

Diferenciación y convergencia en la educación superior

Ricardo Arroyo Bustos

Resumen

En los últimos 20 años del siglo XX, el cambio en las instituciones de educación superior llevó a modificar su consideración de institución productora del bien público, promotora del desarrollo, la movilidad social y difusora de la cultura a concebirla como empresa. La educación superior debe funcionar como un mercado en donde existe competencia. El anterior discurso quedó cada vez menos usado por sus defensores y olvidado por los promotores de tales instituciones.

Lo anterior trajo consigo la aparición del fenómeno de diferenciación y convergencia, objeto de reflexión en este ensayo; explicar qué es y cómo

Abstract

The changes in the institutions of higher education in the last twenty years of the 20th century led us to modify our consideration of them from a cultural project and public good production institution, conducive being to development and social mobility; to conceive them as businesses, the higher education should function like a market, where the institutions of higher education are the rivals. The speech of the university as an entity dedicated to developing got less and less frequently used by its defenders and was completely forgotten by the developers of the business institutions.

The mentioned conditions brought

RICARDO ARROYO BUSTOS. Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinador de Posgrado, Área Innovación Empresarial para la Competitividad, Universidad Intercontinental. [riarroyob@gmail.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 15, núm. 1, enero-junio 2013, pp. 119-139.
Fecha de recepción: 17 de diciembre de 2010 | Fecha de aceptación: 10 de abril de 2012.

se expresa el cambio estructural de las instituciones de educación superior; cómo se da su tránsito hacia su forma empresarial, las implicaciones que ello acarreó entre las mismas, en su interior y en los sistemas nacionales de educación superior.

PALABRAS CLAVE

competencia, instituciones de educación superior, universidades.

inherently the apparition of the phenomenon of differentiation and convergence, object of reflection in this essay; to explain what it is and how the structural change in higher education institutions is expressed; how its commuting into its business form is generated, the implications the previously mentioned phenomenon brought among these institutions, on their inside and in the national systems of higher education.

KEYWORDS

differentiation and convergence, market, competition, higher education institutions and universities.

El contexto del cambio estructural de las instituciones de educación superior

El fenómeno de la transformación de las instituciones de educación superior (IES) para que operen con la racionalidad de la competencia, con el propósito de captar al mayor número de alumnos y, así, lograr una matrícula que permita cubrir los gastos de la generación del servicio educativo, así como crear una imagen entre los candidatos que facilite disponer de un mayor número de interesados en formarse profesionalmente en esa institución es, quizá, el cambio más significativo de esas instituciones en las últimas décadas del siglo XX, que representa la estructura y la composición de los establecimientos dedicados a impartir educación superior. Lo anterior resume la modificación para conseguir el financiamiento propio y el sostenimiento de la institución.

El tema ha sido analizado por varios autores: Clark, en 2000 (universidad innovadora), Slaughter y Leslie en 1997 (capitalismo académico) y

Bruner en 1997 (nuevas fuentes de financiamiento de las universidades), entre otros, a partir de las formas en la que se manifiestan los cambios estructurales de las instituciones de educación superior y porque la ciudadanía percibe de manera inmediata la diferenciación y la diversidad.

La constitución del mercado de educación superior es favorecida por el crecimiento de la demanda de este nivel educativo y por las crecientes presiones de las finanzas públicas para el gasto destinado al sostenimiento de las instituciones de educación superior públicas.

La principal causa de la integración de un mercado de educación superior se debe al fenómeno de la masificación de la educación superior que motiva y presiona la creación de la oferta de servicios para dicho nivel educativo. El crecimiento de la demanda se incrementa en las últimas décadas del siglo XX.

La masificación de la educación superior, citada con frecuencia en los debates, es sólo una manifestación de una tendencia fuerte, ya avanzada en los países industrializados, que parece ser irreversible. Es interesante señalar a este respecto que los índices de matriculación brutos en la educación superior en las regiones desarrolladas ya habían alcanzado en 1995 prácticamente 60% y en América del Norte, 84%. Globalmente, en los países en desarrollo entre 1960 y 1995 han pasado de 1.8% a 8.9% y el número de alumnos de este nivel de enseñanza en este mismo periodo se ha multiplicado por once, dando lugar a unos índices de crecimiento muy superiores a los de los países desarrollados (UNESCO, 1998: 3).

La atención de una mayor demanda se complicó para los esfuerzos de los gobiernos nacionales en prácticamente todos los países, fueran industrializados o no, debido a los problemas de sus finanzas públicas, que les impidieron expandir el servicio y los llevaron a revisar el gasto dirigido a la educación superior. Por ello, redujeron su presencia activa en las IES y, por tales circunstancias, promueven la educación privada.

