

LA UNIVERSIDAD POSTMODERNA

PETER SCOTT [En: The postmodern University? Contested visions of Higher Education in Society] . Editado por Anthony Smith y Frank Webster. Pág. 37-47. The Society for Research into Higher Education & Open University Buckingham, 1997.(36). Traducción: Pedro D. Lafourcade. - Edición SDI

Introducción

Un enfoque a la comprensión de la universidad actual, es comenzar con interrogantes generales y aún sublimes y concluir con planteos y políticas particulares y quizás banales.

Tales preguntas están fácilmente disponibles aún si las respuestas son más elusivas.

El punto de partida inicial y más natural, se refiere a las características del conocimiento en el mundo postmoderno –si esto no es una combinación deliberada de dos palabras que parecen significar lo opuesto, porque las “características” sugieren regularidad, en una cultura intelectual cada vez más caótica.

Paradójicamente, en tanto la sociedad de “conocimiento” es focalizada más íntimamente, dicho conocimiento parece devenir más problemático, menos fácil de acordar y más difícil de comprender.

Una segunda cuestión importante, y la próxima etapa más lógica en un argumento ordenado, es el rol de los intelectuales, una categoría dudosa en una Bretaña, o más imparcialmente en una Inglaterra ateórica.

El “intelecto democrático” de GEORGE DAVIE en Escocia, no es totalmente un mito sentimental [DAVIE, 1961; 1986].

Los intelectuales son un grupo clave, en el contexto primero, de la profesionalización, y ahora, quizás, de la desinstitucionalización del “conocimiento”.

Una tercera cuestión muy importante, se refiere a las intervenciones de las universidades en –o a su disociación de- los debates de las políticas públicas, otro tema de cambio importante porque solamente en las generaciones anteriores y, especialmente en el período de la Thatcher, fue quebrado el equilibrio tradicional entre la autonomía de las universidades y la complicidad o conformidad de su élite.

Ellas encaran ahora un aumento sustancial de los riesgos políticos, en la medida en que remodelaron su compromiso crítico con las políticas públicas y confrontaron el poder con las élites impacientes.

La cuarta cuestión se refiere a la relación entre la educación superior y la economía. De modo latentemente dominante, esto es visto ahora como el determinante clave del desarrollo futuro de la universidad.

Actualmente se espera crear, no sólo capital cultural sino también riqueza económica, y como la competitividad global, ha reemplazado a la rivalidad militar como la medida del éxito nacional, la educación superior se ha convertido en un espacio clave.

Una quinta cuestión, menos dimensionada, se refiere a la condición de la “graduación”, a las calidades que esperamos o requerimos de los graduados universitarios.

Aquí, las consecuencias de la democratización con su régimen menos riguroso de habilidades, está en conflicto con los imperativos de la hiperprofesionalización y de las superhabilidades [aunque también, paradójicamente, exige flexibilidad para el mercado de trabajo y adaptabilidad de las capacidades].

Este enfoque, que comienza con principios normativos y desciende a resultados operacionales, aparece como una lógica impecable, -aunque todos los flujos de lógicas lineales están ahora bajo sospecha-.

Un enfoque alternativo es posible ser acordado, en donde todos estos elementos –epistemológicos, sociológicos, económicos, políticos, tecnológicos- estén interconectados.

La epistemología de la universidad moderna, no determina su sociología ni viceversa. Más bien su relación y la de otros elementos, constituye una reflexividad dinámica.

Los contornos fugaces, esquivos del conocimiento [¿postmoderno?]; la constitución de la universidad de masas; la transformación del trabajo académico; el “vuelo” de los intelectuales desde la educación superior a los medios de comunicación de masas; las nuevas articulaciones entre educación superior y empleo; el cambio de naturaleza de la experiencia del estudiante, todos, son fenómenos ligados que no pueden ser ordenados ya sea causalmente o jerárquicamente.

Como todos mejores los argumentos, el de este capítulo está dividido en 3 partes.

En primer lugar, la transformación radical de la universidad en términos, tanto de su base sociológica como de su cultura académica, debe ser considerada en una frase simple: educación superior de masas. Esto ha conducido a una trascendente modificación, si bien pobremente articulada de nuestras nociones de graduación (“graduateness”). Luego, serán igualmente discutido los cambios radicales en la sociedad y en la economía; igualmente, y en una alevosa frase –el post-fordismo- . Argumentablemente, la transformación de la universidad es meramente uno de estos cambios, un componente clave en las múltiples modernizaciones del mundo, en este siglo XX que ya concluye [SCOTT, 1995].

Como una consecuencia, el mercado para las habilidades de alto nivel y también para el conocimiento profesional "experto", ha sido transformado.

