avalos et al., 1973). Haciéndose eco de estas inquietudes, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas ha organizado una Comisión sobre tecnología de la educación de ese nivel y está organizando un encuentro nacional sobre este tema.

Las influencias del sistema educacional en la universidad pueden observarse en otras dimensiones bastante diferentes. Por ejemplo, se comenzó a hablar de planificación del sistema educacional en la década de los 50 y diez años más tarde se comenzó a estudiar su aplicación al nivel universitario. La Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), dedicó la reunión realizada en Concepción, en 1970, a examinar los problemas de planificación del nivel superior. Es probable que se siga un camino similar al recorrido en el resto del sistema, en el sentido de integrar las “oficinas de planificación” dentro de la administración normal de la universidad, de modo que cada nivel y división cuente con la información necesaria para detectar oportunamente los problemas y para tomar decisiones fundadas en el máximo de evidencia objetiva pertinente.

Siempre existen efectos repentinos, generados por factores exógenos. El hecho de que trastornos de un país lleven a emigrar a profesores universitarios significa, en muchos casos, que “destacados” profesores del nivel medio puedan ingresar como docentes universitarios. El concepto de destacado puede variar en cada caso; para algunos puede ser el que hayan tenido éxito desde hace mucho tiempo y que hayan continuado aplicando las técnicas que les dieron resultado quince o veinte años atrás; para otros, será al que esté realizando experiencias interesantes en ese momento. En uno y otro caso es fácil predecir cuál será el efecto sobre la universidad.

También los procesos de migración pueden traer, como contrapartida, profesores extranjeros que aporten nuevos enfoques (positivos o negativos), en las correspondientes especialidades. No parece que existan condiciones, en los próximos años, para cambios masivos en uno u otro sentido. Pero el pasado nos muestra la gran influencia que puede tener incluso un especialista extranjero en su campo. En Chile, a lo largo de toda su historia, abundan los casos de influencias de ese tipo en diversos campos; igual cosa existe en el resto de América Latina.

La formación de profesores constituye uno de los aspectos polémicos que, a veces, determina cambios importantes en la dimensión, y por ende en la organización de la universidad, ya sea quitándoles su capacidad de formarlos o agregándoles responsabilidades en la formación de profesores de nivel medio o primario. En otros países se observan instituciones paralelas, dependientes de la universidad y del ministerio de educación respectivamente, cuyos egresados luchan por obtener ingreso a las oportunidades de empleo. En otros casos las discrepancias se generan en el entrenamiento de profesores en servicio o en su perfeccionamiento. Es difícil predecir las tendencias de estos cambios por ser fruto de coyunturas políticas y de conflictos de personalidades, que tienen características muy peculiares en cada país.

2. TRANSFORMACIONES EN EL SISTEMA NO FORMAL Y SU INCIDENCIA SOBRE LA UNIVERSIDAD

Mucho más considerables han sido, al fin, las transformaciones que ha sufrido la educación no formal y la importancia creciente que ha tomado.²

²se usan, casi indistintamente, las expresiones no formal, para escolar o no tradicionales (en inglés se usa la expresión non formal) para designar a cualquier tipo de educación, sistemáticamente organizada, que se realiza fuera del marco provisto por el sistema de educación regular tradicional, para dar ciertos tipos de formación a grupos específicos de la población. De esta manera se incluye en este caso la extensión agrícola, entrenamiento de campesinos, alfabetización funcional de adultos, formación acelerada en el trabajo, clubes juveniles que tienen objetivos educacionales, instrucción en salud, paternidad responsable, cooperativas, etc. (Ver Coombs, 1974.)

Si bien siempre se ha reconocido que las personas se educan de maneras muy diferentes, entre las cuales la escuela es una sola, el tema ha adquirido notoriedad en los últimos años.³ El famoso Informe Coleman (1966) destacó la baja contribución de la escuela para explicar las diferencias de los rendimientos y que el nivel socioeconómico de la familia y el de los compañeros (peer group) tenían tanta o más importancia que la escuela. Dicho Informe desató una larga polémica y numerosos análisis y reanálisis de los datos fueron discutidos en innumerables seminarios.

Por otra parte, diversos organismos internacionales, especialmente OEA, UNESCO y el Banco Mundial, llamaron la atención sobre los límites del gasto público en educación y la necesidad de utilizar con mayor intensidad los diversos mecanismos que las sociedades han ido generando para educar mediante métodos no tradicionales. A ese llamado se unió el violento ataque a la escuela, dirigido por el grupo de Cuernavaca (Illich, 1971), y sus sugerencias de incorporar la educación en el funcionamiento de todas las actividades de la sociedad. La lista podría seguir con muchas otras llamadas de atención sobre la forma en que las personas se educan. McLuhan indudablemente debería ser mencionado por su llamado sobre la potencialidad educacional de los medios masivos de comunicación. Hay otras sugerencias sobre la comunidad educativa, la escuela sin murallas, los proyectos internacionales de establecer satélites de comunicación dedicados a la educación, etc.