El cambio y la diversidad se fomentan por medio de las reformas a la educación superior en la década de los ochenta para permitir el acceso al

mayor número posible de instituciones privadas a ofrecer formación profesional; por tal condición, las IES se ven presionadas a encontrar una ventaja o una característica que las distinga de las demás instituciones, construyendo, en el proceso, una identidad institucional para competir en el mercado.

En todos los continentes se reportan importantes tasas de participación que alcanzan niveles realmente llamativos como en Tailandia, que, de acuerdo con cifras del Banco Mundial (1994), hace 10 años ya había alcanzado una proporción de 85% de su matrícula terciaria en instituciones privadas. En ese mismo año, Corea del Sur tenía 78.3% y Japón 75% de su matrícula de educación superior en instituciones privadas. En el contexto latinoamericano, Brasil sobresalió en este estudio por tener 60% de su matrícula terciaria en instituciones privadas, Nicaragua un poco más de 41% y Paraguay arriba de 40%, mientras que el México de mediados de los noventa tenía apenas 17% (porcentaje que ha crecido hasta casi duplicarse en una década) (Silas, 2005: s/p).

Lo anterior demuestra que el avance en la constitución de un mercado en la educación superior ya era un proceso avanzado en los noventa y exhibía el éxito de los esfuerzos de promoción de las IES privadas que tienen una participación significativa en la cobertura de atención a la demanda.

Aunque el peso de los gobiernos en el nuevo siglo es mucho menos importante que hace 30 años, permanece el papel de regulación, mediante la validez de los estudios ofrecidos por las instituciones de educación superior que compiten en este mercado, para dar certidumbre y confianza a los demandantes de dichos servicios. Lo antes señalado es fundamental porque

la diversidad afecta todos los aspectos de la educación superior, tales como la equidad en el acceso, los métodos de enseñanza-aprendizaje, la prioridad de la investigación, la calidad de la administración, las finanzas, la relevancia social, etcétera. En este sentido, como Meek y sus colaboradores sostienen, la diversidad no puede ser entendida de manera aislada sin considerar la forma como los gobiernos manejan y estructuran sus sistemas de educación superior (Dettmer, 2004: s/p).

En efecto, los primeros promotores de la constitución de un mercado de educación superior son los gobiernos y la forma de hacerlo es facilitando la creación de IES privadas y la privatización de las públicas o convertirlas en competidoras a lo largo y ancho de los territorios nacionales en las que, aunque no necesariamente se van a cuidar y garantizar los aspectos de acceso, calidad y cobertura indicados por Dettmer por parte de los oferentes en el mercado, sí se asegurará su diversidad y su diferenciación.

Las instituciones están preocupadas por lograr diferenciarse de las restantes alternativas que ofrecen, en muchas ocasiones, la misma formación profesional; el éxito de conseguir una buena imagen, un posicionamiento de marca y de prestigio se reflejará en la mayor capacidad de atracción de matrícula, de mayor presencia en el mercado educativo y en ser una opción entre las opciones posibles de elección para los demandantes de educación superior.

La preocupación de los gobiernos se centra, ya no en la función social de las IES, sino en regular la competencia en el mercado de la educación superior, tal como lo pregonan el paradigma de la teoría económica neoliberal, acceso y libertad para competir en los mercados.

El planteamiento neoliberal se sintetiza en el llamado consenso de Washington: “El termino fue acuñado por Williamson para codificar las políticas de liberación económica promovidas por instituciones financieras internacionales como parte de su estrategia de reformas estructurales” (Ávila, 2006: 490). La liberación en el decálogo propuesto por Williamson incluye la desregulación económica, que significó promover la competencia tanto al interior como al exterior de las fronteras nacionales; la disciplina fiscal, en la que destaca la reducción del gasto social, aunque sea lo menos posible, en educación y la desestatización, lo que incluye la venta de empresas y reducir todo tipo de injerencia en asuntos económicos, en los cuales las empresas privadas son mejores en la gestión y uso racional de los recursos, entre otras medidas que se vieron obligados a instrumentar los gobiernos que firmaron acuerdos con el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial en los últimos treinta años.

El discurso de estas instituciones multinacionales sirve para diseñar y generar formas de predominio de los planteamientos contenidos en el consenso de Washington, que se instrumenta para el conjunto de los países del planeta a partir de su puesta en práctica en naciones latinoamericanas, en las cuales los servicios de educación superior no escaparon a su aplicación. Asimismo, fue útil para abandonar los esfuerzos por alcanzar un desarrollo similar entre los países, conocido como el Estado de bienestar.

