

DOCUMENTO

Premio Andrés Bello

La Revista *Mexicana de investigación Educativa*, acorde con uno de sus principales propósitos -fortalecer y difundir la producción en este campo-, presenta el documento *Educación superior y desigualdad social*, del sociólogo mexicano Roberto Rodríguez Gómez. Este trabajo recibió recientemente el premio Andrés Bello a la Mejor Investigación sobre la Educación Superior en América Latina.

El premio, instituido en 1997 con carácter permanente, fue otorgado por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) con el objeto de "impulsar la investigación latinoamericana y contribuir a su vinculación con el desarrollo científico y humanístico de los países de la región". El jurado calificador estuvo compuesto por reconocidos investigadores de México y Costa Rica.

La versión completa del trabajo premiado aparecerá próximamente bajo los sellos editoriales del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM y la Unión de Universidades de América Latina. El texto seleccionado para este medio corresponde a la introducción del libro y ha sido editado por el propio autor.

Educación superior y desigualdad social

Roberto Rodríguez Gómez*

Las universidades en el proyecto de la modernidad

Las universidades, desde su temprana creación en la Europa medieval,¹ han sido depositarias de múltiples demandas y expectativas originadas en los ámbitos de la economía, la política, la sociedad y la cultura. Han acompañado las transformaciones sociales y participado en su orientación y movilización.

Con el advenimiento de la modernidad estas instituciones fueron llamadas a desempeñar un papel protagónico en los procesos de formación de ciudadanía, desarrollo económico y movilidad social; en ellas se prepararon los grupos dirigentes de las actividades productivas, políticas y culturales; fueron, asimismo, el crisol en el que habría de surgir y consolidarse la ciencia y el humanismo contemporáneos.

El lugar que ocuparon las universidades en el orden feudal se derivó de la compleja trama de relaciones prevaleciente entre los poderes eclesiástico, monárquico y gremial en cada uno de los ámbitos en que la institución surgió;² pero un factor común se encuentra en la misión de formar las élites cultas para el desempeño de actividades de dirección política e ideológica.³

A lo largo del siglo xix, con el impulso de la revolución capitalista, se establecieron modos de articulación particulares entre la institución universitaria y las nuevas formaciones políticas y sociales. La reforma del xix está marcada por un doble proceso; por una parte, por la consolidación de una base laica en la organización y gobierno de estas entidades y, por otra, por el emplazamiento de las universidades dentro de los sistemas educativos nacionales emergentes.

El caso de Inglaterra representa, en este sentido, una relativa excepción,⁴ ya que el complejo universitario de Oxford Cambridge, que maduró como tal en el transcurso de los siglos xv y xvi, prevaleció como núcleo de la enseñanza superior en el Reino Unido y

Investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM y actual secretario académico de la Coordinación de Humanidades. ce: roberto@servidor.unam.mx

como paradigma de organización en los dominios del imperio británico. Como se sabe, este modelo se ocupó de la constitución de cuadros para el desempeño de funciones de gestión gubernamental⁵ y para la reproducción de la capa dirigente en la economía y la política.⁶

En cambio, el modelo francés, que se derivó de la reforma educativa napoleónica de principios del siglo XIX,⁷ fue concebido como cúspide de un sistema de enseñanza pública de carácter nacional que comprendía -bajo un principio de organización sistémica- ciclos y modalidades escolares antecedentes. En esta reforma, la universidad fue ubicada en el nivel terciario, junto con las *Grandes Ecoles* instituidas desde el Antiguo Régimen y refrendadas por la Revolución. La universidad francesa (la *Sorbone*) fue concebida, en esencia, como una institución de Estado, funcional por lo tanto a las tareas políticas, económicas y culturales de una formación política centralizada.

En Alemania el modelo que se desarrolló en el siglo xix tuvo como prototipo la Academia de Berlín inspirada por Humboldt. La organización de la universidad germana sirvió con plenitud al objetivo de producir los conocimientos y técnicas necesarios para el desarrollo industrial de la nación. La tardía consolidación del Estado alemán en el contexto europeo, propició una articulación entre la universidad y el poder central diferente a la que se concretó en los esquemas correspondientes de Francia e Inglaterra. En el caso alemán alcanzó predominio la investigación científica así como la enseñanza orientada a esta función.

En América la creación o reforma de las universidades que tuvo lugar en la transición de los siglos xix y xx -en medio de los procesos de construcción de los Estados indepenDIentes- se cimentó en una combinación de las instituciones inglesa, francesa y alemana. En Estados Unidos, en la etapa posterior a la guerra civil, se conformó un esquema dual de enseñanza superior basado, por un lado, en el enfoque de universidad para la preparación de élites culturales, al estilo de Oxford y Cambridge, cuyo prototipo en Estados Unidos corresponde a Harvard; por otro lado, en universidades con un carácter científico técnico, como la de Princeton. Antes de la primera guerra mundial, las universidades estadounidenses eran instituciones de carácter privados asimiladas, en forma imperfecta, a las estructuras económicas y políticas nacionales.¹⁰ No obstante, en la primera mitad del siglo xx, fueron reformadas con amplitud en sus aspectos normativos y curriculares; en esta fase se adoptaron estructuras de organización, de trabajo académico y sistemas financieros semejantes a los de una corporación moderna.¹¹

En América Latina la creación de las primeras universidades se remonta a la época colonial, por lo tanto a los modelos de organización peninsulares. En la etapa de formación de los Estados nacionales, estas instituciones adoptaron, por lo general, la organización dada a la universidad francesa por Napoleón ya que, en buena medida, este modelo resultaba compatible con la estructura tradicional basada en el sistema de cátedras y facultades. Pero, a diferencia del modelo napoleónico, caracterizado por la articulación de la enseñanza superior con el resto de la estructura educativa y por una clara dirección del Estado en el desempeño de sus funciones, en nuestro medio la contienda política entre facciones liberales y conservadoras se tradujo en una continua oscilación en la definición del papel de la universidad con respecto a la sociedad y el Estado.

El movimiento autonomista iniciado en Argentina con el Grito de Córdoba de 1918 se generalizó rápidamente e implicó un replanteamiento cabal de la institución en el contexto latinoamericano, al propiciar la democratización de los órganos de gobierno universitarios, pugnar por la autonomía (entendida como fuero para definir el sentido y el contenido de las actividades académicas) y favorecer la aproximación entre las funciones de enseñanza e investigación y las problemáticas sociales nacionales.¹² La reforma de los años veinte expresó la urgencia de un nuevo pacto entre la universidad, la sociedad y el Estado latinoamericanos; el protagonismo de las clases medias en

el movimiento autonomista resultó sintomático de la voluntad política de estos sectores de participar como agentes activos en el proceso social modernizador.

En las primeras décadas del presente siglo la universidad se afianzó como una institución de carácter universal. Tanto en Europa como en Norteamérica las tendencias dominantes fueron el planteamiento de nexos estables con el aparato industrial, a través del refuerzo de la capacidad universitaria como generadora de conocimientos científicos y tecnológicos de vanguardia, y su consolidación como monopolio para la sanción de los saberes profesionales legítimos.¹³ Tanto en los países desarrollados como en los no desarrollados, la universidad comenzó a ser entendida como un motor indispensable para el progreso económico y social, por lo tanto, como una instancia de carácter estratégico en los proyectos de modernización.

En el escenario de la segunda posguerra, impulsadas por el vigoroso proceso de desarrollo de las estructuras económicas y políticas en Occidente, las universidades iniciaron una fase de veloz expansión y profundas reformas, al tiempo que se experimentaban significativas modificaciones en las formas y contenidos de la enseñanza y la investigación. De esta suerte, su vigoroso desarrollo en los años cincuenta se explica, sobre todo, por la prioridad asignada a estas instituciones en esquemas de cambio económico y político, que reconocían en la educación superior un resorte para el progreso técnico y la formación de bases sociales comprometidas con el programa de modernización.

Al promediar los años sesenta las universidades fueron receptáculo de la ola de movimientos sociales y políticos de la época, su participación en el cambio cultural que se vivió en ese momento fue decisiva. Expansión, reforma académica y politización definieron el modelo de masas que habría de surgir en ese contexto.

La universidad del último cuarto de siglo se caracteriza por la diversidad de tareas que desempeña. Además de ser el ámbito de formación y capacitación de cuadros profesionales por excelencia, es un agente dinámico de la transformación económica y una pieza clave en la construcción de identidad y la preservación del patrimonio cultural de los pueblos.

No obstante su creciente importancia, o quizás por ella, el desarrollo de la universidad contemporánea ha transcurrido en medio de tensiones, impulsos y resistencias de los diversos actores e instancias involucrados en su tarea. En ella se encuentran y confrontan intereses y se reflejan y reproducen los conflictos que animan la dinámica social en su conjunto.

Universidad y desigualdades sociales

En relación con los procesos de estratificación y movilidad es claro que la universidad ha cumplido por tradición la tarea de brindar a determinados individuos y grupos sociales los medios legítimos para ocupar posiciones eminentes dentro de las estructuras de prestigio, poder y privilegio.