Finalmente, será evaluado el impacto conjunto de ambos fenómenos, educación superior de masas y post-fordismo, en relación con lo que se espera o se requiera de los egresados en el próximo milenio.

Educación superior de masas

Sostener que Gran Bretaña ha logrado un sistema de educación superior de masas, queda en el marco del debate. Los escépticos señalan la exclusión de la mayoría de los jóvenes.

Aunque la participación global es actualmente de casi 1 en 3, sólo un cuarto de los egresados de la educación secundaria va a las universidades o a otras instituciones de educación superior. También, tales escépticos argumentan que la expansión del número de estudiantes que comenzó hacia 1985 y condujo a una duplicación en cuanto a las dimensiones del sistema, se redujo en los inicios de los 90, por las nuevas políticas de "consolidación".

Los mismos argumentan que, no obstante esta impresionante expansión cuantitativa, la misma no ha sido acompañada por una transformación cualitativa de los valores académicos fundamentales o instinto institucional [WAGNER, 1995].

El excepcionalismo de los británicos en relación con la educación superior, enraizado en las nociones de intimidad, de lo pastoral e intelectual que refleja ciertos valores de la cultura nacional [miembro popular de un club; pactar por daños a terceros, etc.] está aún intacto.

Con todo, sugerentes como son tales argumentos, la evidencia contraria es más persuasiva.

Hay 5 aspectos por los cuales la masificación del sistema británico puede ser demostrada.

El primero, es la escala de la expansión reciente.

El índice de la edad de participación [en el nivel de la educación superior] aumentó del 17% en 1987 al 32% en 1995.

De acuerdo con la taxonomía más popular de los sistemas de educación superior, el nivel deja de ser de élite cuando en el mismo se matricula más del 15% de la población pertinente, y deviene universal, cuando matricula más del 40% [TROW, 1973].

En apenas una década, el sistema de educación superior británico se movilizó de un sistema aún reconocible como de élite a otro que rápidamente se está aproximando al umbral de "universal". Debido a la desertión, aún queda relativamente bajo comparado con las normas internacionales. No obstante, está produciendo más egresados anualmente que Francia o Alemania.

Afirmar que el sistema Británico es sustancialmente más selectivo académicamente, socialmente restrictivo y numéricamente subdesarrollado que otros sistemas de educación superior de otros países avanzados, ya no puede ser sostenido.

Diversas consecuencias importantes se han producido a partir de esta expansión de la educación superior y del cambio que ha generado.

Una es que, los sistemas de élite y el acceso a las ocupaciones de élite han sido desgastadas, aunque la producción en masa de los graduados y la actual estratificación de un sistema formalmente indiferenciado, probablemente haya fortalecido la ubicación de los graduados de las restantes instituciones de élite [BROWN y SCASE, 1994]. Este cambio será discutido después con más detalles.

Otra consecuencia, es que, las ventajas de "posición", que alguna vez fueron conferidas por la educación superior, actualmente se han reducido bastante. Este cambio, al mismo tiempo, ha intensificado y debilitado el funcionalismo del sistema y el instrumentalismo de los estudiantes. En la medida en que la ventaja "de posición" se ha debilitado, el debate por las ventajas competitivas residuales, se ha agudizado. Y, nuevamente el efecto general es marcadamente diferenciado por jerarquía institucional.

Otra consecuencia, está referida a que la superproducción de egresados ya no es una perspectiva distante y poco plausible.

A pesar de la defensa retórica de que aún existen altos niveles de participación, efectuada por la Confederación Británica de Industrias, el Consejo de Industrias y Educación Superior y de otros grupos de presión económica, hay claras evidencias que el tradicional mercado de graduados, ahora está saturado. Como una consecuencia, dicho mercado está siendo radicalmente revisado.

El segundo aspecto, en el marco del cual se demuestra la masificación de la educación superior en Gran Bretaña, está evidenciado por la aguda reducción de las unidades de costo.

Las ganancias en la productividad general de más de un 25%, ha sido logrado desde 1990 [WATSON, 1996].

Este patrón, el cual iguala exactamente la expansión del número de estudiantes, sigue muy cercanamente las curvas de costos de otros países, en donde los sistemas de educación superior de masas, se han desarrollado más temprano que en Gran Bretaña.

Esto apoya el argumento de que el sistema de masas tiene una economía bastante diferente a la de un sistema de élite.

Aunque la persistencia [y aún el reforzamiento] de las instituciones de élite, dentro del sistema de masas signifique que las reducciones de costos, son difíciles de imponer imparcialmente al sistema en su conjunto, las disposiciones especiales para el financiamiento de la educación superior en Gran Bretaña ha tornado

difícil a las mejores universidades, defender sus diferenciales históricos [y en tal sentido argumentarán, su capacidad para competir con sus pares internacionales].

