

Sobre modelos, su transferencia y transformación en el campo de la educación superior (En la huella de Simón Schwartzman)

José Joaquín Brunner¹

I.

Sociología de las recepciones locales

Desde su origen en la Europa occidental del siglo XII, ha escrito Simón Schwartzman (1992), las universidades emergen imitándose unas a otras y adaptando rasgos fundamentales de su organización y funciones a las condiciones locales. Estos procesos de difusión y adaptación dan lugar inicialmente a la identificación de modelos --por ejemplo, en el origen de la institución, el modelo de la ‘universidad de estudiantes’ (Bolonia) o de la ‘universidad de profesores’ (París); después, en el siglo XIX, a los modelos de la universidad *napoléonica* y *humboldtiana*; más adelante a los modelos estadounidenses de la *research university*, el *graduate school* y los *land-grant colleges*, para nombrar algunos)-- y posteriormente a su recepción y transformaciones en diversos contextos geográficos, históricos, sociales y culturales (Schwartzman, 2007; Jones, 1992).

En consecuencia, las dinámicas de estos procesos de transferencia no conducen a un simple isomorfismo institucional --ni coercitivo ni mimético-- como a veces se sostiene, suponiéndose que desencadenarían una progresiva homogenización organizacional en el campo de la educación superior (Gumport y Sporn, 1999).

Más bien, al contrario, especialmente en la medida que los modelos dominantes se exportan desde el núcleo europeo-occidental hacia las sociedades más alejadas del centro en América Latina, Asia y África, dichos procesos de transferencia adquieren dinámicas cada vez más complejas en los puntos de recepción. Pues ahí, como ha señalado acertadamente Schwartzman, las profundas diferencias sociales y culturales no podían sino dar lugar a serios malentendidos y problemas de traslación y traducción. “Instituciones con nombres similares, organizadas de maneras similares, que frecuentemente utilizan los mismos textos y reclaman para sí idénticos valores y objetivos, terminan produciendo resultados muy diferentes que no pueden atribuirse sólo a las limitaciones de los receptores o a los sesgos etnocéntricos del emisor” (Schwartzman, 1992: 970).

En efecto, la tesis de Schwartzman es que la recepción de los modelos centrales (europeos o estadounidenses) en estas otras, distantes, geografías y culturas --del mundo estancado o en

¹ Profesor-investigador, Director del Centro de Políticas Comparadas de Políticas de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.

desarrollo-- transforma dichos modelos de maneras radicales, a partir de las propias lógicas internas de funcionamiento de las nuevas instituciones implantadas en una ecología social distinta. Luego, la adaptación debe analizarse como el resultado de unos procesos de interacción entre las formas organizacionales importadas --con sus estructuras, objetivos, modalidades de división y organización del trabajo, valores de la profesión académica, patrones típicos de relacionamiento con el medio externo, etc.-- y el nuevo entorno al cual ellas deben ahora acomodarse y servir.

Dicho en otras palabras, la adaptación no es una suerte de mero proceso de ‘aclimatación’, donde las estructuras y valores importados apenas necesitarían ajustarse a las condiciones del trópico, sino que su transformación, o transfiguración, provocada por las peculiares condiciones (oportunidades y restricciones) dentro de las cuales deben empezar a operar y por los balances de poder que se establecen entre los distintos agentes sociales que buscan apropiarse de esas estructuras y valores y ponerlas al servicio de sus intereses.

Parte importante de la producción intelectual de Simón Schwartzman¹ --variada por lo demás y pionera en diversos campos de la sociología y la ciencia política latinoamericana-- está centrada precisamente en torno al análisis de dichos complejos procesos de implantación y desarrollo de la educación superior en las sociedades no-centrales, particularmente en América Latina.