Siempre que el acceso estuvo restringido a individuos originarios de los estratos económicos superiores, la institución cumplió una función conservadora, de reproducción de las desigualdades sociales. El advenimiento de la llamada universidad de masas y la consiguiente multiplicación de las posibilidades de acceder a las instituciones de enseñanza superior implicarían, en principio, una alteración de esa función; surgió entonces, en el campo de la sociología de la educación, el interés por conocer el impacto social del fenómeno ¿Se tradujo la expansión en democratización de las oportunidades sociales de acceso y permanencia en las instituciones de enseñanza superior?, ¿en qué medida la universidad de masas significó una alteración de los patrones de estratificación y

movilidad prevalecientes?, ¿a través de qué procesos se preservó la función selectiva tradicional de estas instituciones?, fueron algunas de las preguntas planteadas con mayor insistencia desde una gama de posiciones ideológicas y enfoques conceptuales.

Al referirse a las interpretaciones sobre estos procesos conviene recordar, en primer término, que la reflexión sobre las relaciones entre la educación y la desigualdad social constituye un tema clásico del pensamiento social y político. La escuela pública heredó de las tradiciones de la Ilustración y el liberalismo ¹⁴ la promesa de ser un agente eficaz para lograr la equidad social y la igualdad política: ofrecer a todos, como un justo derecho ciudadano, la oportunidad de educarse para progresar y, derivado de lo anterior, brindar a todos la misma enseñanza. ¹⁵ Sin embargo, el análisis y debate sobre la democratización de las oportunidades de acceso a la universidad se encuadra en la fase histórica de crecimiento del sistema de enseñanza superior. De hecho, la discusión académica sobre el sentido general y las consecuencias discernibles de la masificación comenzó en el momento y en el medio en que el cambio ocurría con su mayor intensidad.

Los términos "educación de masas" y "universidad de masas" han sido empleados desde los años sesenta, quizás antes; ¹⁶ sin embargo, en el ámbito de la sociología de la educación, los trabajos de Martin Trow representaron un referente seminal en la discusión del significado de la masificación de la enseñanza superior. La conceptualización de este autor opone los tipos "universidad de élite" y "universidad de masas"; la primera se caracteriza por un control riguroso de las normas de calidad académica basado en dos condiciones fundamentales, la selección de aspirantes a las plazas escolares y un cierto balance de las funciones de investigación y enseñanza. En contraposición, la segunda, de acuerdo con Trow, emerge de la ruptura de esos dos elementos y se caracteriza, entonces, tanto por el acceso masivo de estudiantes a las aulas, como por la primacía de la función docente sobre el resto de los objetivos de la universidad. ¹⁷

Otro autor de la época, Clark Kerr, destacó la diversificación funcional de la institución como el aspecto fundamental de los cambios que acompañaron la expansión universitaria, en este sentido, acuñó el término "multiversidad" para referirse al fenómeno, el que implicó la desintegración de una comunidad académica homogénea con fines acotados y compartidos y su reemplazo por un conjunto de comunidades con fines y objetivos relacionados pero diferentes."

La aparición en la escena política del fenómeno de universidad de masas, así como sus implicaciones sociales y económicas, fue desde luego materia de investigación de sociólogos, politólogos y economistas. Entre los autores más influyentes en esa época pueden citarse, entre otros, los nombres de Boudon, Bourdieu y Passeron, Lévy-Garboua, Archer, Halsey, Hausen, Bowles, Coleman, Duncan, Jencks, Clark y Luhmann quienes, desde aproximaciones muy diversas, abordaron la temática respectiva.

Asimismo, el debate latinoamericano acerca de las implicaciones sociales y políticas del proceso de expansión y reforma de la enseñanza superior ocupó la atención de algunos de los científicos sociales más destacados de la época; vienen al caso los nombres de Darcy Ribeiro, Germán Rama, Carlos Túnermann, Jorge Graciarena, Aldo Solarj, Tomás Amadeo Vasconi e Inés Reza, así como Juan Carlos Tedesco, José Joaquín Brunner y Simón Schwartzman, entre varios otros. El tema fue abordado con base en diversos enfoques sociológicos y económicos como, por ejemplo, la teoría de la modernización, la conceptualización del desarrollo de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la teoría de la dependencia.

No obstante la diversidad de enfoques, si algo queda claro en las explicaciones generales sobre la expansión de las universidades en el mundo contemporáneo así como su articulación con las dinámicas sociales de estratificación y movilidad, es que se trata de un proceso de gran complejidad. En su desarrollo convergieron una constelación de elementos que se proyectaron desde las esferas de la economía, la política y la estructura social; la interrelación analítica de estos elementos resulta indispensable para comprender la alta prioridad concedida en cada país a las políticas de expansión y reforma de los sistemas de enseñanza superior en el periodo.

Una explicación comprensiva del fenómeno hace necesario considerar varios niveles de análisis. Por una parte, los factores de naturaleza histórica y sociológica presentes en su origen y desarrollo; por otra, las variables de coyuntura que modularon y especificaron sus características en la situación local y, al cabo, los procesos y mecanismos concretos que relacionaron el modelo

de universidad de masas y el patrón de desigualdades sociales en el acceso a las oportunidades que se abrieron.

La universidad de masas como problema sociológico

De la trama de variables y factores que intervinieron en el proceso de cambio cabe destacar dos aspectos que resultaron cruciales en la definición que asumiría la universidad de masas. En primer lugar, el proceso masificación-reforma universitaria como programa de ajuste a requerimientos macroeconómicos del capitalismo avanzado y su posterior difusión al Tercer Mundo bajo la forma de proyectos de desarrollo socioeconómico.⁹ En segundo término, la intervención de una variable de naturaleza política, es decir la irrupción en el curso de la tendencia del discurso radical emanado de los movimientos estudiantiles de finales de la década de los sesenta.²⁰

Las estrategias de modernización del currículo universitario que se originaron en los países capitalistas industrializados al comenzar los años sesenta, pueden ser entendidas como medios cuyo objetivo principal consistía en volver más eficiente la escolaridad superior en virtud de necesidades de orden tecnológico, así como en la incorporación al aparato productivo y a la administración de cuadros calificados, bajo el supuesto de que los mismos habrían de incrementar en forma sustantiva el rendimiento del capital físico.

En el mundo del capitalismo desarrollado tuvo lugar, durante ese periodo, un movimiento de reforma universitaria que se caracterizó por tres elementos en común: a) la creación de instrumentos e instancias cuyo cometido fue el de lograr la integración de las diversas instituciones de nivel universitario en un sistema de carácter nacional, b) el fomento al crecimiento de la matrícula escolar en este nivel educativo y c) la modernización curricular con vista al robustecimiento de los nexos entre las funciones de las universidades e instituciones tecnológicas superiores con los requerimientos del aparato productivo el que, a su vez, comenzó a ser objeto de la macroplaneación desde el Estado.²¹

A partir de entonces, la renovación de la universidad fue un movimiento que abarcó a casi todos los sistemas de enseñanza superior en el mundo. En cada contexto, a pesar de las notas en común ya señaladas, las formas en que se concretó el cambio fueron distintas. Por ejemplo, mientras que en Inglaterra, Alemania y Estados Unidos se enfatizó la expansión del sistema como tal,²² en Francia y en Japón se otorgó prioridad a los aspectos de organización y gestión.²³ Asimismo, en América Latina la pauta general de expansión y modernización de la enseñanza superior resultó particularizada por variables de índole política, a partir de coyunturas nacionales específicas; en este aspecto debe recordarse que el proceso referido acontece en una fase de transición política que, en varios casos, desembocó en regímenes autoritarios.

Además de una finalidad que atiende a la lógica de la reproducción ampliada del capital, el énfasis dado a la modernización de los sistemas universitarios, en su doble función de instancia de producción y comunicación de conocimientos, tiene lugar en el contexto de la Guerra Fría, coyuntura en que se verificó una fuerte competencia por lograr ventajas tecnológicas entre los bloques internacionales alineados en el esquema bipolar. Como diferentes observadores hicieron notar, el lanzamiento del Sputnik, a finales de la década de los cincuenta, fue diagnosticado como un síntoma del avance del campo socialista en materia tecnológica, al que había que responder mediante un programa de reestructuración del aparato científico técnico considerado obsoleto. En ese proyecto, la reforma del sistema universitario alcanzó la más alta prioridad.

Tales políticas de modernización fueron luego irradiadas a la periferia capitalista, tanto bajo la forma de proyectos de desarrollo con énfasis en la escolarización, como a través de una ideología que equipara industrialización y crecimiento económico con formación de recursos calificados por la enseñanza superior. La reforma académica, la incorporación de técnicas de planeación a la política institucional, la modernización de los esquemas curriculares y una mayor presencia del Estado en la gestión universitaria, son todos signos que tipifican al desarrollo de la educación superior en las naciones del Tercer Mundo durante el periodo.