Aunque inadecuadamente investigado, el impacto de este cambio sobre las culturas académicas ha sido profundo. Como un resultado de las ganancias por mayor productividad, ha habido una intensificación significativa de los procesos del trabajo académico, los cuales combinados con nuevas presiones para ser más productivos en investigación, ha tornado difícil mantener las fundamentales tradiciones de la educación superior británica.

Sumado a tales tradiciones, se ha tornado más difícil para las universidades y colegios, en comparación con algunos otros sistemas, adaptarse a estos cambios, aún cuando podría argumentarse, que el peso principal de los aumentos en la productividad, ha sido sostenido por aquellas instituciones menos ligadas a estas tradiciones.

Los efectos tangibles de la intensificación de esta tarea, han sido una aguda elevación de las tasas de docentes/alumnos y a menudo, vigorizados movimientos hacia aprendizajes dirigidos por los estudiantes y autoevaluación. Sus intangibles efectos, probablemente incluyan una disminución de las relaciones personales entre estudiantes y docentes y además entre colegas. Igualmente su sustitución por sistemas burocráticos de consejería, orientación, aseguramiento de la calidad, etc., todo lo cual, conduce a una erosión de la idea(l) de una comunidad académica.

El tercer aspecto en el cual se demuestra la masificación de la educación superior en Gran Bretaña, es la etapa de cambio a escala institucional.

En algún momento, las universidades con más de 10.000 alumnos fueron raras.

Las instituciones más grandes, a menos que se subdividieran en unidades más pequeñas [como los colleges al estilo de OXBRIDGE, o colegios incluidos dentro de las universidades federales], fueron consideradas como enemigas en relación con el desarrollo de un adecuado régimen pastoral para los estudiantes, la participación de los académicos en el gobierno de la Universidad y una administración de baja intensidad que fuera la mejor defensa para la autonomía institucional y para la libertad académica.

Cuando en los inicios de los 60 el Comité Robbins recomendó que la educación superior se expandiera [Comité sobre la Educación Superior, 1963] fue axiomático que el grueso de esta expansión debería ser logrado por el establecimiento de nuevas universidades o por el desarrollo de una educación más ampliada en los colegios existentes.

De modo significativo, la fase de expansión más reciente y radical no requirió la creación de nuevas instituciones. En lugar de ello, las existentes ampliaron el número de sus estudiantes. Como resultado, algunas universidades británicas se acercaron o excedieron los 20.000 alumnos.

.....

La emergencia de instituciones mucho más grandes, ha tenido dos efectos. Uno, referido a la ampliación del acceso y a la reducción de la unidad de costos. Los alumnos, provenientes cada vez más de extracciones heterogéneas (y no de élites) son enseñados ahora, en universidades de masas por menos dinero. Ambas características reducen las posibilidades de mantener la antigua cultura académica.

Como consecuencia, las demarcaciones que alguna vez se dieron entre universidades y otras formas de instituciones de educación superior y ahora entre educación superior y otras modalidades de educación, se han debilitado. Esto, también es una característica de la educación superior de masas, en donde las categorías esencialistas (como opuestas a las funcionalistas) son típicamente anacrónicas.

El otro efecto, es que la aceptación y aún el entusiasmo por universidades mucho más grandes y los correspondientes sentimientos de vulnerabilidad experimentada en los colegios más pequeños, revelan un cambio significativo en las culturas institucionales.

El ideal de comunidad ha sido degradado, conjuntamente con la adhesión a la participación del poder entre los colegas [collegiality] porque ninguno de los dos puede fácilmente sobrevivir en instituciones de masa.

Inversamente, el perfil y el poder de los administradores institucionales se ha incrementado, porque las instituciones de mayores dimensiones, demandan una mejorada capacidad de administración. Nuevamente, esta es una de las características de los sistemas de educación superior de masas.

El cuarto motivo por el cual se demuestra la masificación de la educación superior en Gran Bretaña, es la existencia de un sistema unificado que, política y organizacionalmente, es indiferenciado, pero que en la práctica, es estratificado por la operación de diversos mercados, algunos enraizados en las tradicionales jerarquías de reputación, pero otros, más dinámicos en carácter.

Este sistema unificado, fue establecido como resultado del acta de Educación Superior que "promovió" a los politécnicos al status de universidad y creó una estructura administrativa y de financiamiento común para los ampliados sectores de educación superior. (En Escocia y Gales fueron establecidos similares sistemas unificados, aunque separados).

A primera vista, la asociación entre sistemas unificados y sistemas de masas, es débil. Muchos sistemas de masas, especialmente el americano, están formalmente diferenciados en niveles institucionales separados. (Esto es cierto en relación con casi todos los sistemas del Estado; las instituciones privadas están formalmente estratificadas, por prestigio).