Su temprano y continuo énfasis en la necesidad de incluir la historia y la cultura de los contextos nacionales (postcoloniales) en el análisis ha pasado a formar parte contemporáneamente, como uno de sus principios orientadores, del campo de estudios comparados de políticas y sistemas de educación superior. Pues según se reconoce ahora en común por los practicantes que trabajan en este campo,

“el sistema de educación superior de cualquiera nación se halla inserto no solo en la cultura académica de cada nación. También está firmemente anclado dentro del espectro completo de valores y creencias sociales que, por su propia naturaleza, frecuentemente tienden a ser opacos para el observador externo, precisamente por el hecho de formar parte de las normas centrales de esa civilización y, por tanto, ser dados por supuestos por quienes habitan en ellos” (Neave, 1996:408).

Por lo mismo, remata Schwartzman (2007:54), resulta imposible entender plenamente un sistema de educación superior, y sus maneras de responder a las demandas de la sociedad, “sin una apropiada comprensión de su contexto histórico y cultural”.

Quienes hemos compartido casi una vida de trabajo con Simón --hecha de conversaciones, colaboraciones, lecturas mutuas, co-publicaciones y participación conjunta en proyectos,

¹ Una completa bibliografía del autor se halla disponible en su sitio personal: <http://www.schwartzman.org.br/simon/>

seminarios y talleres-- hemos aprendido (espero) esta lección fundamental: que no hay forma de analizar nuestros sistemas de educación superior, y las instituciones que los componen, si acaso no se atiende simultáneamente a los modelos que los originaron, las adaptaciones y transformaciones que experimentan en *terra incognita*, la interacción entre sus dispositivos y valores internos y el entorno en que se desenvuelven, las relaciones de poder que entrecruzan a estos procesos de transferencia y a los sistemas e instituciones que de ellos resultan, y a los nuevos factores de política transnacional y local que siguen continuamente operando sobre ellos.

Es probable que contemporáneamente, como postulan Meek y Goedegebuure (2007:286),

“el préstamo de políticas se esté convirtiendo en un rasgo más pronunciado, como muestra la evidencia de la investigación sobre las similitudes en el desarrollo de diferentes sistemas de educación superior. Sin embargo, estas similitudes no pueden aislarse de su contexto histórico o cultural. En efecto, el diablo está en los detalles y permanecerá ahí”.

¿Cuánto afectan a esta regla las nuevas realidades ‘*glocales*’ como las llama Marginson (2004) (global/locales) de la educación superior? ¿Permanece ella todavía incólume, ahora que los desafíos de la educación superior tienden a expresarse en un mismo lenguaje y que las soluciones parecen acomodarse a un común --sí no único-- patrón de políticas, haciendo desaparecer (aparentemente) las diferencias entre los sistemas de China y Brasil, Chile y Kazajstán?

En lo que sigue queremos explorar, en la huella de Simón Schwartzman, algunas tendencias y desafíos globales que enfrentan los sistemas de educación superior (Brunner et al, 2005: Parte I) y la forma como ellos se expresan en una región no-central, tomando pie en la experiencia latinoamericana.

II.

Masificación de la matrícula superior

Desde que M. Trow (1974) dio su nombre y analizó el fenómeno de la progresiva ampliación del acceso a la educación superior y el tránsito desde la universidad de elite a la universidad de masas, hasta hoy que se habla de una cuasi-universalización de este nivel educacional, se ha producido también, en paralelo, una suerte de declinación del contenido sociológico del análisis. La masificación ha sido convertida, primero en una tendencia ineluctable de los sistemas y, enseguida, en una suerte de ley general de los mismos.

Sustraído de los contextos nacionales --político, económico, social y cultural-- en que este fenómeno tiene lugar, se le vacía sin embargo de los significados que en cada sociedad le

otorgan su carácter histórico específico. Y no me refiero aquí únicamente al hecho de que este proceso avanza en cada país a un ritmo diferente sino a la diversa naturaleza, organización y funciones que asume, al distintivo carácter social que asume y a los particulares conflictos que plantea en cada sociedad.