Al concluir la década de los sesenta surgió en todo el mundo una corriente antiautoritaria opuesta al orden establecido, que encontró en la juventud universitaria el sujeto que mejor la expresaría. En 1968 y 1969 se organizaron movimientos de protesta estudiantil en países de los cinco continentes. El impacto de este pronunciamiento social en el proceso de innovación universitaria, que se verificaba desde años atrás, consistió en la aceleración de las políticas de reforma institucional, en la incorporación de las demandas de democratización de las oportunidades educativas -bajo la forma de expansión de la cobertura social de las instituciones de enseñanza superior- y en la adaptación de algunas de las fórmulas del discurso radical surgido en el seno de los movimientos estudiantiles.

En casi todas partes, las acciones estudiantiles rebasaron los confines del campus universitario y sus demandas tendieron a extremarse al postular el imperativo de una transformación social radical. En ese terreno, el movimiento fue derrotado por las fuerzas represivas estatales; a pesar de ello, la forma y el contenido de las reformas universitarias que se registraron durante la década posterior resultan ininteligibles si se omite la referencia al 68.

Varias hipótesis se han formulado al respecto de la relación entre el movimiento estudiantil y las tendencias de innovación universitaria posteriores al mismo. El énfasis puesto por el propio Estado en la necesidad de transformar la institución tradicional ha sido interpretado como una acción que tendía a localizar el conflicto dentro de un ámbito más o menos manejable con los instrumentos de negociación política y a desmovilizar al estudiantado como actor político significativo en los espacios críticos de la vida pública.

Bajo esta óptica se explica el sentido de la reforma universitaria como un ejercicio de legitimidad promovido de forma unilateral por el Estado, que alcanzó eficacia al traducir las demandas políticas del estudiantado en exigencias de transformación de la organización escolar. En este mismo orden de ideas, se señala que la movilización que tendía al establecimiento de una presencia del sector estudiantil en la política nacional resultó transfigurada en una exigencia por ampliar su participación en el gobierno de las universidades y que las demandas de democratización social devinieron requerimientos de democratización del ingreso a las instituciones de enseñanza superior.

Por otra parte, se debe considerar el hecho de que el movimiento del 68, en la medida en que pudo sintetizar y expresar la rebeldía de una generación frente al status quo y las manifestaciones de varios pronunciamientos sociales dispersos por el mundo, impresionó la conciencia de la sociedad al gestar importantes modificaciones en las expectativas hacia las universidades. De otro modo, no pueden entenderse hechos como la politización de la vida académica, el auge de la demanda escolar hacia las disciplinas sociales, el interés por las expresiones culturales populares en el seno de las escuelas y facultades, entre otros signos propios de la cultura universitaria de los años sesenta y setenta. En suma, a la presión del Estado por controlar la iniciativa de transformación de la enseñanza superior se enfrentó una presión social que habría de modular el proceso.

Al margen de las divergencias entre quienes se han dedicado al estudio de estos fenómenos, en general se acepta que la masificación fue de tal magnitud que no pudo efectuarse sin la incorporación de sectores antes marginados de la oferta educativa. En este sentido, la expansión cuantitativa de la universidad, con modificaciones cualitativas en la composición social del contingente estudiantil alteraría, en apariencia, la función de reproducción de la desigualdad a la que ya hemos hecho referencia, sin embargo, es plausible que, bajo la forma de ajuste a la función de reproducción, se desarrollaran en el interior de la institución universitaria procesos de exclusión social en las fases de acceso, permanencia y egreso tales que relativizaran los efectos democratizadores de la apertura.

Con base en esta hipótesis, la cuestión a resolver es en qué medida el crecimiento de las universidades representó una efectiva democratización de las oportunidades de acceso, permanencia y éxito en el sistema de enseñanza superior.

Dilemas y falacias de la democratización del acceso a la universidad

En el centro del debate sobre el significado sociológico de la masificación universitaria está la discusión acerca de si la expansión implicó auténticos cambios en los patrones de estratificación y movilidad sociales o si, por el contrario, fungió como una respuesta política a demandas sociales de participación, con efectos centrados en legitimidad y reproducción. Como se sabe, este debate espoleó la realización de investigaciones y estudios sobre los efectos sociales de la enseñanza superior y, en consecuencia, animó el desarrollo de teorías y métodos para su indagación. Aunque en el espacio de esta presentación no es posible desplegar razonablemente las principales corrientes de pensamiento en torno a los problemas señalados, quizás valga la pena apuntar algunos temas y preguntas derivados de la confrontación entre las posiciones establecidas.

La paradoja meritocrática

Un tema crucial en el debate giró en torno del significado de la expansión como causa y efecto de la modernización, entendida como progreso económico y cambio social orientado a la meritocracia; es decir, si la liberalización de oportunidades educativas transformó o reforzó a las relaciones entre la escolaridad y el empleo, así como las pautas de logro y prestigio social.

Desde el punto de vista de los ideólogos de la modernización social fundada en el cambio tecnológico -teorías de la funcionalidad técnica y del capital humano-, la expansión de las oportunidades educativas en la enseñanza superior hacía evidente el cumplimiento de una especie de profecía, según la cual las sociedades más desarrolladas tienden, inevitablemente, a la meritocracia y, por lo tanto, a la estabilización de un nexo funcional entre los requerimientos del sistema productivo y la forma que adopta el educativo (Bell, 1976).

El tipo ideal de sociedad meritocrática implica la existencia de un sistema de posiciones estructurado en torno al logro aunque, en la realidad, sobrevivan remanentes de los mecanismos adscriptivos heredados de fases menos desarrolladas de la sociedad.²⁴ Implica también el reconocimiento social de la educación formal como medio para la adquisición de los méritos que preparan para el alcance de posiciones de estatus elevadas, tanto por la acción de su función socializadora como en su carácter de origen de las calificaciones requeridas,²⁵ y una distribución democrática de las oportunidades educativas, lo que determina que el aprovechamiento de éstas dependa de características tales como la tenacidad y el talento individuales.

En el enfoque del capital humano, el supuesto es que cada persona invierte en la formación de su propio capital (conocimientos, habilidades y destrezas con valor de mercado) hasta el punto en que la adquisición de una unidad más de formación se convierte en un costo superior al ingreso adicionado. La conducta de los empleadores se orienta, asimismo, hacia una mayor eficiencia de su inversión; de este modo, el volumen total de oferta y demanda de capital humano resulta del balance entre las decisiones de vendedores y compradores del recurso. Lo que se ofrece y demanda en el mercado es la formación escolar certificada y el modelo da por hecho que para los empleadores la escolaridad es un indicador válido y confiable de la adquisición de competencias para el desempeño laboral (Becker, 1964 y Schultz, 1965 y 1977).

En complemento del razonamiento anterior, el modelo indica que a mayor nivel educativo corresponde, en efecto, una más alta calificación laboral, que debiera traducirse en un incremento de la productividad. En el nivel macroeconómico este juego de variables tendería, según el modelo, a generar desarrollo y, en consecuencia, más y mejores oportunidades de empleo (Harbison y Myers, 1964).

En contraposición a estos planteamientos, surgieron líneas alternativas de reflexión y análisis que cuestionaban la validez de la hipótesis meritocrática en sus aspectos filosóficos, sociológicos, políticos y económicos. De particular interés, por su vigencia, son las refutaciones que destacan la debilidad teórica del modelo como propuesta para el encauzamiento de políticas sociales de bienestar y justicia apoyadas en el desarrollo de la educación superior.

Así, por ejemplo, M. Milner hace notar que la relación funcional entre los valores de equidad social (justicia distributiva en la asignación de bienes sociales) y de logro, que se consigue a través del acceso diferenciado a bienes sociales con base en el mérito individual, es una relación problemática en sí misma, dado que enfrenta dos grupos de valores opuestos en principio, la igualdad y la competencia. Según este autor, la noción de igualdad de oportunidades surge como una solución de compromiso para regular la tensión entre los valores contrapuestos de igualdad y competencia .26

La estabilidad de la igualdad de oportunidades depende de la capacidad de los sistemas económico y político para estimular y dar respuesta efectiva a las demandas de participación que reclaman los grupos sociales, capacidad que es, por definición, de orden situacional y contingente (Milner, 1972:19-20).

En el mismo sentido, N. Luhmann señala la imposibilidad de los sistemas educativos para sostener una oferta en continua expansión que sea eficaz para satisfacer, simultáneamente, las expectativas de colocación de los egresados y las demandas reales de la economía y el empleo. Si bien las sociedades modernas, a través de intervenciones políticas, han logrado normalizar la igualdad de oportunidades en el nivel del input escolar, por vía de la expansión del sistema, no lo han conseguido en el del output, por el efecto combinado de la selección pedagógica y la social.

Por ello, en el debate ideológico de las últimas décadas sobre problemas de política educativa, un tema crucial ha sido las condiciones de posibilidad y pertinencia de establecer dispositivos para asegurar igualdad de oportunidades de permanencia, movilidad y promoción en el sistema escolar. Las principales fórmulas de política educativa que han atacado este dilema se centran, entre otras, en estrategias de educación compensatoria, planeación educativa, diversificación de modalidades de formación profesional, flexibilización de estructuras curriculares, incorporación de dispositivos de formación en el lugar de trabajo y orientación profesional. Estas fórmulas, agrupadas bajo la noción de reforma escolar, ofrecen posibles respuestas al problema individual de la exclusión de los beneficios sociales y económicos de la educación, pero no alcanzan a dislocar la imbricación entre los procesos de selección pedagógica y social (Luhmann y Schorr, 1993).