En la Europa continental, los sistemas binarios, típicamente sobreviven, con una clara demarcación entre universidades y educación superior vocacional.

Sin embargo, estos otros sistemas de masas, fueron establecidos cuando aún era prevaleciente el planeamiento centralizado de la educación superior.

Por el contrario, en Gran Bretaña la educación superior de masas emergió más recientemente, cuando la fe en el planeamiento ya se había reducido y una mayor confianza llegó a ser colocada en la operación del mercado.

Tendencias similares pueden ser observadas ahora en otros sistemas nacionales, en donde el Estado, ha devuelto el poder a las universidades, reduciendo el rol de las agencias de planeamiento y de los cuerpos de coordinación [por accidente o por diseño] y alentando la competencia entre las instituciones.

Suecia y Holanda son quizás los mejores ejemplos de estos experimentos de resignar sectores de poder del Estado, y en algunos Estados americanos, ha habido un retroceso en relación con la amplia coordinación estatal de la educación superior [A menudo las más libres y señeras universidades del Estado compiten más efectivamente con las instituciones privadas].

.....

Los efectos combinados de crear un sistema unificado y alentar una orientación hacia el mercado, ha producido una serie de consecuencias importantes.

Una, ha sido estimular un espíritu de competencia entre las universidades, una rivalidad que ha dejado atrás en intensidad, a los actuales requerimientos competitivos impuestos por el sistema de financiamiento. Una modificación significativa, parece haber tomado lugar en la mentalidad corporativa. La manifestación más vocinglera es el surgimiento del "marketing" (o compra venta del mercado) [SMITH y otros, 1995].

Otra consecuencia íntimamente ligada a la primera, es el esfuerzo para identificar distintos mercados y ocupar los nichos más favorables, ahora que una jerarquía establecida de roles institucionales, ha sido abandonada.

Una tercera, también íntimamente ligada, está referida al deseo de procurar que las instituciones sean tan atractivas como sea posible, a los potenciales estudiantes, ahora generalmente reconceptualizados como "clientes"...

Una cuarta consecuencia, es un nuevo énfasis en mejorar el desempeño debido a que, en un sistema unificado de mercado, los presupuestos dependen del cumplimiento de los cuasi contratos [y también de los productos relacionados] más bien que de los retornos, de los niveles de financiamiento existentes [basados generalmente en los ingresos históricos].

Desde una perspectiva institucional, el efecto general ha sido producir mayor inestabilidad.

Para los estudiantes, ello significó generar una pluralidad de instituciones, ya no convenientemente categorizadas, pero sí crecientemente diferenciadas.

La quinta y última consideración, en donde se revela la masificación de la educación superior británica, está referida al debilitamiento de la cultura "científica" tradicional, no simplemente en términos de la declinación de los "cánones" de la cultura intelectual que reflejaban los intereses y aspiraciones de un cuerpo de estudiantes de élite, sino además, en términos de un creciente escepticismo sobre la demanda de universalismo, efectuada a favor de los valores de la racionalidad cognitiva.

Esta doble erosión tiene muchas fuentes – la acumulación de deudas epistemológicas, en el punto más crucial, pero más banalmente extendido, del movimiento postmoderno; la inadecuación percibida en relación con las técnicas del reduccionismo científico para hacer frente a fenómenos tales como el riesgo; el deseo del producir una educación superior más "relevante" para los estudiantes, ahora extraídos de grupos más heterogéneos; un énfasis similar sobre las aplicaciones científicas y sobre la contextualización del conocimiento [GIBBONS, 1994]; el retraimiento general de la cultura de élite ante el avance del populismo. Por lo común, tal fenómenos cultural, intelectual y científico, no está ligado al desarrollo de la educación de masas. Pero existen obvias afinidades y aún conexiones causales más estrechas entre ellos y la mayor apertura sociológica de la universidad moderna.

Hay aún más afinidades intrigantes entre esta deconstrucción de la cultura "científica" tradicional (en el sentido más profundo: sus valores cognoscitivos, las prácticas sociales y las formas institucionales) y la emergencia de lo que se ha denominado, la sociedad de "conocimiento".

De acuerdo con el estándar, aunque quizás superficial, el desarrollo de una sociedad en donde la clase o género, basada en la estratificación, es gradualmente invalidada o de algún modo modificada, por diferenciación y por acreditación de una economía en donde el conocimiento codificado se convierte en un recurso primario, es probable acrecentar el rol y prestigio de las instituciones de "conocimiento", entre las cuales, las universidades son indiscutiblemente preeminentes.