Cuando el énfasis se pone en las tasas de participación (Finlandia 87%, Chile 43%, Honduras 16%, Zimbabue 4%), de inmediato se crea la imagen de una progresión lineal hacia un estadio último que pasa a ser considerado ideal, al margen del nivel de desarrollo de los países, su ingreso por habitante, la tasa de graduación de la educación secundaria, el gasto público en educación superior, etc. Sirve, por ejemplo, para construir rankings de países --que situados fuera de contexto son de escasa utilidad-- o para realizar irreflexivos ejercicios de *benchmarking*.

Por el contrario, se oscurecen (o desaparecen por completo) aquellos aspectos más interesantes desde el punto de vista del análisis comparativo: grupos sociales que se benefician con la expansión, quiénes asumen el costo del mayor acceso, bajo qué reglas y procedimientos se selecciona y admite a los alumnos, qué efectos diferenciales produce la masificación sobre las instituciones de educación superior, qué estrategias emplean éstas para balancear una mayor oferta con requisitos de calidad de los programas impartidos, consecuencias de la expansión sobre el valor de cambio (tasa de retorno privado) y el valor de status (o prestigio) de los diplomas expedidos por las instituciones de educación superior, relación entre mayor cobertura y tasas de graduación (eficiencia interna), cambio en la estructura de las profesiones y su jerarquía dentro de la sociedad, etc.

Naturalmente, todos estos aspectos son dependientes del contexto nacional: del grado de diferenciación vertical del sistema de educación superior y el balance público-privado de la oferta de puestos de estudio; del régimen curricular y la manera como éste permite combinar estudio y trabajo; de la estratificación social y el nivel de desigualdad de los hogares; de las políticas gubernamentales y los mecanismos empleados para subsidiar a las instituciones de educación superior; de la proporción en que los estudios superiores dependen del pago de aranceles y la cobertura de los esquemas públicos y privados de apoyo (créditos y becas) para los estudiantes; de la evolución del mercado de trabajo y las ocupaciones profesionales y técnicas; de las tecnologías empleadas para la docencia, etc.

Luego, la aparente globalización de la tendencia --más allá de proporcionar algunos indicadores comparativos-- poco dice de las condiciones locales bajo las cuales aquella se desarrolla y convierte en un fenómeno 'glocal' y, menos aún, de su imbricación con los procesos de desarrollo nacional, las cambiantes demandas de la economía, las preferencias culturales y de estatus de las familias y los jóvenes, la continua redistribución de los capitales materiales y simbólicos y sus tasas de conversión, y los conflictos abiertos

y latentes en torno a la participación de los diferentes grupos en la riqueza, el poder y el prestigio social (Brunner, 2006). Son estos 'detalles' los que hacen la diferencia sin embargo y proporcionan al análisis comparado un valor agregado. Fuera de contexto, en cambio, la tendencia aparentemente universal hacia la masificación de los estudios superiores no significa nada.

Aseguramiento de la calidad

Tómese otro caso que se ha prestado para proclamar la fuerza de los desafíos y soluciones globales en el campo de la educación superior, del aparente isomorfismo institucional y de la consecuente (engañosa) irrelevancia de los contextos nacionales. Cual es, el del irresistible avance en la construcción de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad, con la emergencia de agencias locales de evaluación y acreditación y la configuración de estándares supranacionales de reconocimiento mutuo entre aquellas.

Como bien señalan diferentes autores, se trata sin duda de un fenómeno internacional. Pero, ¿qué exactamente significa esto? ¿Acaso que un mismo modelo de aseguramiento se difunde desde el centro y luego se recibe y aplica sin más por igual en Brasil y Chile, en Argentina y el Reino Unido, en Bulgaria y Hong Kong, en República Dominicana y Rusia, en la China e India? ¿O que sus efectos son los mismos en tan diferentes latitudes? Sabemos intuitivamente que no puede ser así.