Por las razones antes expuestas, cuando se habla de diferenciación y diversificación, cabe precisar que se revisan algunas formulaciones conceptuales para entender sus rasgos distintivos a partir del manejo conceptual de la teoría económica.

Diferenciación

Dettmer aborda las diferencias de significados conceptuales de manera puntual a partir de la revisión de las propuestas de varios autores: “Huisman distingue entre diferenciación, diversidad y diversificación. El proceso de diferenciación puede ser entendido como el surgimiento de ‘algo nuevo’ dentro del sistema de educación superior bajo análisis, por ejemplo, la creación de un programa de estudio en una institución específica (cit. por Huisman, en Dettmer, 2004: 140).

En estricto sentido, hablar de la creación de una nueva IES en principio se refiere a un incremento de la diversificación, que viene dada por el incremento de su número. Ahora, si se tiene presente que muchas de las instituciones se ven forzadas a competir en el mercado, creadas en siglos o décadas anteriores, a diferencia de lo que Huisman indica, no se trata de ser nuevo, sino de mudar o modificar; en ese sentido, en efecto, algunas instituciones, si son de nueva creación, pueden tener diferencias novedosas, pero las que cuentan con décadas de existencia resaltan las características que las distinguen del resto y lo nuevo son los cambios que se ven forzadas a realizar.

Siguiendo con Dettmer, es distinto hablar de diversidad y de diferenciación; en relación con la diversidad, la define como la “contraparte estática” al concepto dinámico de diferenciación y “se relaciona con la variedad de entidades dentro del sistema” (Huisman, en Dettmer, 2004). La diversificación tiene que ver con el número de tipos o dispersión de entidades que atraviesan tipos. Según este autor, mientras la diversificación se vincula con un incremento de la diversidad del sistema, la homogenización se asocia con una reducción de la diversidad (cit. por Dettmer, 2004: 43).

Para precisar el planteamiento anterior, la diversidad se relaciona con las iniciativas de instituciones de orígenes sociales divergentes que se embarcan en la apertura de otorgar el servicio de educación superior en algunas profesiones o en un grupo de formaciones profesionales. Como ocurre en muchos países, esa diversidad puede ser de origen religioso, laico lucrativo o no lucrativo, de origen público sea nacional o estatal y, finalmente, exterior.

En la mayoría de los países, se tienen todas estas diversidades en cuanto al origen de las IES que ofrecen educación superior y que, en sí mismas, sirven, en principio, para crear la primera diferencia.

Lo que causa conflicto en el anterior planteamiento de Huisman es el sentido de homogeneización que no puede establecerse, pues sólo alude al sentido de diversidad; entonces, para hablar de homogeneización, es indispensable concluir primero las explicaciones acerca de diversidad y diferenciación.

Trow plantea una definición:

Por diversidad en educación superior yo entiendo la existencia de distintas formas de educación postsecundaria, de instituciones y grupos de instituciones dentro de un Estado o nación que tienen diferentes y distintas misiones, que educan y entrenan para diferentes vidas y carreras, que tienen diferentes estilos de instrucción, están organizadas diversamente y operan bajo diferentes leyes y relaciones con el gobierno (Dettmer, 2004: s/p).

En cuanto a la definición de Trow, la diversidad se vincula con las instituciones creadoras de las IES convertidas en competidoras; su origen puede identificarse y distinguirse por el grupo creador. Sin embargo, en cuanto nos ubicamos en los procesos de generación del servicio educativo, entramos en el aspecto de la diferenciación.

La parte que puede rescatarse de Trow es la referente a que, en general, las IES brindan educación postsecundaria, o posterior al nivel bachillerato, que son creadas en un espacio nacional específico, reguladas por un marco legal nacional y que, en éste, hay leyes que dan un tratamiento diferente según se trate de instituciones públicas o privadas.

Asimismo, son engendradas por instituciones o grupos sociales diversos en un Estado-nación, siendo, en algunos casos, organizaciones religiosas tan heterogéneas como las congregaciones dedicadas a la educación superior. Lo mismo ocurre con las instituciones privadas, que pueden provenir de muy variados grupos sociales.

Manifestación de este último tipo (Ferre, s/f) la ejemplifica el establecimiento de instituciones de investigación, universidades populares, universidades o institutos politécnicos y otras entidades ideadas para satisfacer necesidades específicas que corresponden a presiones sociales y del mercado, y que llevan al debate acerca del tipo de institución educativa, lo cual es parte de las características de la diversidad.

Finalmente, la diversificación está dada por el número de instituciones que compiten en el mercado de educación superior, por el grupo social o institucional creador de las IES, por la variedad de las formaciones profesionales ofrecidas en las instituciones y por los espacios geográficos en que pueden encontrarse disponibles para atender la demanda de educación superior.