Pero, de acuerdo con una alternativa quizás más sutil, la explicación del desarrollo de una sociedad del conocimiento está asociada con dos fenómenos, ambos más problemáticos, desde el punto de vista de las universidades.

El primero, es la emergencia de nuevos tipos de instituciones de "conocimiento" que no están caracterizados por los mismos patrones de la socialización académica y profesional como las universidades, y los cuales, ofrecen un modelo rival.

El segundo es que, el conocimiento, conceptual y operacionalmente, se ha convertido en una categoría mucho más amplia. Se ha extendido más allá de las definiciones científicas o académicas.

Ya no es tan claro que las universidades, tal como, de modo corriente (o previsible) han sido estructuradas, sean capaces de generar y de manipular, estas nuevas formas de conocimiento socialmente

distribuido. (Estas formas se extienden más allá de la ciencia “aplicada” o de la transferencia tecnológica; dicho vocabulario arcaico, representa una explicación anacrónica de la producción de conocimiento).

El conocimiento ya no es privilegiado, en el sentido de que su reproducción esté restringida a una casta académica (y social?)...

Como consecuencia, las universidades, en la nueva era de masas, están menos capacitadas para garantizar a los estudiantes el acceso a privilegiados cuerpos de conocimiento, porque tales cuerpos ya no existen; o socializarlos en nichos “expertos”, dentro de una cuidadosa división diferenciada del trabajo profesional, en razón de que esta división del trabajo ha sido corroída, desde “dentro” por la inseguridad epistemológica, y desde “fuera”, por la reconfiguración del mercado de trabajo.

Post-fordismo y todo lo demás

El desarrollo de una educación superior de masas no es un fenómeno aislado. Es un aspecto de una transformación mucho más amplia y profunda del final del mundo moderno; y esta transformación ha remodelado radicalmente lo que se puede esperar de los graduados, y lo que es más importante, lo que ellos esperan de la educación superior.

Dos grandes líneas de explicación de estos cambios podrían describirse. La primera, es más convenientemente denominada post-industrialismo. Está enraizada en el determinismo tecnológico.

La innovación y la productividad son las claves en las etapas de cambio u ondas [corrientemente la 5ta. onda].

El “conocimiento” –por el cual, por lo común se lo significa como tecnología de la información- es percibido como el recurso fundamental de la sociedad de esta última parte del siglo XX, tal como el petróleo lo fue hacia mediados de este siglo, y el carbón y el acero, en la era victoriana [Reina Victoria -Inglaterra – Reinado 1837 – 1901].

El cambio social está subordinado. Así por ejemplo, dos analistas de la política de la ciencia muy respetados, en un artículo reciente, argumentaron que la 5ta. onda demandó una completa reacomodación del comportamiento social y de las instituciones [FREEMAN y PEREZ, 1988]. También el cambio social es esencialmente lineal. El fantasma teleológico, está aún en la máquina.

El mejor título breve para la segunda explicación, es POST-FORDISMO [Amin, 1994].

Esto sugiere algo más que simplemente una modificación en el modo dominante de producción: es el resultado de un avance muy importante en la innovación inducida a la productividad. Sugiere más bien una acumulación de abandonos [de producción en masa indiferenciada; de carreras lineales (en realidad de “trabajo”); de estructuras sociales jerárquicas (y diferenciales), y aún de identidades personales como determinadas tradicionalmente.

Así, puesto de otro modo, los cambios en el régimen de acumulación, están subordinados a los cambios en los modos de regulación política, social y cultural.

El post-fordismo es tanto, un fenómeno cultural como económico. Carece de regularidad. En realidad está ampliamente abierto a la regresión y, en tanto la relación entre la sociedad industrial y post industrial es esencialmente lineal, la existente entre los regímenes fordianos y post fordianos, es dialéctica.

La elección entre estas dos posiciones ¿puede ser reducida a una simple cuestión: *continuidad* o, en todo caso, a una secuencia lineal de “ondas” –o de ruptura-; dislocación; innovación no secuencial?

Cinco atributos fundamentales de la sociedad contemporánea pueden ser identificados, los cuales tienden a apoyar una ruptura más bien que una continuidad, el post fordismo, más bien que el post industrialismo.