En efecto, no sólo poseen los países muy distintas tradiciones institucionales a nivel de sus Estados y gobiernos sino que, además, los sistemas de educación superior presentan enormes diferencias y han establecido, históricamente, patrones disímiles de relación entre la autoridad política y las universidades. También las culturas evaluativas son muy distintas en diferentes civilizaciones y sociedades (Brunner 2007) y las exigencias de *accountability* varían asimismo, al punto, por ejemplo, que resulta difícil traducir dicho concepto al español y el portugués.

En estas condiciones se explica que la implantación de los esquemas institucionales de evaluación y acreditación de la calidad siga en cada sociedad una trayectoria distinta: de hecho, ellos surgen en momentos diferentes, movilizados por específicas fuerzas político-sociales y alianzas de intereses académicos dentro de cada contexto, obedecen a imperativos y demandas locales y se expresan en arreglos organizacionales que --sin perjuicio de adoptar parecidos o los mismos nombres-- en la práctica difieren de un país a otro. Se trata, en cada caso, de organismos, funciones y procedimientos que emergen de su propio contexto próximo, se desarrollan dentro de un marco de circunstancias peculiares y producen, también, efectos locales disímiles.

Quiénes, cómo, cuándo y con qué propósitos logran conformar estos esquemas y, luego después, quiénes, cómo, cuándo y con qué propósitos disputan exitosamente y obtienen su control --es decir, los grupos que dentro del gobierno y el sistema de educación superior logran establecer este nuevo brazo de burocracia weberiana-- constituyen una parte importante de la explicación de por qué aquellos esquemas difieren en perspectiva comparada.

Efectivamente, los grupos que oportunamente captan y luego traducen e implantan la ideología global del aseguramiento --sea que ésta se exprese como 'ética evaluativa' según la terminología empleada por G. Neave (1988) o se movilice en función de demandas académicas, el reconocimiento mutuo de diplomas y títulos entre países o de un 'nuevo contrato' entre el gobierno y las instituciones de educación superior-- confieren a estos esquemas su particular base sociológica. Al definir un nuevo espacio de posiciones, recursos y redes de proyección nacional e internacional, legitimado por la ideología y el discurso globales de la 'garantía de calidad', ellos proporcionan la plataforma de recepción y, enseguida, pasan a comandar (o deben negociar) la adaptación y transformación de esta transferencia.

Paradójicamente, como muestra la revisión de la literatura especializada sobre estos asuntos realizada recientemente por El Khawas (2007), los aspectos propiamente sociológicos se hallan en general ausentes de los análisis comparados que tienden a concentrarse, en cambio, en torno a las políticas de aseguramiento, los instrumentos de evaluación y acreditación y las nuevas relaciones entre los gobiernos, las agencias aseguradoras y las instituciones de educación superior a que éstos y aquellas dan lugar.

Predomina en estas circunstancias, por tanto, un enfoque 'intimista' --interior al campo de la educación superior-- el cual, por su limitado alcance, tiende a pasar por alto los efectos que produce el surgimiento de este nuevo brazo burocrático dentro del Estado y en la sociedad, más allá del campo académico-institucional. ¿Cómo, por ejemplo, se reajustan los poderes y las funciones gubernamentales concernidos con la educación superior? ¿Qué consecuencias producen las prácticas del aseguramiento sobre las demás políticas gubernamentales referidas a la educación superior? ¿Y qué impacto tiene esta nueva constelación burocrática sobre las diversas partes interesadas en la educación terciaria, como estudiantes, académicos, empleadores, opinión pública, agencias de financiamiento externas, etc.? O bien, ¿qué grado de competencia se crea en el mercado de prestigios académico-institucionales entre los resultados de la acreditación y los rankings nacionales e internacionales producidos por entidades privadas o institutos de investigación? Y en uno u otro caso, ¿qué pretensiones de poder expresan aquellos 'cuadros de honor' y cómo inciden sobre la distribución de los prestigios institucionales?

Si hasta ahora estas preguntas permanecen al margen de los análisis comparados, ello se debe en gran medida al 'abandono de la sociología' por parte de dichos análisis y a su creciente fascinación con el carácter aparentemente universal del aseguramiento. Atrapado entre ese abandono y esa fascinación, el enfoque más comúnmente utilizado se vuelve incapaz de apreciar las micro-realidades locales situadas detrás del modelo global y su ideología.