La definición aquí propuesta sobre diversidad se da a partir de la identificación y distinción del grupo social autor de las instituciones de educación superior, convertidas en competidoras que ofrecen educación postsecundaria o posterior al nivel bachillerato en un espacio nacional e internacional.

Siguiendo otro planteamiento sobre el tema, “Según Meek, existen muchos tipos de diversidad (por ejemplo, programática, sistémica, procedimental, etcétera), que requieren definición precisa, particularmente si el ejercicio es la medición de la diversidad” (Meek, en Dettmer, 2004).

Para David Dill y P. Teixeira (cit. por Dettmer, 2004), en muchas partes del mundo que han experimentado “masificación” o expansión de los sistemas de educación superior, el término diversidad se ha utilizado para aludir a la variedad en la organización o productos de la educación superior; diferencias entre programas o servicios proporcionados por instituciones académicas, y diferencias entre los tipos de instituciones (Dettmer, 2004: s/p).

En el planteamiento de Meek, la diversidad se entiende en cuanto a las diferencias en la gestión y operación (escuelas y facultades o departamentos) de las instituciones de educación superior, tamaño y el número de planes de estudio que ofrecen; en general, estos hechos son lo que estudiantes y empresarios observan en las instituciones educativas. Así, el énfasis recae no en la diversidad, sino en la diferenciación; en este sentido, cuando se distingue una universidad de una universidad tecnológica, de un politécnico, estamos frente a la diferenciación, dada en la forma de organizarse y de ofrecer la formación profesional.

De acuerdo con Didriksson (1998), las universidades recurren a la “diferenciación” en todo nivel (institucional, programático, de oferta, de demanda, de recursos), bajo la forma de cambios incrementales sucesivos que van creando una cultura permanente de innovación. Se considera que existen cinco elementos por los que el cambio debe pasar:

- fortalecimiento del núcleo directivo
- expansión de la periferia del desarrollo
- diversificación de la base financiera
- estímulo al corazón académico
- integración de una cultura emprendedora

Para Didriksson, la diferenciación es la búsqueda de la diferencia entre la diversidad, la cual debe identificarse con claridad por quienes efec-

túan comparaciones entre alternativas posibles de elección para realizar estudios superiores, apreciables en los folletos, imagen y en la identificación de marca.

Por lo regular, las instituciones no pueden abarcar todos los aspectos mencionados por Didriksson debido a la escasez de recursos, por lo que deben elegir, de entre las posibilidades de diferenciación, cuál pueden alcanzar para ser distinguidos por la misma.

Eso lleva a resaltar las ventajas que la institución tiene y ofrece como una imagen de *marketing* y publicidad: la universidad que posee a los mejores directores, docentes con experiencia, con publicaciones de difusión científica, con la más sólida formación directiva, líderes en su campo profesional, etcétera.

Lograr cambios como los que Didriksson señala exige procesos de transformación estructural al interior de las instituciones, los cuales éstas no llevan o no pueden llevar a cabo en condiciones de profundidad, por lo que realizan cambios más acentuados sólo en algunas áreas.

En relación con la diferenciación identificada anteriormente como de gestión y operación, el cambio ocasionado en la educación superior (Didriksson, 1998) entraña una trayectoria contradictoria y multifacética, y su origen estriba en el mejoramiento de la administración, en la cantidad de métodos, técnicas, enfoques y procesos desarrollados como la planeación estratégica, calidad total o la reingeniería. La finalidad es reforzar la eficiencia de la administración al estilo de una empresa lucrativa.

Otra expresiones del cambio en las instituciones educativas son las “que promueven organismos de vinculación y oficinas de innovación tecnológica, incubadoras de empresas y programas de transferencia, ubicadas funcionalmente en algunas instituciones” (Didriksson, 1998: 159).

Dentro de esta fórmula de gestión y para mostrar las diferencias con otras instituciones, se apela al uso de calificativos que llamen la atención como: “La universidad que aprende”, “La universidad adaptativa”, “La universidad de innovación”.

Los cambios en la gestión de las universidades de diversos tipos pasan por la alternativa o la necesidad de operar con otras: El “modelo de

gestión en red” es aquel al que deben tender las universidades en sus formas de gobierno y gestión para responder rápidamente a situaciones de creciente complejidad. Este modelo supone que las universidades son capaces de utilizar sus recursos, sus programas y su personal de una manera más flexible, más adaptativa y más eficiente (Rivero y Afonso, 2005: 12).