Por otra parte, añade Luhmann, la sola igualación de oportunidades educativas en el nivel del output, no hace otra cosa que trasladar los efectos de desigualdad de la escuela al dominio del empleo y la vida profesional; con ello orilla las reflexiones de política educativa a la pregunta de cómo aproximarse a los valores de igualdad para lograr, a la vez, una formación del más alto grado posible para el mayor número de personas.

La probabilidad de una respuesta realista y viable está, entonces, condicionada por las capacidades de expansión de los sistemas de educación y empleo y por las posibilidades de armonizar los requerimientos laborales con las modalidades de formación profesional. En todo caso, la subordinación de la práctica educativa a los requisitos y normas del aparato productivo introduce una nueva serie de tensiones en el sistema, entre las que sobresale la pérdida de autonomía en la determinación del contenido de la enseñanza.

Con base en su conceptualización de igualdad y selección, según la cual hay una conexión sistémica inevitable entre selección pedagógica y desigualdad social, Luhmann discute las posibilidades y condiciones para mejorar la selección con base en formas de racionalidad explícitas e intencionales. Al respecto indica:

Para la racionalidad de la selección existe una problemática que le corresponde exactamente. Consiste en que la selección puede cometer dos errores distintos: sería un error escoger a la persona no indicada, pero también sería un error no escoger a la persona indicada. La solución de un problema no puede reemplazar la solución del otro, y seguramente no es racional maximizar los esfuerzos de solución del uno a costa del otro. La racionalidad sólo puede radicar en una relación entre estas dos maneras de evitar errores.

Sin embargo no se puede optimizar esta relación porque está formulada de manera contradictoria (Luhmann y Schorr, 1993:363).

Llega así a la conclusión de que al no ser posible mejorar, simultáneamente, las dos posibilidades de selección se tiene que favorecer una u otra, pero sin descuidar ninguna; el problema se transforma, en ese punto, en uno de naturaleza práctica que puede alcanzar o no solución según las circunstancias. Dado un entorno coyuntural de demandas sociales, económicas y políticas hacia el sistema educativo, ¿qué resulta más racional? impulsar la apertura de oportunidades o favorecer la selectividad y los mecanismos controlados de movilidad (*idem*: 365).

La paradoja de la meritocracia se expresa también en términos de los "efectos perversos" que introduce la expansión universitaria al desequilibrar los sistemas de oportunidades de formación y de empleo. Al respecto es clásica la conceptualización de R. Boudon; a partir de los resultados de sus estudios empíricos, este autor infiere que entre las distribuciones de ingresos, posiciones ocupacionales y acceso a bienes culturales no hay una relación de correspondencia directa y que, dado el valor simbólico de la educación, la competencia por acceder al sistema escolar obligaría a los individuos a trasponer las restricciones que, por hipótesis, éste impone a los sujetos menos favorecidos en función de su origen social.²⁷

No obstante, la agregación de racionalidades individuales, en el sentido que el acceso al sistema escolar representa una acción valorada por toda la sociedad, tiende a provocar efectos de retroalimentación que pueden frustrar las expectativas de movilidad social a través de la escolarización y reproducir e incrementar las condiciones de desigualdad, ²⁸ de suerte tal que, concluye Boudon:

*Los beneficios obtenidos por los individuos de las clases medias o inferiores de la lenta democratización de la enseñanza son ilusorios, en cierta medida, por el aumento general de la demanda de educación.

*La democratización de las oportunidades escolares no puede tener efecto sobre la movilidad más que a condición de ser suficientemente rápida. Si no sus efectos son absorbidos por la demanda de educación (Boudon, 1983).

Siguiendo el razonamiento de Boudon, la dinámica inflacionaria que se deriva de las relaciones entre educación y empleo produce un efecto paradójico en el plano de la movilidad social, ya que en momentos de expansión de la educación y decrecimiento de la capacidad de absorción del mercado de trabajo, los individuos se ven obligados a alargar el periodo de estudio para acceder a puestos que antes se lograban con calificaciones menores y que, de hecho, requieren menos conocimientos.

En este mismo orden de ideas se ubican los planteamientos del enfoque credencialista, que enfatizan los efectos de la devaluación de las credenciales en el nivel sistémico; es decir, la contradicción entre la democratización de las oportunidades educativas y el más lento crecimiento de la economía en su conjunto sobre la estructura de empleo y los mecanismos de movilidad; este enfoque se desarrolla en obras como *The Diploma Disease*, de P. Dore, quien establece una relación inversa entre el crecimiento de las oportunidades universitarias y la de puestos de trabajo profesional, en el sentido en que el exceso de oferta ocasiona la caída de los precios de mercado de las credenciales universitarias y empuja, con ello, a la obtención de certificados que indican niveles de escolarización progresivamente más altos, cuya función exclusiva es jerarquizar individuos y posiciones, antes que formar conocimientos, destrezas y competencias requeridas y demandadas por el mercado de las profesiones.

Otros autores, como R. Collins, atribuyen la espiral inflacionaria de títulos académicos no sólo o no tanto a una presión de orden económico, o a una respuesta del Estado en busca de consenso, sino como resultado del conflicto de poder que libran distintos actores sociales vinculados entre sí a través de la educación universitaria, tales como las profesiones, la escuela en tanto institución, los estudiantes y los empleadores. Este autor, que sigue los planteamientos weberianos sobre la

clausura profesional,²⁹ argumenta que los grupos de interés asociados con las profesiones tienden a presionar al aparato educativo para su expansión en la búsqueda de clientelas que les permitan reforzar sus posiciones de privilegio dentro de la estructura de poder social.

Cabe destacar que estas dos grandes vertientes de la hipótesis credencialista, es decir la explicación de la expansión universitaria como producto de procesos inflacionarios en el mercado profesional o como efecto de la operación política de los grupos de profesionales, no son en esencia contradictorias, antes bien pueden ser vistas como complementarias en el sentido en que apuntan hacia zonas diferentes de acción social en que se desarrollan procesos que son analítica y empíricamente plausibles y verificables.

*Modulaciones sociales de la expansión universitaria.
Reproducción y segmentación*

En contraposición con la hipótesis funcional de la expansión universitaria como síntoma de democratización y modernización, las teorías reproductivistas se empeñaron en demostrar que el sistema educativo, en tanto aparato ideológico de Estado, tiende inevitablemente a reproducir las desigualdades sociales, con independencia de las transformaciones que en él ocurran y de la voluntad de los actores individuales involucrados. Por otra parte, que el sistema como tal tiende a fragmentarse y a desplegar modos de segmentación social a través de la creación de sendas o circuitos de formación profesional que conducen a posiciones de privilegio, en contraste con "vías ciegas" con escaso o nulo futuro en términos profesionales.

En esta perspectiva son clásicas las obras de P Bourdieu y J. C. Passeron (1964 y 1981), B. Bernstein (1974), S. Bowles y H. Gintis (1981) y Ch. Baudelot y R. Establet (1975), entre otras.³⁰ Aunque dentro de esta perspectiva se encuentra una gran diversidad de enfoques y metodologías de análisis, son discernibles algunos postulados básicos que explican el sentido reproductivo de la educación en relación con la estructura de desigualdades sociales:

- a) Un principio de reproducción ideológica,
- b) una forma de encauzamiento (*tracking*) por la que diversos canales conducen a los jóvenes hacia currículos diferentes sobre la base de la desigualdad social, y
- c) un principio de correspondencia que implica la interdependencia estructural entre las relaciones escolares y las de producción. Mediante este principio se muestra que la ideología escolar conforma actitudes, disciplinas y conductas que adecuan al individuo a las condiciones subjetivas del mundo de la producción.

Dentro de las corrientes del reproductivismo se pueden distinguir dos grandes líneas, una que destaca los aspectos culturales de la reproducción ideológica, a la manera de Bernstein o Bordieu, y otra que se concentra en la formación de estructuras de segmentación y selección dentro y fuera de la escuela como el indicador más expresivo de la sobrevivencia -y por lo tanto la reproducción de procesos discriminatorios en la distribución y acceso a bienes sociales valorados, sean estos objetivos o simbólicos.

En todo caso, en los diferentes segmentos y clases de empleo profesional está presente una serie de elementos de orden subjetivo que se resumen en el prestigio social que confiere la pertenencia a ciertas profesiones, o posiciones laborales a las que se llega por vía de las profesiones, prestigio que se alimenta de la expectativa de integración a determinados estilos de vida, seguridad económica y poder. Pero también elementos objetivos, tales como el desempeño concreto de las actividades profesionales o la renta que se obtiene a través de los títulos escolares.