En América Latina, el concepto de educación regular se va ampliando de hecho, hasta incluir la formación acelerada que se imparte en instituciones especiales (SENA, SENAI, INCE, INACAP, etc.). Más aún, en muchos países el sistema regular va entregando, poco a poco, sus actividades de formación profesional a esas instituciones que, por su mayor agilidad, se pueden adecuar a las cambiantes necesidades de la sociedad. Muchas actividades informales, a su vez, se van transformando en organizaciones que desarrollan una labor cada vez más sistemática. Sólo en Bogotá se han detectado cerca de 1000 proyectos de educación no formal de los más diversos tipos (Velandia y Vargas, 1974), la mitad de ellos suficientemente estructurados como para incluir actividades de evaluación de los resultados alcanzados. Otros tantos proyectos se han detectado en otras ciudades de Colombia y cerca de 200 en Lima (Goldway, 1973). Toda esta magnitud revela el gran campo que la educación regular no puede cubrir y que sólo se soluciona gracias a los esfuerzos de esa multiplicidad de organizaciones. En otro nivel, se observa que las “academias” comerciales que antes se limitaban a formar modistas y peluqueras, también están ampliando su radio de acción a campos muy diversos, desde los cursos de programador de computadoras hasta electrónica, secretaría, traducción simultánea, taquigrafía, dibujo o jardinería.

El desarrollo de estas actividades ha llevado a intentar algún tipo de control por parte del estado. Se menciona la necesidad de evitar que los cursos comerciales defrauden a sus alumnos, que se “regularicen” ciertos niveles de formación, las cuotas que cobran o las condiciones de seguridad que ofrecen. El éxito de algunos de ellos molesta al funcionario que no puede introducir cambios oportunos en su establecimiento, ya que está envuelto en un sinnúmero de leyes y reglamentos. Sin embargo, el sistema no tradicional no se presta fácilmente a una planificación formal y hasta el momento no se han concretado las intenciones de hacerlo. Existe, además, el temor de causar un daño irreparable a una actividad privada que, en general, parece haber tenido un cierto éxito.

Por el momento el esfuerzo del estado ha sido, más bien, el crear organizaciones paralelas a las privadas, o crear mecanismos que permitan apoyar sistemáticamente algunas de esas iniciativas. Las instituciones de desarrollo de la comunidad y las de promoción popular han constituido esfuerzos en este sentido, dirigidos a educar a ciertos sectores de la sociedad con métodos diferentes de los tradicionales. Además de estimular las organizaciones “de base”, dichos programas han utilizado revistas “cómic”, que en forma gráfica y simple, comunican las ideas que se supone dinamizarán al grupo correspondiente (CIDE, 1974).

³Se pueden distinguir hoy día, por lo tanto, tres modalidades de educación—que frecuentemente se dan combinadas, con prioridad de alguna de ellas—, que son el sistema regular tradicional (que ahora incluye los niveles parvulario (o preescolar), primario o básico, secundario o medio con diversas modalidades humanísticas, científicas, vocacionales o técnicas), el sistema de educación no tradicional, mencionado anteriormente, y la educación informal que cada persona logra por el simple hecho de vivir en interacción con el resto de la comunidad.

La creación de nuevas formas de educación y capacitación, el éxito obtenido con ellas en muchos casos, ha hecho cada vez más difícil de sostener que la universidad pueda ser un recinto cerrado al que sólo pueden acceder aquellos que han terminado todas las etapas del sistema formal regular. No es posible suponer que aquellos que no han seguido el sistema formal estén por definición excluidos de la posibilidad de ingresar a ella. Si esto crea nuevas aspiraciones y nuevas presiones para ingresar a la universidad, como se ha visto, es porque hay una transformación general de los sistemas educativos. El hecho de que, en ocasiones, las mismas universidades crean cursos para los que provienen del sistema no formal y al mismo tiempo, establezcan cuotas de ingreso con pruebas rigurosas, señala bien la existencia de esas presiones y el hecho de que una de las maneras de responder a ellas es para la universidad, crear internamente dos sistemas. Uno, el tradicional, el verdadero si se quiere; el otro, que realmente no es universitario pero que aparece dentro de ella. La existencia de una educación de primera y otra de segunda clase que durante tanto tiempo fue característica de las diversas formas de la enseñanza media, penetra dentro mismo de la universidad. Pero así como cada vez se puede mantener menos en la enseñanza media, ¿hasta cuándo podrá hacerlo en la universidad?