1. **Aceleración.** no simplemente el desarrollo exponencial de casi todo, bienes y servicios, datos e imágenes, las cuales, al parecer, sólo las computadoras más poderosas pueden regular, sino, conjuntamente, velocidad, volatibilidad. Nada, al parecer, es por siempre, o por mucho tiempo. LYOTARD (1984) ha escrito, de forma manifiesta, que *“el contrato temporario suplanta a las instituciones permanentes en política, cultura, economía, vida intelectual, asuntos sociales, y aún, en las relaciones personales más íntimas”*.
2. **Tiempo espacio.** Nuevas radicales compresiones (y concepciones) de tiempo-espacio, las cuales han sido denominadas “simultaneidad” o “ucronía”, ahora que las utopías ya no están disponibles [Nowotny, 1994]. Esto es revelado por el desmañadamente nuevo acuñamiento de un término tal como “glocalisation” (FEATHERSTONE, 1995). Un efecto es la intensificación del tiempo, sea en el proceso del trabajo o en las pautas de consumo. Otro es el apremio para resistir esta intensificación, mediante la formulación de una nueva “ecología” de tiempo-espacio.
3. **Riesgo.** El aumento en el poder producido por el progreso tecnológico (y económico) está constantemente socavado por la acumulación de riesgos (BECK, 1992).

Las consideraciones sobre el “riesgo”, ya no pueden ser consideradas como efectos colaterales o secundarios. Los riesgos inintencionales, definen a la acción social tan decisivamente como los resultados esperados se refieran a reformas políticas o a innovaciones técnicas.

4. **Complejidad, no-linealidad, circularidad.** En realidad, un manajo de atributos. El primero es bastante familiar y, argumentalmente, capaz de ser controlado por el desarrollo de modelos más sofisticados de la teoría del caos y construyendo sistemas de computación más poderosos a fin de manejar el enorme conjunto de datos.
El segundo, es reflejado en la popularidad de explicaciones más abiertas y fluidas del cambio social, económico y técnico, en preferencia de modelos del equilibrio más mecanicista, racionalistas y positivistas.
La circularidad, por supuesto, es más evidente en las ciencias sociales, en donde el conocimiento “social” se “desarrolla” a través de la interacción con sus ambientes.
5. **Reflexividad.** La misma adopta diversas formas. Una es la democratización [y la marquetización] de la producción de conocimiento y de los sistemas de innovación, los cuales fueron brevemente mencionados al final de la primer sección de este capítulo, en el sentido de que los “sujetos” y los “objetos” de investigación o de acción, devienen un conjunto de ideas confusas. Otro es que, como sistemas expertos y abstractos, ganan control de las estructuras tradicionales, en tanto los valores como las instituciones, son liberados de las inmovilidades, de lo ya dado, de las tradiciones. En realidad, deben ser construidos y frecuentemente reconstruidos, a la luz de la interacción entre estos sistemas expertos y los ambientes actuales.
Un tercero es que, en la medida en que la tradicional clase, género y otras distinciones se debilitan, los individuos son más libres de escribir sus biografías. En la frase de ULRICH BECK (1992), *“el individuo deviene la unidad de reproducción de lo social”*.

Es frente a estos fundamentos, que las tendencias socio económicas más particularizadas de nuestros tiempos –una de las cuales es, por supuesto, el crecimiento de la educación superior de masas- deben ser consideradas.

Estas tendencias incluyen:

- La muerte del Estado de bienestar.
- El surgimiento de la así denominada “sociedad auditora”.
- El cambio acelerado, desde la manufactura a los servicios [y la tendencia para que estos servicios estén relacionados con la entrega a alta velocidad, de los bienes simbólicos].
- La muerte del “trabajo”, al menos en el sentido en que las carreras burocráticas, han sido reemplazadas por trabajos “portfolios” [una colección de diferentes tareas efectuadas por una persona o compañía contratada por la institución].
- La transformación de la producción a través de cambiar algo para hacerlo más adecuado para el consumidor [customización] y en el momento oportuno [y la paralela transformación de la organización como outsourcing (usar trabajadores fuera de la organización) y “rightsizing” tiene su efecto].

Estos cambios socio económicos han sido acompañados por profundos efectos culturales. Dos en particular, son valiosos de mencionar. El primero, en donde hace una generación, se producía tensión entre el capitalismo global y la cultura de masas, entre la regulación de la producción y el derroche del consumo, actualmente, la “synergia” entre ellas, es más probable que sea enfatizada. Las travesuras ahora producen beneficios. Las imágenes y las ideas son artículos de consumo.

En suma: la super estructura es ahora estructural. Con referencia al segundo, una individualización de vasto alcance está en marcha.

Los estilos de vida tal como se manifiestan a través de una participación personal en el consumo, son ahora quizás determinantes más fundamentales de la identidad personal y de la jerarquía social que las oportunidades de la vida, tal como fueron definidas por el lugar de uno en la división del trabajo o en la jerarquía social convencional.