Ambos conjuntos de condiciones, objetivas y subjetivas, generan de modo continuo una serie de imágenes acerca del papel profesional que contribuyen en forma decisiva a integrar las expectati-

vas que, al cabo, definen el valor que para los individuos y sus familias asume el proseguir una carrera profesional, y también contribuyen a la elección del curso académico (qué carrera estudiar y dónde) por parte de los estudiantes. Por supuesto, el proceso de toma de decisiones respectivo está condicionado, de antemano, por variables que determinan las posibilidades objetivas de acceso a los niveles educativos.

Este último fenómeno es bien conocido por la sociología; se trata de una tendencia en que se requieren inversiones educativas cada vez más elevadas para alcanzar las posiciones que antes se obtenían con la inversión normal. Autores fuera de la óptica reproductivista lo han abordado desde distintas perspectivas; Boudon, por ejemplo, analiza el fenómeno de la devaluación de los títulos académicos en el mercado profesional como un caso típico de efecto perverso debido a la agregación de racionalidades individuales, cuya intención original es beneficiarse con su inversión personal en escolarización. Hirsh (1976) acuñó el término paradoja de las racionalidades agregadas para definir el mismo fenómeno.

Passeron (1972), desde la perspectiva de la teoría de la reproducción, introdujo la idea de una doble lógica en el juego que determina la expansión de oportunidades escolares más allá de las posibilidades efectivas de inserción en el mercado laboral. Por un lado, la de las necesidades económicas de abastecimiento de mano de obra calificada (lógica del sistema) y, por otro, la evolución de las exigencias de las familias de diferentes clases sociales en materia de movilidad social (lógica de los actores). Aunque ambas están interconectadas, no tienen ni el mismo ritmo de evolución ni las mismas orientaciones, de modo que la ausencia de ajuste entre los requerimientos del mercado y las expectativas sociales de movilidad provocan, como tendencia general, la devaluación de los títulos académicos. Sin embargo, agrega Passeron, en el nivel de las prácticas sociales concretas lo que se observa es una serie de desajustes en esa relación, de modo tal que determinadas profesiones o títulos cuentan con mayores posibilidades de inserción profesional, al mismo tiempo que otras enfrentan la saturación de los mercados.

La percepción de las mejores alternativas profesionales es un fenómeno determinado por lo social, en el sentido en que los grupos, estratos y clases dominantes orientan mejor a sus miembros que los sectores subalternos. La constitución de canales de élite, que encauzan el acceso a las mejores oportunidades profesionales, corresponde a esta misma racionalidad.

Lo que apunta el análisis de Passeron es la existencia de una pluralidad de intereses, expectativas, demandas y usos sociales de la educación; la ausencia de una relación de correspondencia entre la "lógica del sistema" y la "de los actores" no es, sin embargo, una anomalía del orden social, al contrario, es un factor que dinamita a las instituciones educativas. Como señala Alain Touraine:

Los actores se comunican en el marco de un sistema de acción histórica, de leyes y de reglas, pero sus intereses no se conjugan armoniosamente [...] los actores raras veces desempeñan su papel, pocas veces se comportan de acuerdo con lo que los demás esperan de ellos. No pueden disociar su comportamiento organizativo de sus conductas estratégicas y de sus conductas de clase (Touraine, 1992: 224).

Un corolario que se desprende de estas observaciones es que los procesos de desigualdad operan en todos los ámbitos de la organización social y que las estrategias de compensación de las desigualdades tienen un alcance limitado en tiempo y espacio, ya que la nivelación que se verifica en un segmento acotado del sistema genera, a la postre, procesos de desigualdad en otros. Por tanto, las dinámicas que se desencadenan en pro de la equiparación de oportunidades están determinadas, en cada momento y circunstancia, por la interacción del conjunto total de variables que intervienen en el proceso de asignación y logro de bienes y recursos sociales.

Balance

En la explicación de las relaciones entre la escolarización y la estructura ocupacional, las contribuciones más relevantes de los enfoques funcionalista y del capital humano radican tanto en el intento por vincular estos fenómenos con elementos de orden sociológico, en el caso del funcionalismo, y económicos en la teoría del capital humano, como en el interés de conjugar el nivel macroestructural con el correspondiente a la personalidad de los sujetos, desde una perspectiva comprensiva.

Una diferencia fundamental entre los enfoques reproductivistas -incluyendo en ellos el credencialismo- con respecto a las teorías de base funcionalista, es que mientras éstas subrayan el papel de la educación en la democratización de las oportunidades sociales, bajo el principio de que ésta en el ámbito escolar resulta una clara expresión de la tendencia a la universalización, aquellos ponen el acento en el papel de la escuela en la producción y reproducción de desigualdades sociales.

Es entonces evidente la dificultad de validar uno u otro argumentos con base en la sola indagación de correlaciones cuantitativas, independientemente del nivel de sofisticación de los modelos experimentados. Más bien, lo que resulta evidente es que la escuela, en general, y la educación superior, en particular, cumplen al mismo tiempo funciones de reproducción de las desigualdades y funciones de movilidad y cambio social.

Las perspectivas sistémicas intentan despejarla relatividad de este último planteamiento al añadir complejidad a la explicación. Desde este enfoque se considera la interacción específica entre las categorías situadas en el nivel macrosocial y las variables correspondientes a la actuación de los sujetos. Para el caso de las relaciones entre la educación y la estratificación, el enfoque considera, en primer término, las características y condiciones de las instancias económicas y políticas del sistema, así como su traducción en incentivos, oportunidades y demandas hacia la institución educativa y, en segundo, las expectativas, decisiones y cursos de acción individuales con respecto a las opciones asequibles en el sistema escolar.

Ambas dimensiones -micro y macro o parte y todo- resultan modificadas de continuo en los cambios de estado que desarrolla el sistema como tal. Y viceversa, la dinámica, es decir la forma, dirección e intensidad de las transformaciones en el sistema es una resultante de las interacciones e intercambios de los elementos entre sí y de sus relaciones con el propio sistema.

Las críticas a la teoría de sistemas en sociología cuestionan, entre otros aspectos, el poco espacio que se concede en la explicación a los elementos volitivos que subyacen la actuación de los sujetos, así como el papel que desempeña esta dimensión en la definición de situaciones y significados.

La "vuelta al sujeto"³¹ y la apertura de la "caja negra" que defienden los enfoques de tipo interaccionista y microsociológico, así como las perspectivas teóricas basadas en la fenomenología y la hermenéutica, si bien ofrecen una opción conceptual y metodológica para la recuperación de las dimensiones subjetivas de la acción y, a través de ella, para la comprensión de las formas en que se concreta la interacción de los sujetos que intervienen en la vida escolar, no significan una respuesta alternativa a las cuestiones de orden estructural planteadas por los enfoques macrosociológicos y sistémicos.³² Los enfoques micro se benefician en especial de los cuerpos teóricos de la antropología, la psicología y la lingüística, demarcan objetos de investigación propios y desarrollan metodologías y técnicas ad hoc.

Por lo tanto, inquirir acerca de los efectos escolares que se derivan de la pertenencia a determinados segmentos sociales o, en términos más abstractos, analizar en un contexto espacio temporal dado las relaciones empíricas entre adscripción social y logro educativo sitúa el problema de la investigación dentro de los contornos de teorías e hipótesis que estudian la actuación social desde una perspectiva macrosociológica.

Notas

1 Los estudiosos del tema coinciden en remontar los orígenes de la universidad a los siglos xii y xiii. El incipiente desarrollo de la ciudad y el afianzamiento de un modo de vida urbano fueron condiciones de posibilidad para su establecimiento. Hasta ese momento, la enseñanza había estado vinculada con los monasterios y las catedrales, y el aprendizaje de artes y oficios a la organización gremial. En la *universitas scholarium* se desarrollaría una combinación particular del estudio escolástico y las prácticas gremiales, definida por la corporativización de los saberes. La palabra *universitas* denomina, en su sentido original, derivado del derecho romano, una comunidad de pares organizada en torno a fines comunes, y el término *universitas scholarium* designa la asociación de personas reunidas para el estudio (Luna, 1987: 14).

Primero las ciudades de Bolonia, París y Oxford vieron surgir formas institucionales de *universitas*, pero muy pronto la institución se generalizó en Europa y viajó al Nuevo Mundo como parte de la empresa colonial. Sobre los orígenes y primeros desarrollos de la universidad véanse, entre otras, las obras de Copleston, 1950; Rashdall, 1958; Le Goff, 1957; Van Steenberghen, 1964 y Luna, 1987.

2 Las primeras universidades (Boloña y Salerno) fueron creadas para atender intereses particulares, en especial el adiestramiento en la disciplina del derecho y patrocinadas por los propios estudiantes. Pero muy pronto, las instituciones políticas hegemónicas se encargaron de la conducción de estas iniciativas, de modo tal que las principales universidades fundadas en la fase de despegue (París, Oxford y Cambridge, Padua y Nápoles, Valladolid y Salamanca, etcétera) se impulsaron a través del respaldo de la Iglesia y los poderes del emperador.