La educación no tradicional, que hasta cierto punto sólo se ha considerado relacionada con la educación primaria y básica, también está llegando hasta el nivel superior. Esto se refuerza con la idea de la educación permanente y de la universidad del trabajo. Los cursos de “reciclaje” de profesionales egresados hace algún tiempo y que no han podido mantenerse al día en ciertos tópicos, los cursos por correspondencia o las diversas modalidades a que ha dado origen la Open University inglesa, son formas no tradicionales de actividad universitaria. Los cursos de gerencia, el trabajo o las prácticas en instituciones que emplean tecnología avanzada, los seminarios ofrecidos por diversas organizaciones internacionales en campos nuevos que las universidades no han querido, o no han podido abordar, también ilustran esa afirmación. En algunos casos, como Medicina, es difícil distinguir entre el trabajo diario y la especialización en un campo determinado. Esto ha llevado a estudiar en detalle los efectos de la formación en el trabajo (learning by doing) conocidos como el Efecto Horndal por el lugar en que se estudiaran esos procesos en mayor detalle por primera vez (Arrow, 1960).

Las instituciones de formación acelerada, por su parte, están iniciando los primeros ensayos para dar formación de nivel técnico a egresados de la educación secundaria. Los resultados iniciales han tenido bastante éxito y, al parecer, existe demanda de parte de los estudiantes.

La colaboración entre programas de formación acelerada con las universidades ha permitido crear algunos como el de Formación Superior del Trabajador que coauspician la Universidad de Chile e INACAP. En otros países más desarrollados existen otras experiencias que sería importante estudiar. Se ha discutido mucho en los países desarrollados el sentido y el éxito de tales experiencias. No sería razonable olvidar que en ellos se producen en condiciones totalmente diferentes a las que prevalecen en los países latinoamericanos (baste mencionar la alfabetización total y la cuasi universalización de la enseñanza media). La universidad abierta, por ejemplo, puede funcionar a costes menores que una universidad normal, pero, ¿tiene sentido incurrir en esos costes en lugar de dedicarlos a reforzar la educación básica?

3. LA INFLUENCIA DE LA UNIVERSIDAD SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO

En la medida que el sistema educativo afecta, en alguna medida, a la universidad, conviene examinar cómo aquél se modificará por ésta. Como se señaló al principio, es una interrelación cuya resultante final debe tomar en cuenta las mutuas vinculaciones.

Con fines de claridad en la discusión conviene distinguir entre la forma en que los egresados de la universidad afectan al sistema educativo y la que resulta del funcionamiento mismo de la universidad.

a) Efectos de los graduados de las universidades

La influencia de ciertos tipos de egresados en las decisiones acerca del nivel primario y secundario, es de gran importancia. Los proyectos de cambio en esos niveles son, usualmente, discutidos con los más destacados profesores de sus escuelas de pedagogía o informados por las Facultades de Educación correspondientes- la formación de los Ministros de Educación es también producto de esas universidades; las investigaciones (o su falta), en las cuales se apoyan los argumentos de cambio, sólo pueden haber sido realizadas en la universidad (el fenómeno de la investigación en educación realizada por los Ministerios o instituciones privadas es un fenómeno muy reciente); gran parte de los textos que se usan en los niveles primarios y secundarios han sido preparados por profesores universitarios de gran prestigio (que según los Niños de Barbiana, en su Carta a un Maestro, sólo conocen a los niños “de memoria”); la oportunidad de realizar experiencias pedagógicas en sus escuelas de experimentación anexas a los institutos formadores de docentes debería determinar los cambios. Finalmente, no se debe olvidar que la universidad preparará a gran parte de los docentes de esos niveles.

Si los niveles anteriores no han cambiado, ello sería, por tanto, culpa casi exclusiva de la universidad. Al revés, los gérmenes de cambio que la universidad deposite en los futuros profesores harán que la universidad misma evolucione en el futuro. Quizá el problema radique no tanto en lo que se enseña a los profesores, sino en el cómo se les enseña. Mientras en Medicina, Arquitectura y, en parte, en Ingeniería se aprende un “arte” al lado de un maestro que vigila sus prácticas o internados, en educación se ha tratado de enseñar una “ciencia” formalizada en conferencias magistrales en la sala de clase. Las prácticas pedagógicas nunca han tenido gran prestigio en las facultades de educación, sino que se las considera un mal necesario que no puede evitarse y para las cuales no se destinan recursos materiales ni humanos. De ahí que el profesor graduado de esas instituciones tienda a enseñar como vio que enseñaban sus maestros: verbalistamente. Se observa un cambio saludable hoy en día, en este sentido, que puede rendir valiosos frutos en los próximos años.