Tales fenómenos se alimentan debido a los procesos de certificación y acreditación promovidos por los gobiernos con el objeto de legitimar el desempeño con calidad de las instituciones de educación superior y la pertinencia de su oferta educativa y, con ello, ratificar la diferenciación de las instituciones: “El efecto de la diversidad y la diferenciación, aun cuando se limitó a los sistemas de enseñanza e investigación, fue crear una elevada complejidad en aquellos sistemas de administración, supervisión y rendición de cuentas que reunían los logros de las universidades individuales en un sistema nacional” (Ferre, s/f: 5).

La complejidad radica en que, más que comprobar los logros de las IES, sean universidades, institutos, colegios de estudios superiores o centros universitarios, a diferencia de lo que Ferre advierte, se considera que, mientras cumplan los requisitos para obtener la certificación institucional y, de ese modo, mantenerse en el mercado de la educación superior, con una distinción que les otorgue ventaja en la competencia en el mercado, es suficiente, aunque el sistema educativo nacional no funcione; la ventaja está en la certificación conseguida. Por ejemplo, basta figurar en el *ranking* de las mejores universidades del mundo, de las certificaciones de calidad, de las certificaciones de colegios o institutos de profesionales sobre la formación especializada ofrecida por las IES, etcétera.

Se entiende por diferenciación en las instituciones de educación superior los programas y planes de estudio ofrecidos; el tipo de organización de la institución; el sentido filosófico del proyecto educativo; la misión, visión y objetivos educativos; los servicios de apoyo educativo; el énfasis puesto en las distintas dimensiones de la formación personal, como los aspectos morales y de valores; los aspectos deportivos; y la facilidad para colocarse en una empresa al final de la formación profesional.

Para poder competir y sostenerse en el mercado, es necesaria la diferenciación en las IES; sin embargo, la permanencia no se garantiza; al

contrario, puede suponerse que algunas cederán su lugar a aquellas que logren imponerse en la competencia como instituciones de excelencia, calidad, prestigio, y seguramente, este mercado de la educación, al igual que muchos otros en el futuro, será controlado por quienes consigan imponerse en la competencia.

Los gobiernos cuidan el funcionamiento de las instituciones de educación superior para disputarse un lugar en el mercado educativo bajo el paradigma de la libre competencia, buscando el uso más racional y óptimo de los recursos disponibles, lo que las conduce a entender que la diferenciación motiva los cambios tanto en su estructura, su gestión y su estilo educativo como en la oferta educativa; cada una con distintas estrategias y recursos y con mayor o menor éxito frente a sus competidores. Así, la diversidad, como la abundancia de las diferencias, se multiplica.

Convergencia

Los fenómenos y los procesos de diversidad y diferenciación, si bien son importantes para captar al mayor número posible de matrícula para sostener a las IES que alcanzan el éxito en este terreno, se enfrentan a otro desafío: la estandarización de las formaciones profesionales. Cualquier egresado, independientemente de la institución que lo formó, debe tener las mismas capacidades: conocimientos, habilidades y actitudes similares, para tener un adecuado desempeño en el mercado laboral.

Frente al fenómeno de diferenciación, nos encontramos con otro que se manifiesta en sentido contrario: la convergencia que lleva a la estandarización.

En esta era global en la que los modelos, ideas y políticas se comunican más libremente a través de las fronteras nacionales, se esperaría que las diferentes tradiciones contribuyeran al desarrollo de la educación superior mundial [...] sin embargo [...] esto no ocurre así y [...] la dominación del modelo norteamericano y su “idea de universidad” ejerce una poderosa influencia a escala mundial. Las tendencias ha-

cia una estandarización global reflejan en parte la emergencia de sistemas comunes en la educación superior pero también evidencian diferencias e inequidades culturales y materiales (Ordorika, 2006: 42).

La globalización influye en las instituciones de educación superior (Dettmer, 2004) hacia la homogeneización (o convergencia) definida como incremento de semejanzas. Aunque la convergencia de los sistemas de educación superior no es un fenómeno nuevo, se intensifica en las últimas décadas del siglo XX.

La convergencia se convierte en un tema central en el contexto de la globalización a causa de que las empresas globales requieren de procesos integrados de producción de bienes y servicios similares o con las mismas características en cualquier parte del mundo, con independencia de los estilos de vida o situación económica de los países. Así, los profesionales formados en las IES de cualquier nación deben contar con las mismas capacidades y llevar a cabo desempeños laborales similares. Schugurenski propone que “la convergencia no significa que todos los sistemas de educación superior se conviertan en uno solo, sino, más bien, que son gobernados en forma creciente por presiones, procedimientos y patrones organizacionales similares” (*cit. por Dettmer, 2004: s/p*).