Los graduados del mañana

Quienes egresen en el futuro habrán experimentado un nuevo tipo de educación superior y llegarán a ingresar en un nuevo tipo de sociedad. Ambas serán, o ya lo son, radicalmente diferentes de los modelos estándares del siglo XX, la élite meritocrática de la educación superior, que surgió como resultado de la expansión de Robbins, del proyecto politécnico y del estado de bienestar urbano, industrial y burocrático, que tan decisivamente delineó las aspiraciones personales, las expectativas sociales y económicas durante las dos post generaciones del 45.

La educación superior de masas y la sociedad post fordista son menos los sucesores lineales de estas primeras formas, que sus desafiantes dialécticos.

Muchos de los supuestos claves, efectuados en los sistemas de educación superior de élite (por ejemplo, las nociones de la excelencia académica validada por un ingreso selectivo, o la profunda y aún incestuosa asociación entre el status de los graduados y el acceso a las ocupaciones de élite), ya no se aplican en los sistemas de masas. De modo similar, los supuestos fundamentales acerca del carácter del estado de bienestar industrial por ejemplo, un orden social progresista apuntalado por el empleo a pleno, estable y por un amplio sistema de seguridad social, todo lo cual requiere del mantenimiento de un importante sector público a fin de compensar la volubilidad y la inequidad de los mercados) han sido desafiados.

Como una consecuencia, las expectativas que las universidades pueden tener de sus estudiantes, y más significativamente, la que éstos puedan tener de la educación superior, ha sufrido cambios radicales.

Existen bastantes evidencias de que el Consejo de la Calidad de la Educación Superior [H.E.O.C.] (probablemente en vano) intentó definir la condición de “graduado”; la desprofesionalización y paralela burocratización de asegurar la calidad; los argumentos acerca de la modularización, semestralización y la acumulación de créditos y transferencia; la prioridad del desarrollo de competencias denominadas habilidades; la creciente poca claridad o aún confusión entre educación “superior” y otras formas de educación post secundaria; la preocupación por la expansión de las franquicias; la validación y otras formas de acreditación [por ejemplo, aprendizaje basado en el trabajo]; los temores sobre la incorporación de la educación superior, con su fuerte servicio profesional y ético servicio público, en el marco de la creciente industria de los programas de televisión, con su definida orientación comercial.

Las expectativas de los graduados y/o sus requerimientos, podrían ser enmarcados en 4 grandes tendencias que reflejan el desarrollo de la educación de masas, y además, el de un estado post bienestar y de una sociedad post fordiana.

La primera es la volatilidad y lo efimereidad. Esto tiene diversos aspectos. Uno de ellos, es el impacto de la aceleración tecnológica (y social). Otro, es el proceso de desinstitucionalización, sea que éste tome la forma del desarrollo de instituciones “virtuales” o de la deconstrucción de grandes burocracias y su reemplazo por organizaciones flexibles; un tercero, es el crecimiento de los “conocimientos locales”, una cantidad grande de tradiciones de conocimientos que aumentan o disminuyen según algún tipo de patrón a describir. Finalmente, un cuarto aspecto, es la inclinación a alejarse de las instituciones permanentes y a orientarse hacia contratos temporarios en todo, desde los grandes cuerpos públicos a las íntimas relaciones personales.

La aceleración y la efimereidad, significa que los graduados tendrán que ser educados en nuevas formas.

Ya no es simplemente una cuestión de desarrollar las habilidades de aprendizaje para el resto de sus vidas –curiosidad, flexibilidad y adaptabilidad- sino estimular el desarrollo de una nueva mentalidad, que sea irónica, intuitiva e “instantánea”.

La segunda tendencia, está orientada hacia una nueva articulación entre la educación superior y el mercado de trabajo.

Esto, también es un producto de la aceleración tecnológica, la cual, dramáticamente reduce el valor corriente de las capacidades de alto nivel, y el conocimiento experto. Lo apuntado se refleja también en la declinación de las organizaciones burocráticas en gran escala, tanto en el sector privado como en el público, que típicamente empleaba a un gran número de graduados.

Ayer (y hoy?) los egresados fueron socializados en una cultura del trabajo racional, progresista y burocrática.

Los graduados de mañana tendrán que ser socializados en nuevas culturas del trabajo, porque sus destinos ocupacionales serán mucho más diversos y difusos.

Finalmente y más fundamental, esta nueva y quizás poco clara relación entre la educación superior y el empleo, es un aspecto de una desarticulación de la sociedad profesional mucho más profunda.

Nuevamente, el impacto sobre los valores puede ser mucho mayor que sobre las carreras.

Muchos valores claves, sean los del servicio público, científico o aún los de la ética smilesiana del auto mejoramiento, se desarrollaron dentro del contexto de la sociedad profesional que creció en las postrimerías del siglo 19 y 20.

Si estas formas de sociedad están para ser erosionadas en el siglo XXI, las estructuras normativas, probablemente serán constantemente desafiadas.