La actividad de los egresados, a través de los Colegios Profesionales, para delimitar campos de actividad mediante leyes y reglamentos, ha sido fecunda; lo que ha representado una clara limitación para los egresados de nivel medio que deseen lograr una especialización en el trabajo mismo. Los diplomas constituye una barrera casi infranqueable que hace a la universidad aún más atractiva. La política de los Colegios es limitacionista, aunque a veces más atractiva. La política de los Colegios es limitacionista, aunque a veces puede asumir formas engañosas respecto a sus propósitos fundamentales. La multiplicación de universidades, por ejemplo, no desafía demasiado a los egresados existentes, si las nuevas que aparecen son consideradas de bajo nivel y sus egresados no tendrán probabilidades de competir con los de las más acreditadas. Pero, además, porque la multiplicación de universidades crea ocupaciones para los egresados. Si estos mecanismos no son capaces de asegurar oportunidades ocupacionales decorosas, las remuneraciones reales bajan y para tener empleo es necesario dedicarse a actividades que requerirían mucha menos educación formal que las que tienen sus titulares. Eso explica el fenómeno de que muchas escuelas de arquitectura se hayan opuesto a la creación de carreras de nivel medio dentro de ellas. Personas que egresaran de esas carreras y que fueran eficientes como dibujantes, diagramadores, etc., harían una tremenda competencia a los arquitectos que pasan una buena parte de su vida haciendo justamente eso.

En forma indirecta, la capacidad de organización de los graduados de la universidad ha significado un deterioro del monto de recursos asignado a la educación de los niveles primario y medio. El que la universidad esté captando, en algunas partes, un tercio de los recursos que el país dedica a la educación, le ha permitido dar educación universitaria completamente gratuita, en muchos casos, a aquel sector de la población tan seleccionado que ingresa a sus aulas. Sin embargo, el hecho de que tenga que darse educación primaria y media pagada en lugares donde no existe suficiente espacio en las gratuitas, contribuir a eliminar candidatos a la universidad de los niveles sociales más desfavorecidos. Se ha llamado la atención sobre este hecho en numerosas oportunidades y es probable que en los próximos años se den algunos pasos en este sentido, sea que se den mayores fondos a los niveles anteriores para evitar una selección prematura, o que se cobre a aquellos que pueden pagar sus estudios universitarios (al mismo tiempo que se otorgan becas a los que no pueden financiarlos).

La influencia que ejerce la universidad a través de los estudiantes varía de acuerdo a los tradicionales intercambios entre los miembros del gobierno y de la oposición. La universidad ha recibido, usualmente, a aquellas personas de cierto nivel académico (y muchas veces sin ese nivel), que no encuentran un puesto en la administración pública y que no desean (o no pueden) ingresar a la actividad privada. Esto ha generado oleadas de movimientos ideológicos en el tiempo. En su difusión, juegan un papel importante los centros de alumnos universitarios. Sus federaciones constituyen el modelo y el apoyo de la creciente organización de los estudiantes de nivel medio. Esta estrecha relación entre ambos movimientos estudiantiles ha permitido que los líderes estudiantiles secundarios, al ingresar a la universidad, continúen actuando activamente en el nivel medio y tengan, a su vez, un peso importante en aquélla. Este mecanismo de relación entre ambos sistemas no ha sido estudiado suficientemente a pesar de su presunta importancia.

b) Efectos de la universidad como institución

La existencia de la universidad influye profundamente sobre las aspiraciones. Un porcentaje alto de alumnos es arrastrado a la enseñanza secundaria por sus deseos de entrar a la universidad; los que cursan tienden a confirmar estas aspiraciones a lo largo de su carrera. Se estudia para llegar a la universidad mucho más que por estudiar o, directamente, para trabajar. Una vez más conviene subrayar que este sistema de aspiraciones es, para ciertos grupos sociales, muy realista respecto a sus posibilidades ocupacionales. Difícilmente podría cambiar si no se produjeran cambios considerables en la estructura de esas ocupaciones.

Otra influencia de la universidad es la de que los planes de estudio y programas de los niveles anteriores están pensados en función de la futura carrera potencial de los que los cursan. En este aspecto, hay una larga historia de esfuerzos por construir currícula que tengan sentido en sí mismos, que sean completos e independientes de todo propósito de continuar estudios universitarios. Tales esfuerzos nunca han tenido más que resultados mediocres. Los alumnos y sus padres se resistirían a modificaciones curriculares que los colocaran en malas condiciones para seguir estudios universitarios. Una de las preocupaciones básicas de los países latinoamericanos, el mejoramiento del personal docente de la enseñanza media, contribuye al mismo fenómeno. Los profesores de enseñanza media son preparados en las universidades y, consciente o inconscientemente, tienden a transmitir los currícula y los métodos universitarios, aunque sea a un nivel más elemental, a la enseñanza media. En algunos países se ha tratado de crear institutos de enseñanza de nivel superior de hecho para la formación de profesores de enseñanza media fuera de la universidad; es el caso del Uruguay. Las presiones para pasarlo a la universidad han sido constantes por parte de los alumnos y de una buena parte de los profesores. Una enseñanza superior no universitaria parece siempre una forma inferior de educación superior en América Latina.