Profesión académica

Un tercer tópico que sirve el propósito de hacer avanzar esta exploración de contrastes entre lo global y lo local latinoamericano es la organización y el estatus de la profesión académica.

Aún recuerdo la conmoción que en nuestro círculo de investigación causaron los trabajos publicados por Schwartzman hacia finales de la década de los '80 y comienzos de los años '90 sobre la composición del personal académico en nuestras instituciones de educación superior. En vez de adoptar la estrategia entonces en boga --de observar a la profesión académica a través del modelo central europeo-norteamericano y su ideología-- nuestro autor emprendió en cambio el análisis de las posiciones y prácticas académicas tal como ellas se manifestaban dentro de sistemas que ya entonces se hallaban en plena expansión y habían alcanzado un alto grado de diferenciación horizontal y vertical. El efecto fue devastador para la auto-imagen de la academia, en la misma medida que resultó esclarecedor desde el punto de vista sociológico.

Dicho en breve, lo que Schwartzman venía a plantear¹ es que en América Latina no estábamos propiamente frente a una profesión académica sino que ante un complejo conjunto de procesos de profesionalización y de desprofesionalización simultáneamente, de intensidad variable y con características perfectamente reconocibles en cada caso.

En el vértice de esta diversificada masa profesional existía un núcleo de profesores-investigadores con grados avanzados obtenidos en el extranjero (o en el país) y cuya actividad principal era la investigación. Sus miembros se caracterizaban por participar en comunidades disciplinarias especializadas, formar parte de 'colegios invisibles', gozar de un relativo prestigio en la sociedad e identificarse con los valores globales de la profesión académica y la ética mertoniana de las ciencias. Asimismo, por moverse con libertad en diferentes contextos nacionales e internacionales; resistirse a dictar clases, por lo menos a estudiantes de pregrado; recibir incentivos especiales y poseer redes que les facilitaban el acceso a fuentes gubernamentales y privadas de influencia y financiamiento. Vanidad de vanidades: nada de esto parece haber cambiado.

¹ Véase por ejemplo Schwartzman (1997, 1994, 1994a, 1993, 1987).

A su lado, pero más abajo en la jerarquía del prestigio académico, se ubican los profesores-profesionales reputados, bien posicionados en el mercado de trabajo, que enseñan a tiempo parcial en las escuelas profesionales tradicionales, como las de medicina, derecho e ingeniería. Son la continuación, bajo otra forma, del catedrático tradicional. Tienen relativa autonomía para decidir su trabajo, controlan su propio campo de erudición y su estatus se debe más a los méritos de su libre ejercicio profesional que a su inserción universitaria.

Luego encontramos un amplio estrato --especialmente en las universidades públicas-- de profesor-docentes de tiempo completo que enseñan en los programas de pregrado y no desarrollan (o lo hacen solo marginalmente) actividades de investigación. Frecuentemente forman parte del personal funcionario del sector público, tienden a estar agremiados o sindicalizados y, a la hora de las elecciones de autoridades universitarias, ejercen el peso de su número. Habitualmente reclaman por la disparidad de estatus con respecto a sus colegas investigadores y resienten el escaso reconocimiento académico que reciben y sus bajas remuneraciones, a pesar de ser ellos el principal sostén de la función docente en tiempos de masificación.

Finalmente, en la base de estos sistemas masificados, se ubican los docentes por hora, por lo general más jóvenes, malamente remunerados según el número de cursos que dictan, tempranamente especializados en los tópicos curriculares que enseñan y con escasas oportunidades para ampliar su conocimiento y una débil inserción institucional. En este sector, masivamente presente en las instituciones privadas de educación superior, encontramos hoy una amplia variedad de prácticas y formas sociales. Desde el docente que empresarializa su actividad dictando varios, sucesivos, cursos durante cuatro o más horas al día en diferentes universidades, rutina que en algunos casos puede llegar a ser altamente rentable, hasta un segmento de practicantes que experimenta una suerte de 'proletarización', convirtiéndose en trabajadores semi-calificados de conocimiento en la cadena de montaje curricular, donde ellos transmiten un saber que es tratado como una mercancía y ejercen una actividad sobre cuyos contenidos carecen de control (baja autonomía profesional).