A los graduados, uno de los más importantes transmisores de estos valores profesionales, se les requerirá efectuar ajustes radicales, tanto en el modo como en la mentalidad, así como en su formación ocupacional.

La tercera tendencia es hacia la “marketization”.

A menudo los mercados son considerados como procedimentales, más bien que como ámbitos morales.

Pero el mensaje de su intrusión en la educación superior es improbable que pase inadvertido para los estudiantes.

Dos aspectos en particular merecen enfatizarse.

El primero, señala que la esencia de la formación en la universidad, su magia, probablemente sea constantemente erosionada en la medida en que la educación superior, crecientemente, sea incorporada en un sector más amplio de aprendizaje y tiempo de ocio, el cual, de acuerdo con el reciente ejercicio de

tecnología del futuro que creó esta categoría ómnibus, ahora explica el 13% del PBI [Oficina de Ciencias y Tecnología, 1995].

El segundo, es que la mercantilización [marketization] sugiere que ya no existen áreas reservadas, protegidas de la transgresión de las transacciones comerciales [Eagleton, 1994].

A través de su redesignación como clientes, los estudiantes han sido, al mismo tiempo, potenciados porque sus demandas inmediatas son más probablemente satisfechas, pero, al mismo tiempo, reducidas porque sus necesidades de largo plazo pueden ser ignoradas, y su participación en una experiencia simbólica trascendental y aún mágica, podría ser denegada.

La tendencia cuarta y final, es hacia nuevas formas de credencialismo que impulsarán estilos de vida y nuevas oportunidades.

Esto también tiene dos aspectos.

El primero es que, en la medida en que formas antiguas de estratificación social, basadas en la clase y el género, la raza y el lugar, declinen en importancia, debido a la individualización consumista, nuevas formas de diferenciación posiblemente emerjan.

Ser un graduado posiblemente sea una de éstas. Cada vez más, el status del graduado será el principal significador del capital cultural.

Puesto de un modo más simple, ello podría ser [quizás lo es] que ya no será posible ser de clase media sin estar en la educación superior.

Las universidades producirán, no simplemente reproducirán, y reflejarán las jerarquías sociales. Y los estudiantes, por participar en la educación superior, serán capaces de construir sus propias biografías como producto de la reflexión.

El segundo aspecto es que, como el “trabajo”, en un sentido tradicional se reduce, los individuos buscarán indicadores alternativos de su valor y status.

Nuevamente, la participación en la educación superior, puede llegar, de modo creciente, a proporcionar estos indicadores alternativos. Es posible ver esta modificación de la definición de las identidades sociales, en términos de jerarquía ocupacional, para definir las en términos de “rangos” académicos, como una reversión a la antigua estratificación pre-industrial y pre-profesional.

Pero esto también tiene una implicación más progresista y radical. Ya muchas mujeres tradicionalmente desventajadas (o excluidas) de los mercados formales de trabajo, han regresado a la educación superior para construir identidades alternativas.

El impacto de estas tendencias en el currículo de la universidad en su sentido más amplio, será profundo. Tendrá que reflejar el nuevo vocacionalismo, el cual es muy diferente de las antiguas formas de educación vocacional y profesional.

En razón de que el “contenido”, en términos de las autorizadas tradiciones de conocimiento, y el saber “experto”, en la forma de organizadas habilidades específicas de alto nivel, devendrán menos importantes y, en razón de que la cómplice, y aún conveniente cultura de una educación superior de élite –(la cual ha sido capaz de definir y de refinar futuras élites, por referencia a valores implícitos y prejuicios ocultos) ha sido crecientemente desafiada por una cultura de educación de masas, más abierta, las aptitudes y las actitudes ahora tendrán que se explícitamente desarrolladas.

Esto ayuda a explicar el creciente énfasis sobre las “competencias”, la presión para articular los fines y objetivos y para identificar los resultados de los aprendizajes.

De modo similar, la diversidad sociológica de aquellos que ahora participan en la educación superior, combinado con la erosión epistemológica de tradiciones de conocimiento autoritarias, han conducido a la re-emergencia de “conocimientos locales”.

Esto ha reconfigurado las relaciones de poder dentro de los ambientes e aprendizaje.

Por último, debido a que la educación superior ya no es, necesariamente, un preparatorio para “trabajar”, (y para la participación social que esto promueve) sino que a veces, es un antídoto para ello, y aún, en la sociedad simbólica del futuro, reconfigurado el “trabajo” y la participación social en su propio derecho, las universidades necesitarán prestar más atención al desarrollo en sus graduados, de las habilidades sociales y de vida, quizás a expensas de la formación de élite o de experto, que ha sido la principal tarea en gran parte del siglo XX.