La enseñanza secundaria vive, en ese sentido, en una constante tensión. Por un lado, las concepciones pedagógicas afirman la necesidad de hacerla una enseñanza que tenga una significación en sí misma, que se justifique por las condiciones psicológicas especiales de los alumnos en las edades que comprende, y que dé los instrumentos para cualquier actividad posterior. Pero el efecto del “tiraje hacia arriba” tiende a deformar todos esos propósitos. Si ellos llevan a introducir asignaturas y actividades que son percibidas como teniendo poco o nada que ver con la universidad, esa introducción es siempre tímida y los alumnos y sus padres colocan esos ramos en posición de inferioridad frente a los otros.

Este fenómeno se hace notorio cuando se establecen pruebas para ingresar a la universidad. Lo único que los alumnos perciben como importante es lo que influye, directa o indirectamente, en la prueba. Lo demás son especies de cargas pedagógicas que las autoridades acumulan inútilmente. Sería erróneo culpar de este fenómeno, a la existencia de pruebas. Este existe siempre, las pruebas de ingreso sólo lo hacen más notorio y, quizá lo refuerzan.

Muchos alumnos de la enseñanza media no ingresan jamás a la universidad; de hecho eso ocurre con la mayoría. Es un fenómeno interesante el que los currícula, métodos, etc., no estén concebidos para la mayoría que no ingresa a la universidad, sino para la minoría que lo hace.⁴ Sabemos muy poco de los efectos que este fenómeno tiene sobre los que no ingresan. De todas maneras puede emitirse la hipótesis que los deja con una serie de conocimientos y herramientas que son puramente preparatorias para algo que no se hará jamás y no

para algo que se llevará efectivamente a cabo. El egresado que no ingresa a la universidad y el desertor de enseñanza secundaria están obligados a hacer una reconversión considerable de lo que han aprendido para que sea útil en cualquier actividad que emprendan. Es razonable pensar que tal reconversión debe ser costosa en términos económicos y dolorosa y difícil en términos psicológicos.

CONCLUSIONES

Sólo en el largo plazo es posible apreciar las grandes líneas de la incidencia del sistema educacional sobre la universidad, y viceversa. El crecimiento de la matrícula universitaria, por ejemplo, está en relación directa con la presión de los egresados del nivel medio; pero, en cambio, los recursos asignados en un año determinado a la enseñanza superior, pueden depender de lo que decida una mayoría parlamentaria circunstancial.

La dificultad en prever las tendencias futuras deriva de que no es segura la simple proyección de las tendencias históricamente observadas y que múltiples factores, hoy imprevisibles, pueden adquirir mañana influencia considerable. Por estos argumentos, las conclusiones que aquí se presentan, más que tales en sentido estricto, constituyen un temario de discusión de alternativas posibles que sólo podría servir de introducción a otra, que no está dentro de los objetivos de este documento: la de las alternativas deseables.

Primero. Hasta ahora, las universidades han estado representadas, directa o indirectamente, en la mayor parte de los esfuerzos de reforma del sistema educacional; pero, al mismo tiempo, su autonomía les ha servido de instrumento para influir sobre ellos, sin incluirse ellas mismas en la reforma. Una serie de factores han hecho más frecuentes en los últimos tiempos diversas formas de desconocimiento de la autonomía universitaria que significan otros tantos intentos de reformarla “desde arriba”. Tales operaciones son exitosas para cambiar autoridades, estructuras de poder y darles un signo político diferente al que tenían en el pasado, pero lo son muchísimo menos para cambiar las normas tradicionales de funcionamiento real de la institución. En otras palabras, bajo diferentes signos ideológicos, intentada reformar desde fuera o desde dentro, la escasa capacidad del sistema para sufrir cambios profundos parece el rasgo más notable. Esta observación no pretende minimizar la importancia de los cambios ideológicos y de personal, sino llamar la atención sobre todo lo que se conserva pese a tales cambios. El primer problema abierto es si en el próximo futuro esa estabilidad profunda en medio de crisis reiteradas continuará manteniéndose, o si la universidad será capaz de mantener simultáneamente la autonomía real que es de su esencia e integrarla con la capacidad de generar internamente cambios verdaderos.

Es posible observar, por ejemplo, una evolución positiva en la aplicación de tecnologías más eficientes. Se busca asegurar niveles mínimos de calidad de los egresados. Esto puede deberse a un mayor control social acerca del uso de los recursos de la universidad y esa tendencia es probable que continúe. Sin embargo, no parecen observarse signos de posibles cambios dramáticos. La universidad ya está masificada; sólo puede aumentar el grado en que está. La presión social, sin embargo, obligará a expandir la capacidad de atención postsecundaria con formas alternativas, no tradicionales o no formales, pero mientras que el nivel de actividad económica no genere mayores oportunidades de empleo, será imposible frenar las presiones por ingresar a la universidad. Más aún, tales frenos podrían crear tensiones sociales muy fuertes.

Segundo. Es probable que hacia 1980 estén comenzando a funcionar en América Latina numerosas universidades del “aire” al estilo inglés. El que se haya traducido recientemente al español el material escrito utilizado en Inglaterra puede acelerar el proceso de puesta en práctica de cursos extramuros en materias científicas y tecnológicas. Al mismo tiempo es probable que se desarrollen otras alternativas de educación superior no universitaria, o en diversos tipos de convenios con la universidad, que podrían entrar en competencia con las carreras más tradicionales.

⁴En la medida que la educación es “buena”, y por esto entendemos que enseña al alumno a aprender por sí mismo, el problema tiene menos importancia. En nuestra realidad, en que se enfatiza el aprendizaje de ciertas técnicas, si los contenidos que se aprenden no corresponden a lo que le corresponderá aplicar posteriormente, entonces se produce una seria inconsistencia entre la formación y el trabajo. La solución, por ende, apuntaría a dar una formación más flexible que ponga menor énfasis en los contenidos y mayor énfasis en el desarrollo de las habilidades de tipo superior.

La apertura de la universidad a egresados de cursos de nivel medio no formales o no tradicionales sólo vendría a incrementar la presión del número, pero no involucraría necesariamente cambios diferentes de los que ya ha introducido en algunos países el libre ingreso de todos los postulantes, es decir, que las clases se deban dar en estadios deportivos mediante altoparlantes. Tales extremos llevarían probablemente a concluir que igual efecto podría tener la “certificación” de conocimientos, adquiridos mediante autoformación, mediante algún tipo de pruebas objetivas. Si esto ocurriera, incluso, al nivel universitario sería posible reducir parte del costo en la formación en ramos que requieren memorización o ejercitación de tipo muy rutinario.

Tercero. Por una parte, existen tendencias muy fuertes a “secundarizar” la universidad; por otro lado, otras tendencias indican la necesidad de atender más alumnos en mejor forma. Esta última debe ser enfrentada con la disponibilidad cada vez menor de los países para dedicar mayores recursos a la educación especialmente a la universitaria. Es probable que el mero desarrollo de los países lleve a reducir las diferencias entre los costes de los niveles primario y medio, y los del nivel universitario. Esto significará que la universidad tenderá a obtener una proporción cada vez menor de los recursos adicionales que se dediquen a educación, aunque crezcan considerablemente en montos absolutos.

Todo esto obligará, probablemente, a reevaluar el papel de la universidad con respecto al nivel medio. ¿Debería dejar algunos niveles de formación y concentrarse en la etapa de la revisión crítica del conocimiento alcanzado hasta el presente? ¿Deben crearse nuevos niveles de formación, más allá de las universidades tradicionales, al estilo de un Colegio de México? ¿Se trata de alargar carreras, en la lucha por obtener los mejores puestos de trabajo gracias a un curriculum vitae más largo, o de proporcionar una oportunidad para avanzar las fronteras del conocimiento?

En este difícil ajuste entre la expansión cuantitativa y la disponibilidad de recursos, la calidad de la formación estará sujeta, permanentemente, a grandes presiones. La alternativa consistirá, usualmente, en la “secundarización” de la universidad. Es posible que sea una solución realista el proporcionar más educación, a un gran porcentaje de cada nueva cohorte de jóvenes que llega a la edad en que se termina el nivel medio, con costos medios más bajos que los actuales y que luego se atienda en mayor profundidad a unos pocos que han demostrado en ese nuevo periodo tener las condiciones necesarias para el nivel siguiente.

Cuarto. Sea cual fuere la solución de los problemas anteriores, por ejemplo, ciclos básicos y ciclos de formación profesional, puede preverse que las presiones actuales en favor del desarrollo de estudios de posgrado, de creación de una “profesión académica”, con todas las consecuencias que ello comporta, se acentuarán en el futuro. Los terceros ciclos se harán más frecuentes dentro de las universidades y aunque, en muchos casos, puedan preverse acuerdos interuniversitarios e internacionales para aumentar su calidad y disminuir sus costos, éstos no pueden dejar de ser muy altos dada la naturaleza misma de la empresa si se la encara con mediana seriedad. La universidad experimentará, cada vez más, un tiraje hacia arriba interno, en tanto que el externo se traducirá, probablemente, en una “secundarización” de su enseñanza en los primeros años. Pero, a su vez, si la universidad sólo puede atender a la presión del número bajando la calidad de su ciclo básico y profesional, ¿cómo podrá asegurar altos niveles en el posgrado salvo para una minoría que aparecería como muy privilegiada?

Por una parte puede pensarse en una manera diferente de concebir la responsabilidad de la universidad frente a las nuevas generaciones de alumnos. No bastaría con definir niveles de excelencia y luego eliminar a los que no son capaces de alcanzarlos. La sociedad exigiría que la universidad sea capaz de llevar a los niveles de excelencia definidos a todos los que tienen las condiciones para lograrlos y que fueron admitidos a sus claustros. Cualquier otro resultado la enfrentaría a una crítica creciente de parte de la comunidad, que es la que financia a los pocos que no ingresan de inmediato al trabajo, sino que se preparan para ingresar a la cúspide socioeconómica de la sociedad. Por otro lado, es muy posible que el problema se resuelva haciendo que los niveles de excelencia no sean tales.

Quinto. Es fácil apreciar que si las diversas tendencias señaladas en estas conclusiones y en el desarrollo de este documento no son necesariamente contradictorias, tampoco son fácilmente armonizables. Aun haciendo abstracción de los avatares y crisis derivados de los problemas políticos, exigencias múltiples se hacen recaer sobre la universidad. ¿A cuáles debe responder y hasta qué punto debe hacerlo? Enumerar esas exigencias

en formas de “debe ser” dirigidas a la universidad daría una idea muy gráfica de su carácter. La universidad debería atender al mayor número posible de personas, tengan o no las calificaciones del sistema formal debería hacerlo sin convertirse en una enseñanza media; debería dar una enseñanza de diferentes niveles pero siempre de alta calidad; debería organizar el posgrado y las carreras de investigación científica; debería hacer todo esto sin aumentar mucho sus costes porque los países están cerca del límite de lo que pueden destinar a la educación y atienden muy mal los otros niveles; debería. . . , etc. Puede decirse que una presentación de este tipo tiende a la caricatura. Sin embargo, no exagera la realidad demasiado. La experiencia demuestra que no hay rector que en algún momento importante de su actuación y dirigiéndose a algún público más o menos decisivo (profesores, estudiantes, parlamento, poder ejecutivo, etc.) no tenga que alegar que ha cumplido o se ha acercado a todos y cada uno de los fines enumerados.

Si se consideran estos problemas, es muy difícil eludir la conclusión de que sean cuales fueren las que resulten, la universidad se verá enfrentada a opciones muy duras. Nada más fácil para evitarlas que tomar algunos de esos “debe ser” y desarrollar por separado todas sus justificaciones, que siempre son muchas, y obtener los recursos humanos y financieros que requieren. Nada más engañoso tampoco, puesto que desde el inicio, a veces, y llegado a cierto punto, siempre, la atención de ese “debe ser” no puede hacerse sin el abandono de los otros o su traslado a una segunda categoría. Si esta tendencia al enfrentamiento de opciones muy duras es la más evidente de todas, hay que confesarse que el reciente pasado no permite, en lo que depende de la universidad, ser demasiado optimista, salvo en cuanto a la capacidad creciente para construir maneras de eludir aparentemente las contradicciones con la consecuencia de que el resultado efectivo tendrá muy poco que ver con los ideales proclamados y mucho con las fuerzas sociales de más peso, por irracionales e injustas que fueren.

BIBLIOGRAFIA

ARROW, KENNETH, The Economic Implications of Learning by Doing, *Review of Economic Studies* XXIX, junio, 1962.

BUCKNAM, RONALD, Equality of Educational Opportunity in the Chilean Middle School, Ph. D. Dissertation, Syracuse University, 1971.

CASTRO, CLAUDIO DE MOURA, Investment in Education in Brazil; a Study of Two Industrial Communities, Ph. D. thesis, Economics Department, Vanderbilt, 1970.

CIDE, Educación extraescolar, Resúmenes Analíticos en Educación, Núms. 193 al 222, Santiago, 1974.
COOMBS, PHILIP H., Attacking Rural Poverty, How Nonformal Education can Help, John Hopkins, 1974.

DELLA SENTA, TARCISIO, Estagio atual da pos-graduação e necessidade de treinamento de professores universitarios em nivel de posgraduação, MEC/DAU, Departamento de Asuntos Universitarios, s/f (1974), pp. 1-40.

DUCOS, RAPHAEL, Proyecto de Formulación de Objetivos para la Docencia en Pediatría, Departamento de Pediatría, Universidad Católica de Chile, abril, 1972.

Educación Hoy, “La educación no formal”, Revista Núm. 18, noviembre-diciembre, 1973.

ESCUADERO, ETHEL, Destino ocupacional de los egresados de la educación técnico-profesional de nivel medio en Chile, Universidad de Chile, Santiago, 1967.

FERNANDEZ, JULIO, Satisfacción y frustración en una muestra de alumnos de la enseñanza media vespertina de adultos, PIIE., U. C., 1973.

FISCHER, JOSEPH C., Factors associated with college aspirations and expectation of chilean secondary school pupils, thesis, Department of Education, University of Chicago, 1971, pp. 1-267.

- GALOPRE, ALBERTO**, Evaluación, Comunicaciones de la Oficina de Educación Médica (OEM), Escuela de Medicina, Universidad Católica de Chile, mayo, 1971.
- GOMERO MILLAS, JUAN**, Universidad Contemporánea, problemas y perspectivas, CPU Núm. 25, Santiago, 1973.
- GOMERO MILLAS, JUAN, GRASSAU, ERIKA**, El ingreso a la Universidad, Boletín de Educación Núm. 7, UNESCO Regional Office, Santiago, enero- junio, 1970.
- GRASSAU, ERIKA y SEGURE, TERESA**, El rango ocupado por el alumno durante los estudios secundarios como índice de predicción para los estudios universitarios, en Boletín Estadístico, vol. V, Núm. 2, año 1961.
- HEVIA, RICARDO**, El Departamento Universitario Obrero Campesino (DUOC) de la Universidad Católica de Chile. Análisis de una sede, PIIE, U. C., 1974.
- ILLICH, IVAN**, Hacia el fin de la era escolar, Cuaderno Núm. 65, CIDOC, Cuernavaca, 1971.
- International Commission for the Development of Education**, Learning to be, The world of Education today and tomorrow, Harrap, 1972.
- IMERITO, ENRIQUE; ROCCA, MARCO ANTONIO; URRIOLA, JOSÉ SANTOS**, Estudio sobre educación parasistemática o extraescolar, Consejo Interamericano para la Educación de la Ciencia y la Cultura (CIECC), Cuarta Reunión, OEA/Ser.J/II.14 CIECC/doc. 2, 1972.
- JENCKS, CHRISTOPHER**, Inequality, A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America, Basic Books Inc., 1972.
- MUÑOZ, EDUARDO**, Educación y trabajo: opiniones y actitudes antes de la reforma educacional, mimeo, Santiago, 1973.
- NACIONES UNIDAS**, Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina, Nueva York, 1968.
- OLT**, Informe sobre las consecuencias socioeconómicas de los cursos Carrera Tecnológica (CT), Proyecto CHI/69/538, Santiago, noviembre, 1973, pp. 1-25.
- PAULSTON, ROLLAND**, Educación y el cambio dirigido de la comunidad: Una bibliografía anotada con especial referencia al Perú, CSED Occasional Papers Núm. 3, Harvard University, 1969.
- PSACHAROPOULOS, GEORGE y METCALP, DAVID**, Education, employment and earnings, A review of recent evidence, Development Centre, OECD, CD/EDS(73)12, París, diciembre, 1973.
- PURYEAR, JEFREY**, Comparative Systems of Occupational Training in Colombia: The National Apprenticeship Service, thesis, Department of Education, University of Chicago, 1974.
- SALAS, IRMA y ORELLANA, EGIDIO**, Correlación entre el Liceo y la Universidad, Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Estudios Educativos 1, Editorial Universitaria, Universidad de Chile, 1958.
- SCHIEFELBEIN, ANDRACA, LATORRE y JARRY**, Algunas características de la educación de nivel medio y sus efectos sobre el rendimiento académico de los alumnos (informe preliminar), PIIE, mimeo, Santiago, julio 1973.
- SCHIEEELBEIN, ERNESTO**, La selectividad en el sistema universitario, CPU, Santiago (en prensa).
- SILVERT, KALMAN y JUTKOWITZ, JOEL**, Education, Values and Susceptibility to social change in Chile, mimeo, 1973.

SOLARI, ALDO, Estudios sobre educación y empleo, Cuadernos del ILPES, Serie II, Núm. 18, Santiago, 1973.

SOLARI, ALDO, Estudiantes y política en América Latina, Monte Avila, Caracas, 1969.

SOTO, SANTIAGO, Objetivos de comportamiento terminal para el internado de medicina interna, Escuela de Medicina, Oficina de Educación Médica (OEM), Universidad Católica, junio, 1972.

VELANDIA WILSON y VARGAS, EMILY, Proyecto de Investigación No-formal en Colombia, en Revista Educación Hoy, Núm. 18, 1973.

WOLFF, LAURENCEO, The use of information for improvement of Educational Planning in Rio Grande do Sul, Brazil, thesis, un published, Harvard, 1971.