Las causas que fomentan la tendencia a una mayor convergencia de la educación superior a escala mundial se derivan de los procesos globales de producción y de la mundialización de sus procesos que exige la estandarización de la gestión del uso de tecnología y de las capacidades de los trabajadores sin importar el país en el que se localicen y, por tanto, requieren de una formación similar. “Del concepto de convergencia [de] Inkeles y Sirowy a principios de los años ochenta definen [...] la convergencia significa moverse desde diferentes posiciones hacia algún punto común. Conocer qué países son parecidos no nos dice nada acerca de la convergencia. Debería haber movimiento en el tiempo hacia algún punto común identificado” (Dettmer, 2004: s/p).

En consecuencia, la convergencia consiste en obtener resultados similares en las formaciones profesionales, y las IES deben asumir de manera

estandarizada planes y programas de estudio, así como la formación de competencias las cuales están estrechamente asociadas con el desarrollo de habilidades y actitudes.

Acerca de cómo lograr o avanzar hacia la convergencia, Díez plantea: “Estos sistemas pueden ser analizados en dos niveles. El primero, que podemos denominar convergencia política, ocurre cuando el discurso político y los objetivos de una variedad de países se vuelven crecientemente similares en el tiempo. El segundo, que podemos denominar convergencia estructural, es cuando las estructuras reales, los procesos y los resultados se vuelven más similares” (Green, cit. por Dettmer, 2004).

Según este autor, existen tres principales formas en las cuales la convergencia puede ocurrir: “La primera es a través de un incremento de políticas prestadas como parte del proceso de difusión cultural; la segunda, a través del impacto directo de autoridades supranacionales que buscan alcanzar la armonización en ámbitos particulares de la actividad educativa nacional, y la última, a través de la respuesta interna de los sistemas nacionales a fuerzas y problemas comunes” (Díez, 2009: 351).

De las opciones propuestas por Díez, predomina la de las políticas llamadas prestadas por medio de los esfuerzos para lograr consensos entre las más diversas naciones con el objetivo de poder definir estándares de formación profesional, lo que reclama llegar a acuerdos de los planes y programas de estudio que las IES deben asumir en cualquier parte del mundo, a lo que, en términos generales, se le denomina *tuning* Europa.

Las tendencias hacia la convergencia representan una preocupación compartida de organismos mundiales y regionales que presionan a los estados-nación para conseguir compaginar los sistemas de educación superior nacionales promoviendo los modelos *tuning* Europa y *tuning* para América Latina hacia finales del siglo XX principios del XXI.

Destaca el caso del proceso regional europeo que proyecta alcanzar la homologación y homogeneización de la educación superior entre sus países miembros.

Se trata de un proceso abierto por los ministros y las ministras de educación de diferentes países europeos (no sólo de la UE), a partir de sucesivas declaraciones que han salido de sus reuniones periódicas. En ellas, se ha asumido el compromiso de los diferentes países de crear y consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dentro del Proceso de Bolonia, llamado a culminar en 2010; es decir, de armonizar los diferentes sistemas universitarios para que los estudios tengan una misma estructura en todos ellos y compartan una misma orientación, contribuyendo con ello a promover lo que denominan la “economía del conocimiento” (Díez, 2009: 351).

El esfuerzo europeo es el más adelantado, lo que se traduce en la homologación de planes y programas de estudio de formaciones profesionales y técnicas y sirve de ejemplo y guía al esfuerzo latinoamericano para avanzar en la misma dirección.

Scott y Kelleher, citados por Dettmer, indican que las fuerzas sociales, políticas e industriales que presionan hacia algún grado de convergencia en Europa incluyen los siguientes factores: 1) la regulación supranacional. 2) el papel de los negocios transnacionales. 3) los efectos de los cambios organizacionales y tecnológicos sobre las ocupaciones y 4) la política internacional “prestada” (es decir, la importación de arreglos institucionales que, se cree o se percibe, contribuyen al éxito de determinados países) (Dettmer, 2004: s/p).

En realidad, no debe hablarse de política prestada, sino de una transferencia de políticas establecidas para ciertos casos y en determinados países con la intención de transformar a instituciones y formaciones profesionales internacionales con base en el modelo considerado adecuado. Así, las políticas europeas se transfieren a Latinoamérica para hacer una réplica de la experiencia en Europa.

Por lo que respecta al proceso de convergencia, promovido en América Latina mediante la réplica de la política de educación superior *tuning* Europa, *tuning* para América Latina tiene, entre otros, los siguientes propósitos centrales:

Desde los perfiles buscados para los egresados, ofreciendo elementos que posibiliten ampliar la articulación entre los sistemas de educación superior de los países de América Latina. Mediante la búsqueda de perspectivas que pudiesen facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en América Latina y quizás también en Europa, el proyecto tiene como meta impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar (Beneitone *et al.*, 2007: 15).