3 En su fase medieval, las universidades europeas vivieron etapas de auge y de crisis en función de los cambios en la correlación política de las instituciones involucradas en su desarrollo. Al respecto, Randa; Collins identifica dos grandes ciclos: el primero inicia con la generalización de la institución universitaria en los siglos xi y xii y finaliza en la primera mitad del siglo xvi; el apogeo de las universidades en esta etapa se debió a su vinculación con el papado, al cual proveía de personal calificado, así como al monopolio que ejercía en el otorgamiento de licencias para el ejercicio de las principales profesiones; este ciclo termina con la crisis de la hegemonía papal y el desarrollo de poderes seculares en los planos local y regional. El segundo ciclo inicia con el desarrollo de universidades, con una identidad de carácter nacional (Inglaterra, España, Francia y Alemania), y culmina en la etapa de la Ilustración (Collins, 1981 : 191 -215).

4 María del Refugio González comenta al respecto que "en las islas británicas se estableció un sistema educativo distinto al que privaba en Europa continental. A diferencia de Bolonia y París, en Oxford la universidad se planteó en torno a los colegios y no a los estudiantes o maestros de arte, respectivamente" (González, 1986: 101).

5 El desarrollo de estas universidades asumió, no obstante, la forma del ciclo de expansión-crisis descrito por Collins (véase nota 3). En el siglo xiii la matrícula conjunta en Oxford y Cambridge alcanzó el nivel de tres mil a cuatro mil estudiantes al año, lo que representaba casi 5% del grupo demográfico pertinente; hacia la segunda mitad del siglo xv la inscripción anual había decaído a un centenar de individuos por universidad. Un factor crucial en el periodo de crisis fue la emergencia de instituciones que disputaban el monopolio del conocimiento profesional, como los *Inns* de la Corte de Londres que, desde el siglo xv, proporcionaba entrenamiento a los aspirantes a la carrera legal, y el Royal College of Physician (fundado en 1518), que rompió el monopolio en el campo de la enseñanza médica (Collins, 1981: 201).

6 Véase al respecto el documentado trabajo de Guy Neave (1982).

7 En la Francia medieval se desarrollaron importantes instituciones universitarias, principalmente París (que llegó a tener siete mil estudiantes hacia el año 1300), Toulouse, Orleans, Aviñón y Burdeos, que estaban orientadas, en particular, a las áreas humanísticas y artísticas. Sobre las universidades medievales francesas, véase Le Goff (1957).

8 Como señala Carlos Muñoz Izquierdo, "el propósito original de la educación superior en los Estados Unidos fue el de favorecer el desarrollo personal de los educandos, mediante un proceso de aculturación basado en el estudio del pensamiento clásico y en la adquisición de hábitos socialmente deseables" (Muñoz Izquierdo, 1986: 47).

9 Las universidades estadounidenses de los siglos xviii y xix tenían una clara orientación confesional, la mayoría estaba afiliada a alguna iglesia o congregación; sin embargo, primero en forma incipiente y en el curso de la primera mitad del siglo xx en forma plena, la integración de los Consejos Directivos de estas instituciones cedería espacio al sector empresarial de modo tal que, de acuerdo con las cifras de Barroca, la composición de estos órganos pasó de un 15% de representantes empresarios a casi un 50% en el periodo 1860-1929 (Barroca, 1989: 55 y SS).

10 Derek Bok constata que "así concebidas [las universidades] constituían enclaves con poco impacto directo sobre el mundo exterior y escasa interacción con las corporaciones, los bancos y los cuerpos legislativos, ocupados en es momento en convertir [Estados Unidos de] América en un Estado industrial moderno" (Bok, 1982: 3).

11 El proceso de burocratización moderna que acompañó la institucionalización de las universidades norteamericanas en la primera mitad del siglo xx se encuentra descrito en Veblen, 1957. Véase también Barrow, 1993 y Abones, 1993.

12 La bibliografía sobre los movimientos de autonomía universitaria en América Latina es muy extensa. La compilación de Jorge Witker (1979) contiene estudios de caso de la mayoría de los países de la región.

13 El monopolio que ejerce la universidad en este sentido es un rasgo variable en el curso de su historia y resulta sintomático de las oscilaciones de la institución como concentración cultural legítima de los saberes profesionales. En el curso de la época medieval dicho monopolio es reconocido en las fases de expansión y socavado en las etapas de crisis. En el periodo ilustrado (siglos xviii y xix) le es disputado por distintas agencias (en especial por los colegios profesionales y las academias). La refundación universitaria del siglo xx se acompañó de una nueva edición del monopolio profesional. Al respecto, véase Murphy, 1979: *passim* y Collins, 1981 .

14 Raymond Monnier, al reseñar las investigaciones recientes sobre el influjo de los philosophes en la idea de igualdad a través de la educación, encuentra que ésta se derivó de "la urgencia de la puesta en práctica de la instrucción pública para que los derechos del hombre se inscribiesen en la realidad del espacio político y social" (Monnier, 1991 : 165). Por su parte, Frijhoff, al analizar la obra educativa promovida por la Ilustración, concluye que, "retrospectivamente, la revolución francesa se nos aparece como una etapa importante en la evolución de los sistemas educativos. Pero, sopesándolo bien, lo es quizás menos por lo que ha conseguido hacer que por lo que ha querido realizar" (Frijhoff, 1990: 46). El mismo argumento se discute en Chisick (1981).

15 Arthur Valentine Judges explora la genealogía de la idea de "igualdad" en el pensamiento educativo. Como antecedentes fundamentales cita el de Convenio en su *Didáctica Magna*, el ideario de los revolucionarios franceses, los planteamientos de los socialistas utópicos (en especial Babeuf), así como las demandas del movimiento cartista encabezado por Lovett al final de la década de 1830 (cfr. Judges, 1970: 162-169).

16 En Torres (1995) se ofrece un sucinto panorama histórico y conceptual sobre las principales corrientes de interpretación de la expansión universitaria.

17 Véase Trow, 1974: *passim*.

18 Véase Kerr, 1972: 1-4.

19 El gran crecimiento que experimentaron los sistemas de enseñanza superior exhibe como primer rasgo su carácter global. El fenómeno de gran expansión de la matrícula en la enseñanza superior, que alcanzó dimensiones mundiales, se acompañó además de otro proceso, el de modernización y ajuste de la organización universitaria, es decir, la consolidación de sistemas y estructuras de enseñanza superior de alcance nacional, la actualización de los mecanismos de gestión burocrática y de gobierno en el plano institucional así como una serie de reformas curriculares.

20 Si bien el proceso al que nos referimos comprende en efecto las décadas de los sesenta y setenta, es importante hacer notar que durante la primera el proyecto de expansión de la enseñanza universitaria se respaldaba en una visión consensual e incluso hegemónica de la necesidad de propiciar el desarrollo a través del impulso al crecimiento de ese nivel educativo; en los años setenta la continuidad del proceso expansivo y aun su intensificación obedeció a una Constelación más compleja de factores sociopolíticos, entre los que las demandas de los movimientos estudiantiles ocuparían un lugar destacado.

21 En estos años las principales agencias de desarrollo, inspiradas en la teoría del capital humano, produjeron una serie de planes y proyectos que enfatizaban el impulso a la escolarización como base de programas para el desarrollo económico. Algunos de los documentos de diagnóstico y de propuesta de estos planes son:

- Investment in Education. National Strategy Options for Developing Countries. Banco Mundial.

- Education, Poverty and Development. Banco Mundial.

- The Financing of *Education: An Examination of Basic Issues*. Banco Mundial.

- Structures Professioneles et Educatives et Niveaux de Developpement *Economique*. *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*

(OCDE).

22 En Inglaterra, entre 1961 y 1963, se llevó a cabo la revisión del sistema universitario por el University Grants Committe (UGC), lo que dio origen al Robbins Report, en que se postulaba la necesidad de ampliar y democratizar la matrícula en el nivel superior a través de un crecimiento sustancial del subsidio. Con motivo de esta política, el sistema inglés creció durante los años sesenta casi 150% (cfr. González, 1986).

En la República Federal de Alemania, el mecanismo fundamental para llevar a cabo la reforma fue la constitución de un mecanismo de planeación operado sobre la base de la negociación entre las autoridades federales y los ministros de educación de los Estados Federales (Länder) a través de la "Comisión para la Planificación y Construcción de Universidades". Los acuerdos concertados a principios de los sesenta llevaron a la casi triplicación de la matrícula durante la década. Las acciones de la Comisión culminaron con el establecimiento, en 1973, de un Plan General de Educación que constituyó, hasta 1985, el marco de referencia de todo el sistema educativo alemán (cfr. Velázquez, 1986).

En Estados Unidos, en 1960, inició la elaboración a nivel estatal de los llamados Master Plans, los que se encargaron de racionalizar la competencia de las instituciones en el sistema de enseñanza superior. Con el incremento de los subsidios públicos a las universidades, la matrícula pasó de 3.4 millones en 1960 a 8 millones en 1970, lo que representó un incremento de 10% en la captación de la demanda potencial (cfr. Muñoz Izquierdo, 1986).

23 En Francia los esfuerzos de integración de un sistema racional de enseñanza superior se materializaron en la Ley *Fouche de 1964*, la que planteaba el ordenamiento por niveles y

subniveles de las diferentes instituciones universitarias ya existentes; la racionalización del aparato de investigación científica y el imperativo de excelencia académica por la vía de una selección más rigurosa de la demanda. Esta norma fue sustituida, en 1968, por la denominada Ley de *Orientación*, que plantea otro modo de organización de la estructura de enseñanza superior, menos jerarquizada que la antecedente y que, a la vez, concedía mayor autonomía a las instituciones; asimismo, se postuló la igualdad de oportunidades escolares en la instancia universitaria, lo que dio lugar a un importante crecimiento de la matrícula (Martínez y Couffignal, 1986).

La reforma de la enseñanza superior japonesa, a partir de los años sesenta, dio una especial importancia al tema de la vinculación entre las instituciones y el aparato industrial sobre la base de varias instancias de relación: el desarrollo del sector universitario privado, subsidiado por las grandes empresas de ese país; el establecimiento, también por parte de las compañías, de un mecanismo de capacitación de sus cuadros administrativos y técnicos en las mismas, así como el fomento a las instancias de investigación y desarrollo tecnológico apoyado con masivas inversiones de capital (*cf.* Izábal, 1986).

24 Diversas conceptualizaciones funcionalistas dan cuenta de estos procesos. Corresponden, por ejemplo, al denominado *continuum folk-urbano* de Redfield, al proceso local-cosmopolitano de Gouldner o a la variable patrón parsoniana de *achievement-adscription*.

25 Las investigaciones sobre movilidad social de Bendix y Lipset (1959, en español 1973) y de Glass (1954) referida al caso de Inglaterra, perfilaron una base empírica demostrativa del papel de la escolarización formal para el acceso a posiciones privilegiadas en la estratificación social. Además, en ambos casos, hacen notar que la movilidad social, como resultado del logro educativo, es un indicador del grado de modernidad de la sociedad en que estos procesos tienen lugar.

26 Sobre este punto véase Byrne, Williamson y Fletcher (1975).

27 Lévy-Garboua llega a la misma conclusión al indicar que los estudiantes conocen la baja del valor de la inversión que realizan al acceder a la universidad, pero son igualmente conscientes del carácter positivo de su operación financiera; por tanto, no renuncian a inscribirse en ella, sino que intentan equilibrar inversión y beneficio (*cf.* Lévy-Garboua, 1974).

28 En otra obra, Boudon había adelantado la sugerente hipótesis: "[...] el efecto principal del crecimiento de la exigencia de educación parece requerir del individuo una escolaridad siempre expansiva, como contrapeso de las esperanzas sociales que permanecen inmutables. Quizás -y esta es la hipótesis central donde afluye el análisis- estos efectos, al mismo tiempo inesperados y perversos, son la profunda causa de la crisis en las sociedades industriales" (Boudon, 1980: 36-37).

29 Una exposición analítica del tema de la clausura profesional en la sociología weberiana, puede verse en Murphy, 1979.

30 La perspectiva de la reproducción basada en la proyección hacia la escuela de los patrones que rigen en la división del trabajo corresponde a Samuel Bowles. Véase al respecto Bowles (1972 y 1977). Con una perspectiva afín a la de Bowles y Gintis, pero un método de investigación distinto, está la obra de Cicourel y Kitsuse (1977).

31 La expresión hace referencia originalmente al alegato de George Homans en favor de la recuperación sociológica del sujeto. En su crítica a la perspectiva teórica del funcionalismo, el autor señala que, en último análisis, las explicaciones de los fenómenos sociales sólo pueden darse a través de proposiciones de la teoría psicológica del aprendizaje (*cf.* Homans, 1964: 12).

32 Entre las perspectivas de corte macro sociológico, y la investigación micro sociológica de los fenómenos educativos, se ha establecido una situación cercana a la que Thomas Kuhn, en su clásico trabajo *La estructura de las revoluciones científicas (1964)* denomina "inconmensurabilidad inter teórica", es decir, de indiferencia mutua en la definición de problemas y procedimientos de investigación.

Referencias bibliográficas

Aboites, V. Hugo (1993). "Modernización de la universidad estadounidense ¿Un modelo para México?", en Ibarra Colado, Eduardo (comp.), *La universidad ante el espejo de la excelencia. En juegos organizacionales. México: UAM-Iztapalapa.*

Altbach, Philip (1991). "Los modos de desarrollo de la enseñanza superior: hacia el año 2000", en *Perspectivas*, vol. xxi, núm. 2 (78).

Archer, Margaret (1981). "Los sistemas de educación", en *Revista internacional de Ciencias Sociales*, vol. 33, núm. 2. París: UNESCO.

Barrow, Clyde W. (1989). *Universities and the Capitalist State. Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894-1928.* Madison: The University of Wisconsin Press.

Barrow, Clyde W. (1993). "Reconstrucción de la educación superior estadounidense. Liberalismo corporativo, hegemonía financiera e intervencionismo estatal", en Ibarra Colado, Eduardo (comp.), *La universidad ante el espejo de la excelencia. En juegos organizacionales.* México: UAM-Iztapalapa.

Baudelot, Christian y Roger Establet (1975). *La escuela capitalista en Francia.* México: Siglo XXI.

Becker, Gary S. (1964). *Human Capital.* Nueva York: National Bureau of Economic Research.

Bell, Daniel (1976). *El advenimiento de la sociedad postindustrial.* Madrid: Alianza Editorial.

Bendix, Reinhart y Martin Seymour Lipset (1973). *Clase, status y poder.* Madrid: Euramérica.

Bernstein, Basil (1974). "Sociology and the Sociology of Education: A Brief Account", en Rex, John (comp.), *Approaches to Sociology,* Londres-Boston: Routledge and Keagan Paul.

Bok, Derek (1982). *Beyond the ivory Tower. Social Responsibilities of the Modern University.* Cambridge: Harvard University Press.

Boudon, Raymond (1980). *Efectos perversos y orden social.* México: Premia.

Boudon, Raymond (1983). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales.* Barcelona: Laia.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1964). *Les héritiers.* París: Minuit.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1981). *La reproducción.* Barcelona: Laia.

Bowles, Samuel (1972). "Schooling and Inequality from Generation to Generation", en *Journal of Political Economy*, núm. 80, may-jun.

Bowles, Samuel (1977). "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor", en Karabel, Jerome y A.H. Halsey (eds.), *Power and ideology in Education.* Nueva York: Oxford University Press.

Bowles, Samuel y Herbert Gintis (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista, la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México: Siglo xxi.

Breines, Wini (1985). "The Sixties Again: Books on the New Left", en *Theory and Society*, vol. 14, núm. 4, Julio. Amsterdam.

Brunner, José Joaquín (1984). "Universidad, cultura y clases sociales en Chile: la formación de las élites", en Graciarena, Jorge et al. , *Universidad y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO.

Brunner, José Joaquín (1985). *Universidad y sociedad en América Latina*. Un esquema de interpretación. Caracas. CRESALC-UNESCO.

Brunner, José Joaquín (1994). "Estado y educación superior en América Latina", en Neave, Guy y Frans A. Van Vught, *Prometen encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.

Byrne, David; B. Williamson y B. Fletcher (1975). *The Poverty of Education: A Study in the Politics of Opportunity*. Londres: Martin Robertson.

Cicourel, Aaron y John I. Kitsuse (1977). "The School as a Mechanism of Social Differentiation", en Karabel, Jerome y A.H. Halsey, (eds.), *Power and ideology in Education*, Nueva York: Oxford University Press.

Clark, Burton R. (1960). "The Cooling-Out Function in Higher Education", en *American Journal of Sociology*, núm. 65, mayo.

Clark, Burton R. (1973). "Development of the Sociology of Higher Education", en *Sociology of Education*, núm. 43, invierno.

Clark, Burton R. (1978). "Academic Differentiation in National Systems of Higher Education", en *Comparative Education Review*, vol. xii, núm. 2, junio,

Clark, Burton R. (1987). *The Academic Profession: Nations, Disciplines, and institutional Settings*. Berkeley: University of California Press.

Clark, Burton R. (1991). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen/Universidad Futura.

Coleman, James S. (1968). "The Concept of Equality of Educational Opportunity", en *Harvard Educational Review*, núm. 38, invierno.

Collins, Randall (1971), "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", en *American Sociological Review*, núm. 36, diciembre.

Collins, Randall (1981). *Sociology since Mid-century. Essays on Theory Cumulation*. Nueva York: Academic Press.

Copleston, Frederick (1950). *A History of Philosophy Medieval Philosophy*, vol. 2. Nueva York: Doubleday.

Chisick, A. (1981). *The Limits of Reform in the Enlightenment. Attitudes Toward the Education of the Lower Classes in Eighteenth Century*. France: Princeton.

Días, GERALDA y Juárez Coqueiro (1979). "Política educativa y sistema universitario en Brasil", en Witker, Jorge, *La autonomía universitaria en América Latina*, México: UNAM.

Eyerman, Ron (1989). "Social Movements: Between History and Sociology", en *Theory and Society*, vol. 18, núm. 4, julio.

Frijhoff, Willem, (1990). "Instruir y formar. La educación como objetivo, instrumento y esperanza de la revolución francesa", en Ossenbach, Gabriela y Manuel de Puelles, *La revolución francesa y su influencia en la educación en España*. Madrid: UNED.

Gitlin, Todd (1980). *The Whole World is Watching: The Mass Media in the Making and Unmaking of the New Left*, Berkeley: Berkeley Academic Press.

Glass, David (1954). *Social Mobility in Britain*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

González Domínguez, María del Refugio (1986). "La educación superior en Inglaterra", en Del Río, Martha (ed.), *Tendencias de la educación superior en el mundo*. México: UNAM.

Graciarena, Jorge (1971). "Las funciones de la universidad en el desarrollo latinoamericano", en *Revista Paraguaya de Sociología*, año 8, núm. 22, sep-dic. Asunción.

Graciarena, Jorge (1982). "Esbozo de interpretación de la crisis actual de la universidad latinoamericana", en Rama, Germán W. (comp.), *Universidad, clases sociales y poder*. Caracas: Ateneo de Caracas-CENDES.

Harbison, Frederick y Charles Myers (1964). *Education, Manpower, and Economic Growth*. Nueva York: McGraw Hill.

Hirsh, F. (1976). *Social Limits to Growth*. Cambridge: Harvard University Press.

Homans, George (1964). "Bringing Men Back in", en *American Sociological Review*, núm. 29, diciembre.

Izabal Villicaña, Juan Manuel (1986). "La educación superior en Japón", en Del Río, Martha (ed.), *Tendencias actuales de la educación superior en el mundo*. México: UNAM.

Jencks, Christopher (1973). "Inequality in Retrospect", en *Harvard Educational Review*, núm. 43, febrero.

Jencks, Christopher *et al.* (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Nueva York: Basic Books.

Jencks, Christopher *et al.* (1979). *Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success in America*. Nueva York: Basic Books.

Jencks, Christopher y David Riesman (1968). *The Academic Revolution*. Nueva York: Doubleday.

Judges, Arthur Valentine (1970). "The Meaning of Equality in Education", en Nash, Paul (ed.), *History and Education*. Nueva York: Random House.

Kerr, Clark (1972). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.

Le Goff, Jacques (1957). *Les intellectuels au Moyen Age*. París: Le Seuil.

Lévy-Garboua, Louis (1974). *Les stratégies des étudiants a l'université*. París: CREDOC.

Liebman, Arthur; Kenneth Walker y Myron Glazer (1972). *Latin American University Students: A Six Nation Study*. Cambridge: Harvard University Press.

Luhmann, Niklas y Karl Eberhard Schorr (1993). *El sistema educativo (Problemas de reflexión)*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara / universidad Iberoamericana / ITESO.

Luna, Lorenzo Mario (1987). "La universidad como corporación. Antecedentes medievales", en *La Real/ Universidad de México. Estudios y textos*, vol. I. México: UNAM-CESU.

Lunn, Eugene (1986). "Cultural Populism and Egalitarian Democracy. Herder and Michelet in the Nineteenth Century", en *Theory and Society*, núm. 15. Martinus Nijhoff Publishers.

Martínez Contreras, Jorge y Georges Couffignal (1986). "La educación superior en Francia", en Del Río, Martha (ed.), *Tendencias de la educación superior en el mundo*. México: UNAM.

Medina Echavarría, J. (1967). *Filosofía, educación y desarrollo*. México: Siglo xxi.

Milner, Murray (1972). *The Illusion of Equality*. San Francisco, Washington y Londres: Jossey-Bass.

Monnier, Raymond (1991). "Former l'homme nouveau. Les recherches sur la pédagogie révolutionnaire", en Vovelle, Michel (ed.), *Recherches sur la Revolution*. París: La Découverte,.

Muñoz Izquierdo, Carlos (1986). "La educación superior en los Estados Unidos", en del Río, Martha (ed.), *Tendencias actuales de la educación superior en el mundo*, México: UNAM.

Murphy, R. (1979). "Weberian Closure Theory: A Contribution to the Ongoing Assessment", en *The British Journal of Sociology*, vol. XXXVII, núm. 1. Londres.

Neave, Guy (1982). "The Changing Boundary Between the State and Higher Education", en *European Journal of Education*, vol. 17, núm. 3.

Neave, Guy (1988). "On the Cultivation of Quality and Enterprise: An Overview of

Recent Trends in Higher Education in Western Europe", en *European Journal of Education*, vol. 23, núms. 1 -2.

Offe, Claus (1983). *Contradictions of the Welfare State*. Londres: Hutchinson.

Parsons, Talcott (1970). "Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited", en *Sociological Inquiry*, núm. 40.

Passeron, Jean Claude (1972). "Los problemas y los falsos problemas de la democratización del sistema escolar", en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 8. Buenos Aires.

Passeron, Jean Claude (1983). "La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de contradicción interna", en *Estudios Sociológicos*, vol. 1, núm. 3, sep-dic. México: El Colegio de México.

Pelikan, Jaroslav (1992). *The Idea of the University. A Reexamination*. New Haven, Yale University Press.

Pérez Correa, Fernando y Hanns-Albert Steger (1981). *La universidad del futuro*. México: UNAM.

Rama, Germán W. (1982). "Condiciones sociales de la expansión y segmentación de los sistemas universitarios", en Rama, Germán W. (comp.), *Universidad, clases sociales y poder*. Caracas: Ateneo de Caracas-CENDES.

Rama, Germán W. (1984). "Universidades y concentración de poder", en Graciarena, Jorge et al., *Universidad y desarrollo en América Latina y el Caribe*, Caracas. CRESALC-UNESCO.

Rama, Germán W. (1995). "La educación y los cambios en la estructura social de América Latina", en Reyna, José Luis (comp.), *América Latina afines de siglo*. México: FCE.

Rashdall, Hastings (1958). *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Londres: Oxford University Press.

Ribeiro, Darcy (1970). *La universidad necesaria*. Montevideo: Universidad Oriental del Uruguay.

Ribeiro, Darcy (1976). "La universidad latinoamericana y el desarrollo social", en Lipset, Martin y Aldo Solari, *Elites y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez, Juan Carlos (1978). "El concepto de masificación. Su importancia y perspectivas para el análisis de la educación superior ", Fichas, en Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, octubre. Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD.

Schultz, Theodore W. (1965). *Investing in People: The Economics of Population Quality*, Berkeley, University of California Press.

Schultz, Theodore W. (1977). "Investment in Human Capital", en Karabel, Jerome y A.H. Halsey, (eds.), *Power and Ideology in Education*. Nueva York: Oxford University Press.

Schwartzman, Simón (1993). "Políticas de educación superior en América Latina: el contexto", en Courard, Hernán (ed.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago: CLACSO.

Steger, Hans-Albert (1974). *Las universidades en el desarrollo social de América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, Juan Carlos (1983). "Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina", en *Cuadernos de Educación Superior*, núm. 3. París: UNESCO.

Tedesco, Juan Carlos (1985). "Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario", en *Educación Superior*, núm. 18, agosto. Caracas: CRESALC-UNESCO

Tedesco, Juan Carlos (1986). "Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina", *Foro Universitario*. México: STUNAM, núms. 72 y 73.

Tedesco, Juan Carlos y Hans Blumenthal (1986). "Desafíos y problemas de la educación superior en América Latina", en Galán, María Isabel y Dora Elena Marín (coords.), *Investigación para evaluar el currículo universitario*. México, UNAM/Porrúa.

Teichler, Ulrich (1994). "La República Federal de Alemania", en Neave. Guy y Frans A. Van Vught, *Prometen encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.

Thurow, Lester (1972). "Education and Economic Equality", en *The Public Interest*, núm. 28.

Thurow, Lester (1992). *Head to Head: The Coming Economic Battle Among Japan, Europe and America*. Nueva York: William Morrow.

Thurow, Lester (1994). "Fixing it", en *Playboy*, vol. 41 , núm. 1 , enero.

Torres, Carlos Alberto (1995). "Teorías de la expansión educativa y la masificación escolar: para pensar la universidad pública en América Latina", en *Perfiles Educativos*, núm. 69, jul-sep. México: CISEE-UNAM.

Touraine, Alain (1992). *Producción de la sociedad*. México: IIS-UNAM/UAM/IFAL /Embajada de Francia en México.

Trow, Martin (1974). "Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education", en *Policies for Higher Education*. París: OECD.

Turner, Ralph H. (1964). *The Social Context of Ambition*. San Francisco: Chandler.

Van Steenberghen, Fernand (1964). *Histoire de la Philosophie. Période Chrétienne*. París: Beatrice Nauwelaerts.

Vasconi, Tomás A. (1966). *Educación y cambio social*. Santiago de Chile: CESO.

Veblen, Thorstein (1957). *The Higher Learning in America*. Nueva York: Sagamore Press.

Velázquez Jiménez, Arturo (1986). "La educación superior en la República Federal de Alemania", en Del Río, Martha (ed.), *Tendencias actuales de la educación superior en el mundo*. México: UNAM.

Witker, Jorge V (1979). *Universidad y dependencia científica y tecnológica en América Latina*, México: UNAM.