En suma, "frente a una concepción idealizada y auto-complaciente de las profesiones", Schwartzman (1994:14) postula la necesidad de ir más allá del tipo ideal de la profesión académica y propone estudiar sus "características particulares en el contexto latinoamericano".

Su contribución a esta línea de investigación --línea que en los años '80 apenas empezaba a insinuarse-- terminó siendo altamente productiva, como atestigua el hecho de que sus

formulaciones y análisis dieron origen a un 'programa (latinoamericano) de investigación' sobre la profesión académica, con su núcleo más activo radicado en México.

Consecuencias para las políticas

Por último, podemos apreciar la fecundidad y proyección del trabajo de Simón Schwartzman retornando al punto de origen de este comentario; cual fue la transformación que experimentan los modelos universitarios importados, y las políticas de educación superior tomadas en préstamo, durante los procesos de su transferencia y adaptación a los entornos nacionales de recepción.

La pregunta que cabe formular es si acaso su planteamiento de base --desarrollado consistentemente a lo largo de cuatro décadas-- pierde vigencia ahora que nos hallamos inmersos en las corrientes aparentemente homogeneizadoras de la globalización. ¿Hacen una diferencia, todavía, los detalles locales?

Ya hemos adelantado nuestra respuesta: en vez de perder actualidad y vigor analítico, aquel planteamiento de base se torna más pertinente y necesario aún en las nuevas condiciones. En efecto, dentro de la articulación 'glocal' de los contextos nacionales aquel planteamiento se convierte en condición de posibilidad para cualquier estudio comparativo.

Por lo mismo, un enfoque crítico-comparativo de los sistemas de educación superior supone, en América Latina, abandonar el esencialismo con el cual habitualmente se procesa la importación de los modelos centrales y, ahora último, la difusión/imposición de un modelo global.

No ocurre así hasta ahora, sin embargo. Pues en vez de entender que dichos modelos son el resultado de procesos históricos particulares --socio-culturales, económicos y políticos, como muestra *La Historia de la Universidad en Europa* que en varios volúmenes viene publicándose bajo el patrocinio de la Asociación de Universidades Europeas-- aquí, en el punto de recepción, procedemos primero a interpretar y reordenar esta enmarañada trama histórica transferida bajo la forma de nítidos 'modelos' y, enseguida, los reducimos a una esencia típico-ideal, abstrayéndolos de esta manera por completo de su contexto original. Después, para completar el ciclo, transformamos esas esencias modélicas en norma constitucional, en ley orgánica, en decreto ministerial y así se difunden por los medios de comunicación e incorporan al sentido común de los grupos dirigentes.

Por ejemplo, la universidad será caracterizada normativamente por su triple función --'indisolublemente imbricada', suele agregarse-- de investigación, docencia y extensión, justo en el momento que un 90% de ellas en América Latina asume el estatus de

instituciones exclusiva o predominantemente docentes. O bien los sistemas de educación superior se proclaman, en su esencia, como arquitecturas homogéneas, planificadas y coordinadas desde el centro, financiadas por el tesoro público, de acceso gratuito y rectoras de la cultura nacional en nombre de las ciencias, cuando en realidad se están convirtiendo en un mercado caracterizado por la heterogeneidad de las ofertas, la variedad de las demandas, un flujo creciente de recursos privados y por una forma de coordinación que nace de la competencia y de los subsidios e incentivos dispuestos por el gobierno (Brunner y Uribe, 2007).

Se instala así una brecha cada vez más profunda entre las esencias postuladas y las formas sociales concretas; entre el discurso y la práctica; entre las ideologías importadas y su traducción institucional a nivel local.

Luego, si bien los modelos centrales han aterrizado aquí, no ha sido su esencia la que ha fructificado, sino su historia la que ha continuado por otros medios, transformándose en una amplia diversidad de productos y formas, de instituciones y prácticas, de culturas locales y frutos silvestres.¹

Tan explosiva diversidad --con la consiguiente distorsión y alejamiento de los modelos recibidos-- genera grandes problemas de comprensión, incluso de nuestra propia realidad en asuntos de educación superior. En efecto, como apunta Schwartzman (1994: 2),

“Existen dos maneras de entender esta diversidad. La primera es suponer que todas las instituciones de nivel superior son de alguna forma versiones imperfectas de un modelo único, al cual tendrían que aproximarse. La segunda es aceptar que estas diferencias son naturales, inevitables y aun necesarias, y que cabría trabajar para que todas pudieran coexistir y perfeccionarse según sus características propias.

También las políticas educacionales que resultan de estas dos visiones son profundamente distintas.

“En el primer caso, el modelo elegido (generalmente el de la universidad pública y compleja, o de algunas universidades norteamericanas o europeas) es tomado como referencia y utilizado como padrón para la distribución de recursos y prestigio; en el segundo caso se trataría, mas bien, de abrir espacio para el desarrollo de modalidades distintas de educación postsecundaria, con criterios propios de evaluación, prestigio e distribución de recursos y gerencia” (Schwartzman 1994:2).

Puestas así las cosas, nuestro autor concluye el punto con la siguiente reflexión:

“Parecería obvio que, de las dos perspectivas, la segunda es la más natural y adecuada, y debería tener la preferencia de todos. Sin embargo, esto no ha sido así

¹ Este tema ha sido profusamente analizado por Schwartzman en diversas direcciones. Véase, por ejemplo, Schwartzman (2000, 1994a, 1993a, 1993b, 1989, 1988)

en general. Los medios universitarios latinoamericanos tienen gran dificultad en aceptar las implicaciones de la diversidad existente, aunque nadie dude de su realidad. La explicación más sencilla para este hecho es que las políticas de educación superior en la región suelen ser definidas por los dirigentes de las principales instituciones complejas, por los científicos y los líderes de las principales carreras profesionales, que trabajan o son egresados de estas mismas instituciones, quienes tienden normalmente a ver el conjunto desde la perspectiva de sus posiciones particulares. Pero, además, las propuestas de políticas basadas en la diversificación encuentran gran resistencia también entre personeros de las universidades más pequeñas y de las profesiones menos prestigiadas. Estos sectores recelan, aparentemente, que una política educacional basada en la diferenciación pueda resultar en una congelación de situaciones presentes de desigualdad de prestigio y oportunidades. En el otro extremo, hay sectores que desarrollan una actitud de profunda hostilidad hacia las instituciones universitarias como un todo, proponiendo su sustitución por organizaciones educacionales definidas de forma pragmática y empresarial, sin compromisos con los formatos preexistentes, poniendo acento, en realidad, en un tipo específico de institución por contraposición a los demás". (Schwartzman 1994:3)

Son precisamente estas 'visiones de poder' y los interés y conflictos que en torno de ellas se articulan los factores de mayor peso que, a la postre, condicionan el desarrollo de los sistemas de educación superior y conducen las políticas, en este sector, hacia una u otra dirección, o en ambas direcciones al mismo tiempo, como suele suceder por ejemplo en Brasil (Schwartzman, 2000a) y en Chile (Brunner et al, 2005).

De allí justamente la necesidad de identificar y entender dichos factores culturales y de poder en cada contexto nacional si queremos hacer avanzar --en la senda abierta por Schwartzman-- el campo de estudios comparados de políticas y sistemas de educación superior.

Tenemos un programa de investigación por delante que ejecutar y, al frente nuestro, a Simón para abrir camino al 'colegio invisible' que él contribuyó a formar e inspira hasta hoy.

Referencias

Brunner, J. J. (2007) Dr. Prometheus visits Latin America. En Enders, J. and F, van Vught (eds.) *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)

----- (2006) Mercados universitarios: ideas, instrumentaciones y seis tesis en conclusión; Documento de Trabajo, Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez

Brunner, J. J. y D. Uribe (2007) *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales

Brunner, J. J. et al (2005) *Guiar el Mercado. Informe sobre la Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez

El-Khawas, E. (2007) Research and knowledge transfer: new goals, old dilemmas. En Enders, J. and F, van Vught (eds.) *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)

Gumport, P. J. and B. Sporn (1999) Institutional adaptation: demands for management reform and university administration; National Center for Postsecondary Improvement, Stanford University

Jones, R. D. (1992) National models of higher education: international transfer. En Clark, B. R. and G. Neave (eds) *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 2. Oxford: Pergamon Press

Marginson, S. (2004) Competition and markets in higher education: a 'glocal' analysis, *Policy Futures in Education*, vol. 2, No. 2

Meek, V. L. and L. Goedegebuure (2007) The Devil's in the detail. En Enders, J. and F, van Vught (eds.) *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)

Neave, G. (1996) Higher education policy as an exercise in contemporary history, *Higher Education*, 32

Neave, G. (1988) On the cultivation of quality, efficiency and enterprise. An overview of recent trends in higher education in Western Europe 1986 – 1988, *European Journal of Education*, 25, 2-3

Schwartzman, S. (2007) Understanding transplanted institutions: an exercise in contemporary history and cultural fragmentation. En Enders, J. and F, van Vught (eds.) *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)

----- (2000) Propuesta de una agenda de investigación sobre la educación superior. Presentación al seminario "Luego de la evaluación - los desafíos de la universidad latinoamericana", Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana de México, Unidad Azcapotzalco, México, Octubre, 2000

----- (2000a) A revolução silenciosa do ensino superior. En Ribeiro Durham, E. y H. Sampaio, *O Ensino Superior em Transformação*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP)

----- (1997) A Redescoberta da cultura. Ciência, profissões e a questão da autonomia universitária. Publicado en *A Redescoberta da Cultura*. São Paulo: EDUSP

----- (1994) La Universidad latinoamericana entre el pasado y el futuro. Preparado para el Seminario de Rectores, "Adónde va la Educación Superior en Latinoamérica"; Banco Interamericano de Desarrollo - Unión de Universidades de América Latina, Washington, D.C., 17-19 de noviembre, 1994

----- (1994a) Notas sobre os sistemas de ensino superior da América Latina. Preparadas para el Projeto de Estudos Comparados sobre Política de Educação Superior para a América Latina - 1993- 1994

----- (1994b) Academics as a profession: what does it mean? Does it matter?, *Higher Education Policy*, 7, 2

----- (1993) La profesión académica en América Latina, *Notas para el Debate*, 10, GRADES, Lima, Perú

----- (1993a) Policies for higher education in Latin America: the context, *Higher Education* 25, 1

----- (1993b) Latin America: higher education in a lost decade, *Prospects*. Vol. XXI, N 3

----- (1992) Non-western societies and higher education. En Clark, B. R. and G. Neave (eds) *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 2. Oxford: Pergamon Press

----- (1989) Education in Latin America: a perspective from Brazil. Lecture given at the School of Education, University of California at Los Angeles, February 23, 1989

----- (1988) La calidad de la educación superior en América Latina. Texto preparado para el Seminario sobre "La Eficiencia y la Calidad de la Educación Superior en América Latina", Brasilia, Economic Development Institute, The World Bank, November 1988

----- (1987) Permanence and change in higher education. Paper prepared for the International Conference of the Swedish National Board of Universities and Colleges on "Higher Education: Creativity, Legitimation and System Transformation", Dallarö, Sweden

Trow, M. (1974) Problems in the transition from elite to mass higher education. En OECD, *Policies for Higher Education*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development