El planteamiento de *tuning* para América Latina refleja las mismas preocupaciones y presiones que el europeo para lograr una convergencia de los sistemas educativos nacionales a escala regional y con Europa a partir de las capacidades que puedan mostrar los profesionistas egresados en los mercados laborales.

El primer gran esfuerzo emprendido en América Latina ha consistido en obtener la aceptación de los gobiernos de la formación profesional estandarizada y en su implementación en los sistemas nacionales de educación superior, lo cual implica demandar y verificar que las IES actualicen y mantengan los planes y programas de estudio dentro de las exigencias de contenidos y formación en competencias que se acuerdan en el seno de las negociaciones de *tuning*.

Los esfuerzos para alimentar el proceso de convergencia entre los sistemas de educación superior latinoamericanos no están exentos de riesgos y de problemas originados por las acciones a llevar a cabo.

Las universidades de la periferia, que han mantenido tradiciones diferenciadas y han jugado papeles centrales en el desarrollo de sus naciones, han entrado en un proceso de conformación y homogeneización conflictiva en torno del modelo hegemónico global. Este hecho constituye un enorme riesgo para los países periféricos y sus universidades, al entrar en su proceso de supeditación y competencia desigual con el modelo norteamericano de universidad de investigación y sus máximos exponentes (Ordorika, 2006: 43).

La preocupación formulada por Ordorika es comprensible, pues las universidades latinoamericanas poseen desventajas en relación con las de otras partes del mundo, ya que no emprenden investigaciones de la envergadura y el peso relativo en ciencia pura y aplicada que se efectúan en otras regiones.

Un problema relevante en Latinoamérica y en algunos países de la Unión Europea son las diferencias de desarrollo entre los sistemas de educación superior en cada uno de los ellos, en sus estructuras educativas nacionales, sus modos de organización (centralizado/descentralizado), su relación con la economía, con los mercados laborales y las estructuras sociopolíticas y culturales, lo cual se refleja en las variadas posturas frente a la convergencia.

Por lo tanto, no es extraño que mientras algunos estados y organismos supranacionales promueven la convergencia y, por tanto, la homogenización y estandarización de los sistemas de educación superior como una forma de alentar la competitividad, la comercialización y la gestión de este nivel educativo, otros consideran la creciente diferenciación de la educación superior como el mejor medio para alcanzar los mismos objetivos (Dettmer, 2004: s/p).

El riesgo más grande es adoptar los planes y programas de estudio que están diseñados y que responden a los intereses de las grandes corporaciones mundiales que demandan profesionales con iguales perfiles para desempeñar puestos de trabajo, desde una perspectiva, en el mejor de los casos, de adaptación, ajenos, casi siempre, a la realidad en la que viven las empresas locales y que presionan al cambio tecnológico y cultural, por lo que las IES en países latinoamericanos se oponen. No obstante, la acción se encamina a cumplir la

construcción de los dispositivos estratégicos de un nuevo escenario regional de convergencias que permitan configurar respuestas amplias y eficaces a los desafíos del contexto mundial. Ello significa que los ámbitos de la educación superior universitaria latinoamericana y caribeña ya no deberían ser concebidos como una sumatoria de organismos sociales insularizados, referidos a espacios territoriales exclu-

yentes y a realidades puramente nacionales, sino como componentes de una constelación de entidades estructuradas en redes horizontales con aptitud para tejer vínculos y desenvolver acciones concertadas que permitan mejorar los términos de intercambio en el ambiente global y encauzar la vocación para conjugar las fortalezas de cada una de las instituciones en beneficio de objetivos (Landinelli, 2008: s/p).

Una pregunta sobre los procesos de cambio de las instituciones de educación superior que se incorporan a una organización definida por intereses y prioridades europeas y de los organismos multilaterales es qué papel cumplen las instituciones de educación superior en las tendencias de investigación, en la definición de los perfiles profesionales y en las competencias que sus egresados deberán demostrar en el campo laboral a escala mundial.

No puede negarse que la convergencia trae, por un lado (Dettmer, 2004), virtudes (impide situaciones y decisiones arbitrarias, estimula una mayor movilidad de los estudiantes y asegura una mayor igualdad de derechos y oportunidades, entre otras) y, por otro, inconvenientes (propicia el imperialismo cultural, alienta la homogenización cultural y puede contribuir a la adopción de estereotipos estériles).

Por último, los procesos de diferenciación y diversidad quedan en el terreno de las formas de hacer y en los plus o ventajas competitivas que consiguen crear en la competencia del mercado educativo para cumplir con las formaciones profesionales estandarizadas, expresadas en el fenómeno de la convergencia, el cual como se observa, se impone en la definición de su oferta educativa hacia el final de la primera década del nuevo siglo y que, finalmente, debe pasar por cumplir las exigencias de los empleadores sobre el desempeño de los egresados de cualquier parte del mundo.

Consideraciones finales

La situación para el proceso de cambio no es la mejor para las instituciones educativas latinoamericanas, aunque no pueden escapar a las tendencias que la globalización impone y a la racionalización de una economía

integrada por los intereses de oligopolios en las múltiples áreas de las actividades más desarrolladas de bienes y servicios a escala planetaria.

La diferenciación y la convergencia son procesos que se viven de manera intensa en las IES para lograr imponerse en la competencia en los mercados nacionales por la demanda de los jóvenes de educación superior y, al mismo tiempo, formar con una oferta educativa homogénea de acuerdo con las exigencias de desempeño profesional que reclaman los mercados laborales en la esfera mundial.

Un hecho innegable (Landinelli, 2008) es que las naciones latinoamericanas se erigen en un espacio para la importación de instituciones y nuevas ofertas educativas, y la apertura de oportunidades de comercio educativo de instituciones de otras partes del mundo que, de manera mercantil, calculan el valor de los ingresos que pueden obtenerse en tales países.

Pese a que existe un proceso contradictorio, diferenciación y convergencia se complementan, pues en las dos se requieren formaciones profesionales y técnicas que reclaman una estandarización para el desempeño laboral, ya definidas por los organismos multilaterales, las cuales se difunden en el horizonte educativo en las naciones con el fin de formar en competencias de desempeño claramente demostrables. Para finalizar: ¿en cuánto tiempo se impondrá de modo generalizado en el concierto global?

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila Martínez, A. (2006). Elementos de cambio estructural en México. En Carlos Cabrera Adame (coord.), *Cambio estructural de la economía mexicana*. México: UNAM.
- Beneitone Pablo *et al.* (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. *Informe final - Proyecto Tuning América Latina*, España.
- Brunner, José Joaquín (1997). Educación superior, integración económica y globalización. *Perfiles Educativos*, núms. 76-77, abr.-sept., México, 6-15.
- Clark, Burton R. (2000). *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación*, 1ra ed. México: Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades/Porrúa.

- Dettmer, Jorge (2004). Globalización, convergencia y diferenciación de la educación superior: una revisión teórico-conceptual. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII (4), núm. 132, oct.-dic. México. www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/Dettmer.pdf
- Didriksson, Axel (1998). *Tendencias de la educación superior al fin de siglo: escenarios de cambio*. Revista *Diálogo*, núm. 125, nov. México. www.reggen.org.br/midia/.../tendenciaseducacionsuperior.pdf
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2009). El capitalismo académico y el plan Bolonia. *Eikasia. Revista de Filosofía*, año IV, 23, marzo. www.uv.es/pla/alteritat/Bolonia_EnriqueDiez.pdf
- Ferre, Norberto (s/f). Universidad, administración y diferenciación. Universidad Nacional de General San Martín. Documento recuperado el día 24 de noviembre de 2009. conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/...3.../Ferre_Norberto.
- Gazzola, Ana Lucía y Didriksson, Axel (eds.) (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Colombia: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC. Documento recuperado en www.lalibriadelau.com/catalog/product_info.php/products_id/13036.
- Ibarra Colado, Eduardo (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. En *Educ. Soc.*, vol. 24, núm. 84, Campinas, sept., recuperado el día 4 de mayo de 2007 en www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext...
- Landinelli, Jorge (2008). *Educación superior en América Latina y el Caribe*. Colombia: IESALC. Documento recuperado en www.lalibriadelau.com/catalog/product_info.php/products_id/13036
- Ordorika Sacristán, I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios*, 3(5), dic. Recuperado el 13 de septiembre de 2007 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/628/62830502.pdf>
- Rivero Martín, Raquel y Afonso Casado, José Marcos (2005). Una aproximación a los modelos de gestión en la enseñanza universitaria: implicaciones para la Universidad de la Laguna. XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. www.pagina-aede.org/Oviedo/GP5.pdf
- Silas Casillas, Juan Carlos (2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles Educativos*, vol. 27, núms. 109-110. México. Documento recuperado el día 12 de marzo de 2012 en www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185...script=sci_arttext
- Slaughter, S.; Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins.

Unesco (1998). Informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. T. 1, octubre. París. Documento recuperado el día 9 de marzo de 2012 en unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf