

5.380.000 preguntas al futuro. La educación superior en América Latina

Juan C. Tedesco

Juan Carlos Tedesco: Educador argentino. Actual director del Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) de la UNESCO. Autor de varios libros sobre educación, entre otros: "Educación y Sociedad en Argentina (1980-1900)"; "Conceptos de Sociología de la Educación"; "El Proyecto Educativo Autoritario: Argentina 1976-1982".

Una de las características de la educación superior en América Latina, en las últimas décadas, ha sido su intenso y acelerado proceso de expansión. El autor, basándose en precisión estadísticas y estudios al respecto, hace un penetrante análisis tendiente a determinar si dicha expansión ha significado realmente un proceso democratizador en el acceso de la juventud a la enseñanza universitaria. En este sentido también se señalan las transformaciones internas más significativas que se han operado en la estructura global del sistema educativo y que han contribuido a los cambios cuantitativos en este sector. Asimismo, el autor se detiene en el examen de las nuevas estrategias pedagógicas, enfatizando en la educación abierta y a distancia como alternativa para los sectores tradicionalmente excluidos de la enseñanza superior.

Luego se analizan las perspectivas y problemas de la enseñanza superior, identificándolos en cada etapa de la trayectoria de un estudiante universitario: el acceso, el proceso de enseñanza-aprendizaje y, la obtención de un empleo en el momento del egreso.

Finalmente, el autor reflexiona brevemente sobre los síntomas de reflujo y pérdida de capacidad protagónica por parte del movimiento estudiantil en la participación política*.

El punto de partida de cualquier análisis actual sobre los problemas de la juventud universitaria en América Latina, lo constituye su dimensión cuantitativa. En el lapso de tres décadas, la tradicional caracterización de la juventud universitaria en términos de una élite cuyo paso por la universidad garantizaba el acceso a los puestos de cúpula (tanto en el sistema productivo como en la estructura política) ha sido desplazada por una imagen mucho más compleja y diversificada.

Tal como fuera señalado en repetidas ocasiones, la condición de estudiante universitario pertenece hoy en día a millones de jóvenes. Para América Latina en su conjunto¹, las cifras indican que mientras en 1950 los estudiantes de nivel superior apenas superaban los 250.000, en 1980 esa cifra llegaba a 5.380.000. En relación a la población entre 18 y 23 años, este aumento significa que se pasó de 2.5 estudiantes a 11 estudiantes cada 100 jóvenes. Estos promedios regionales ocultan diferencias internas importantes, ya que están afectados por el peso de los países con mayor volumen poblacional. Si bien en los límites de este artículo no es posible entrar en mayores precisiones estadísticas, resulta importante destacar que, hacia 1980, seis países de la región (Cuba, Ecuador, Panamá, Venezuela, Argentina y Costa Rica) superaban el 20% de la tasa de escolaridad superior y un grupo importante de países, entre los que se encuentran Perú, Brasil, Uruguay y República Dominicana, mostraban tasas entre el 15 y el 20%.

MASIFICACIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

El primer interrogante que surge frente a un proceso de expansión tan intenso y acelerado consiste - sin duda alguna - en determinar si dicha expansión constituyó efectivamente un proceso democratizador en el acceso a la enseñanza superior.

Al respecto, la literatura y las evidencias empíricas existentes son particularmente ambiguas. Por un lado, no parece posible explicar un crecimiento cuantitativo de esa naturaleza sin apelar al hecho de que se produjo a través de la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos. Pero por el otro, los escasos estudios existentes sobre la composición social de la matrícula de enseñanza superior ponen de manifiesto que el acceso sigue concentrado en los sectores medios y altos. Desde este punto de vista, existe un alto consenso en reconocer que en América Latina - mientras persista el incumplimiento de los objetivos de universalización de la enseñanza básica - resulta muy difícil articular políticas que tiendan a la democratización real de la enseñanza superior, ya que la selección y exclusión de la posibilidad de tener acceso a la universidad se produce en los niveles básicos del sistema educativo.

Un análisis más detenido del problema, sin embargo, permite despejar buena parte de la ambigüedad señalada.

¹Una caracterización general de la situación de la enseñanza superior en América Latina puede verse en Juan Carlos Tedesco: Tendencias y perspectivas de la enseñanza superior en América Latina y el Caribe, París, UNESCO, 1983.

Primero, es preciso recordar que un porcentaje significativo de la expansión ha sido resultado de la incorporación femenina a la enseñanza superior. En este sentido es posible sostener que mientras en el pasado los sectores sociales medios y altos enviaban a la universidad solamente a sus hijos varones, actualmente han logrado incorporar a la totalidad de sus hijos al nivel superior de la enseñanza. Los datos sobre participación femenina en la matrícula de la enseñanza superior indican que, mientras en 1950 sólo Cuba y Panamá tenían una participación femenina superior al 40%, en 1980 esa situación caracterizaba a nueve países: Argentina (49%), Brasil (48%), Costa Rica (45%), Chile (44%), Panamá (52%), Paraguay (41%), Rep. Dominicana (47%), Uruguay (42%) y Venezuela (47%).

Pero además de la incorporación femenina, es preciso hacer referencia a las transformaciones estructurales que sufrió la región en estas tres décadas, una de cuyas características fue - precisamente - el crecimiento considerable de los sectores medios. En este sentido - y completando la información anterior - es posible sostener que si bien el acceso sigue concentrado en los sectores medios y altos, la pertenencia a estos sectores se ha ampliado notoriamente. Los datos recogidos en los estudios sobre este tema indican que en la mayor parte de los países, los estratos medios aumentaron su participación en la estructura ocupacional en forma significativa². De allí que una de las características más peculiares de un sector importante del "nuevo público" universitario sea el relativamente bajo nivel educativo de sus padres³.

LOS CAMBIOS INTERNOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Así como no es posible explicar el significativo proceso de expansión cuantitativa sin identificar los nuevos sectores sociales que se incorporaron a la enseñanza superior, tampoco es posible suponer que estos cambios cuantitativos dejaron intacta la estructura interna de las instituciones educativas.

Desde el punto de vista de la estructura global del nivel superior del sistema educativo, es posible señalar que las transformaciones internas más significativas han sido las siguientes: a) la diversificación institucional, b) la creciente segmentación interna en términos de calidad de la enseñanza, y c) la progresiva tendencia a alar-

²Al respecto, véase por ejemplo el estudio de Carlos Filgueira y Carlo Geneletti: *Estratificación y movilidad ocupacional en América Latina*, Santiago de Chile, Cuadernos de la CEPAL, No° 39, 1981.

³Datos correspondientes a la Universidad Central de Venezuela (1975) indicaban que el 45 por ciento de los estudiantes tenían padres con enseñanza primaria solamente. En Argentina, un 33 por ciento de los ingresantes a la Universidad de Buenos Aires en el presente año provienen de hogares cuyo padre sólo tiene enseñanza primaria.

gar el ciclo de estudios superiores a través de la expansión e institucionalización de los posgrados.

En el "paisaje" tradicional de la enseñanza superior, la universidad era prácticamente la única institución existente. En la actualidad, en cambio, los jóvenes que egresan de la enseñanza media encuentran un panorama de opciones mucho más diversificado, compuesto por un conjunto de instituciones (escuelas superiores, institutos, etc.) que se caracterizan por las significativas diferencias que existen en términos de régimen interno, duración de las carreras, vinculación con el resto del sistema educativo, etc. Los resultados de este proceso, sin embargo, no han sido uniformes. Si bien en algunos países se advierten logros importantes en la redistribución de los estudiantes entre el conjunto de las instituciones, en otros - a pesar de los intentos llevados a cabo - la matrícula de enseñanza superior sigue concentrada en las universidades. Pero esta disparidad de situaciones oculta un proceso común a todas: la diferenciación institucional refleja una creciente segmentación en términos de recursos materiales, prestigio, perspectivas ocupacionales, y en definitiva, calidad de la enseñanza impartida por el nivel superior del sistema educativo. En este sentido, los jóvenes que aspiran a realizar estudios superiores se enfrentan con un panorama institucional cada vez más complejo, frente al cual resulta tan importante definir qué se estudia como dónde se estudia. Dado que la segmentación está estrechamente asociada con el origen social de los estudiantes, los nuevos sectores que logran tener acceso a la enseñanza superior sólo obtienen, en realidad, acceso a instituciones donde la calidad de los aprendizajes posibles es significativamente más baja que la calidad de los estudios reservados a las instituciones que conforman el segmento al cual concurren los sectores más altos.

Una muestra elocuente de este proceso puede apreciarse a través del creciente deterioro de las grandes universidades públicas de algunos países de la región, cuyo tradicional prestigio está cada día más cuestionado.

En las explicaciones habituales sobre el deterioro de la calidad de la enseñanza en el segmento más "popular", se alude a los ya conocidos problemas de financiamiento, escasez de equipos, laboratorios, docentes de dedicación parcial y sin posibilidades de hacer investigación y actualizar sus conocimientos, etc.

Si bien estos aspectos son fundamentales, es preciso también mencionar otros factores específicamente educativos que no suelen merecer una atención suficiente en las discusiones sobre el tema. Entre esos factores nos parece importante, al menos,

destacar los dos siguientes, íntimamente ligados entre sí: la expansión de los posgrados y la creciente disociación entre investigación y docencia.

La institucionalidad de los posgrados constituye una de las innovaciones más recientes en la enseñanza superior y su justificación deriva, al menos teóricamente, del incremento de exigencias tanto desde el punto de vista del desarrollo científico como del desarrollo productivo. Si bien no existen evaluaciones sistemáticas de sus alcances actuales, parecería, sin embargo, que en muchos casos la creación y expansión de los posgrados ha aumentado el proceso de deterioro de los estudios de grado. Particularmente en universidades donde los recursos humanos y el nivel de calidad no están consolidados, la creación de posgrados absorbe los mejores recursos y debilita aún más la precaria situación de los estudios de grado.

Desde este punto de vista, se confirmaría - aún en los niveles más altos del sistema - la hipótesis de la "fuga hacia adelante" que se sostuvo para explicar la dinámica de crecimiento del sistema educativo: cada vez hacen falta más años para obtener, en definitiva, los mismos aprendizajes.

El otro factor mencionado fue el de la disociación entre investigación y docencia. Dicha disociación tiene lugar ya sea en el interior de la propia institución o - más serio aún desde el punto de vista de sus consecuencias sobre la enseñanza - por la localización creciente de la investigación científica fuera de la universidad. La disociación entre investigación y docencia establece dificultades crecientes para trasladar los resultados de la creación de conocimientos a las instancias donde dicho conocimiento se distribuye. La discusión de este tema excede los límites de este trabajo, pero es preciso mencionarlo como un factor que contribuye significativamente en la explicación del deterioro en la calidad de la enseñanza, expresado a través del empobrecimiento progresivo de las experiencias curriculares a las cuales es sometido un estudiante universitario.

NUEVAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Los desafíos de la expansión cuantitativa también están asociados con cambios importantes en las estrategias pedagógicas. En este nivel, la innovación más significativa está constituida por las experiencias que tienen lugar en varios países de la región en la línea de la educación superior abierta y a distancia.

Si bien estas experiencias tienen una historia reciente, ya existe suficiente acumulación de información como para intentar un primer balance evaluativo.

Como se sabe, la educación a distancia fue concebida y presentada originalmente (y de allí derivó el significativo apoyo político que tuvo su desarrollo) como la solución a varios de los problemas más serios que presentaba la enseñanza tradicional. Según voceros más optimistas, la educación a distancia constituía una alternativa que permitiría una efectiva democratización, porque permitía llevar la oferta pedagógica hacia áreas geográficas donde las estrategias presenciales nunca llegarían y porque permitiría el acceso de sectores que - por sus actividades laborales - no disponían de tiempo para concurrir a clases con horarios fijos. Además, se señalaba la ventaja de su bajo costo, por las economías de escala que se efectuaban en la aplicación de programas uniformes, y la garantía de calidad académica y adaptación a los requerimientos del proceso de desarrollo.

En síntesis, pues, la educación a distancia fue diseñada como una alternativa educativa para los sectores tradicionalmente excluidos de la enseñanza superior, basada en el aprovechamiento de la tecnología informática moderna.

Sin embargo, las evidencias disponibles relativizan notoriamente el optimismo inicial. Las experiencias más consolidadas (la Universidad Nacional Abierta - UNA - en Venezuela, por ejemplo) ponen de manifiesto que la deserción estudiantil es muy significativa, y que los costos - especialmente los costos iniciales para el montaje de una red eficiente de comunicación y el diseño de los materiales instruccionales -son muy altos. En cuanto a la calidad del aprendizaje - en la medida que los diseñadores del material instruccional están haciendo sus primeras experiencias en este campo - tampoco está suficientemente garantizada y las presiones sociales tienden a volcar la oferta "a distancia" hacia las mismas opciones profesionales que la enseñanza presencial tradicional.

Por otra parte, también la propuesta pedagógica que plantea la educación a distancia es susceptible de algunas precisiones. Como se sabe, la metodología de la educación a distancia está basada en una concepción del aprendizaje donde se articulan dos elementos aparentemente contradictorios entre sí, pero con serias consecuencias sobre los objetivos de la propuesta global: el esfuerzo de autoaprendizaje y la utilización de materiales instruccionales con secuencias fijas de aprendizaje. Sin entrar en un nivel de análisis psicopedagógico, lo cierto es que - en las condiciones sociales en las que se postula la aplicación de la metodología a distancia - resulta que la realización del mayor esfuerzo de auto-aprendizaje es planteada a los sectores que están en peores condiciones para realizarlo: los pobladores alejados de los centros urbanos, que estudian después de una jornada completa de trabajo, en condiciones materiales de vida muy desfavorables, etc. A este factor, se suma el he-

cho de que los riesgos de uniformidad, centralización y escasa interacción y participación del estudiante pueden constituirse en riesgos donde - a partir del propio diseño técnico - su desarrollo sea aún más alto que en la enseñanza presencial.

En suma, los ensayos efectuados en este campo permiten refutar una falacia habitual en cierta literatura sobre el tema, que consistía en atribuir los rasgos antidemocráticos y la rigidez curricular del sistema presencial a sus características técnicas. En este razonamiento, se supuso que modificando la tecnología, los problemas serían resueltos. La realidad ha permitido apreciar que no existen razones para suponer que los objetivos que el sistema presencial no cumple, serán cumplidos por nuevas alternativas pedagógicas si se mantienen constantes las variables que definen el contexto social en el cual se aplican las propuestas pedagógicas.

La alternativa de la educación a distancia constituye una propuesta que es preciso considerar seriamente como camino posible para la ampliación de la cobertura y el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de información. Sin embargo, resulta necesario efectuar un serio proceso de adecuación a las condiciones locales y un balance ajustado de cuáles y dónde se ubican sus reales posibilidades.

LOS PROBLEMAS Y LAS PERSPECTIVAS DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS

Una forma posible de analizar las perspectivas y problemas de la enseñanza superior y de sus protagonistas consiste en identificar en cada etapa de trayectoria de un estudiante universitario los problemas sobre los cuales cada uno de los actores sociales involucrados en este campo debe definir sus decisiones. Dichas etapas son fundamentalmente tres: el acceso, el proceso de enseñanza-aprendizaje y los problemas de la obtención de un empleo en el momento del egreso. Adicionalmente, haremos unas breves reflexiones finales sobre otro aspecto importante en la caracterización de la juventud universitaria: el problema del movimiento estudiantil.

El acceso. Las posibilidades de expansión cuantitativa de la enseñanza superior constituyen uno de los puntos cruciales en los próximos años. Existen síntomas visibles en varios países de la región que ponen de manifiesto el agotamiento de la etapa de expansión "fácil" de la enseñanza superior y el comienzo de un período de estabilización en la matrícula o de regresión, como es el caso de algunos países del cono sur, con regímenes autoritarios excluyentes⁴.

⁴En Argentina (hasta 1984) y en Chile, por ejemplo, la matrícula de enseñanza superior en los últimos años ha disminuido hasta en cifras absolutas.

Los factores que explican este agotamiento son conocidos: la crisis financiera, los problemas de absorción en el mercado de trabajo, las dificultades para una enseñanza de buena calidad en el marco de instituciones masificadas, etc. Sin embargo, el factor estructural más significativo lo constituye el hecho de que los estratos sociales medios y altos han completado su incorporación a la enseñanza superior y cualquier proceso de expansión significativa en este campo implicaría una apertura a sectores sociales nuevos.

En este sentido, el problema de América Latina tiene una peculiaridad que debe ser recordada una vez más: la expansión de la enseñanza superior se ha producido sin haber resuelto previamente el problema de la universalización de la enseñanza básica. Sobre esta base, es posible sostener que la legitimidad de las políticas de acceso a la enseñanza superior radica en los criterios democráticos de la política educativa en su conjunto. Desde el punto de vista global, seguir expandiendo la enseñanza superior aisladamente o en desmedro de la universalización de la enseñanza básica, presenta el grave riesgo de aumentar la polarización social existente y crear una distancia - en este caso distancia cultural - cada vez más amplia entre los diferentes sectores sociales.

Por otra parte, si las políticas de acceso pretenden lograr una democratización real desde el punto de vista social, deberán tener cada vez más en cuenta la posibilidad de dirigirse explícitamente a favorecer el ingreso de los estudiantes de sectores populares que lograr superar el proceso de selección impuesto por los niveles primario y medio.

La calidad. Una vez obtenido el acceso, es preciso garantizar que constituya una real y efectiva posibilidad de acceso al conocimiento. En este sentido, para vastos sectores de estudiantes, la diversificación de instituciones y su segmentación en virtud de las diferencias de calidad convierten el acceso en una conquista meramente formal, donde los aprendizajes que se efectúan no son aprendizajes socialmente significativos.

La preocupación por garantizar niveles adecuados de calidad constituye un eje central en los debates actuales de política educativa. Lo novedoso de la actual situación consiste en que la preocupación por la calidad ha dejado de ser un problema exclusivo de las autoridades universitarias para constituirse en un motivo de debate del conjunto de los protagonistas de la acción educacional.

El problema es sumamente complejo, pero algunos de los ejes básicos de la discusión podrían ser los siguientes:

- Desde el punto de vista institucional, no se trata de volver al esquema de universidad única. La diferenciación institucional es un proceso inevitable, que responde a requerimientos sociales cada vez más diversificados. Pero si la diferenciación se expresa por diferencias significativas de calidad, no será posible evitar los fenómenos actuales donde todos pretenden tener acceso a la universidad y las presiones se concentran en transformar las instituciones de enseñanza superior en base al modelo universitario. El alto prestigio de la universidad deriva de sus tradiciones, pero el único camino genuino para elevar el prestigio de las nuevas alternativas consiste en otorgarles niveles de calidad apropiados.

- Cuando se habla de calidad de la enseñanza se suelen adoptar criterios de apreciación donde predominan definiciones de tipo tecnocrático que evalúan la calidad en función de la adecuación a patrones externos de rendimiento. La calidad de la enseñanza, en cambio, debería ser definida a partir de condiciones locales, particularmente las vinculadas con: a) los requerimientos de un proceso de desarrollo autónomo y socialmente equitativo, y b) la adecuación a las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

- Por último, es preciso tener en cuenta que el problema de la calidad de la enseñanza articula integradamente tanto los aspectos puramente cognitivos como los aspectos valorativos y actitudinales. En este sentido, los índices de alta calidad deberían ser ponderados con determinadas actitudes hacia los estilos de desarrollo, la responsabilidad y el compromiso social del universitario, etc.

El empleo. El tercer eje de problemas actuales de la enseñanza superior se refiere a las posibilidades de obtener un empleo acorde con las calificaciones obtenidas. En este sentido, los diagnósticos actuales ponen de manifiesto la existencia de un proceso sostenido de "devaluación" de las credenciales educativas, particularmente aquéllas obtenidas en los segmentos más deteriorados del sistema. Por otra parte, las limitaciones y distorsiones que caracterizaron el proceso de desarrollo económico en la región, han convertido al sector público en el sector del mercado de trabajo sobre el cual recae la mayor responsabilidad en la absorción de recursos humanos altamente calificados. Paradójicamente, parecería que es el propio sistema educativo quien tiende a ocupar una porción significativa de los egresados de la enseñanza superior. De esta forma se establece una especie de círculo que se autoalimenta: la expansión educativa ofrece al mercado una mano de obra cada vez más educa-

da, que encuentra trabajo aprovechando la demanda de docentes que surgen de la expansión educativa. Los datos censales correspondientes a 1980, para cinco países de la región (Brasil, Panamá, Chile, Ecuador y Uruguay) muestran que alrededor del 50% de las personas económicamente activas en la categoría ocupacional de profesionales, técnicos y afines correspondía al grupo de maestros, profesores y otros científicos sociales.

Obviamente, los problemas de empleo de los profesionales universitarios constituyen - en términos cuantitativos - un porcentaje poco significativo frente a la magnitud global del subempleo y desempleo en la región. Sin embargo, ambos son expresión del mismo proceso. La peculiaridad del caso latinoamericano consiste en que debe enfrentar simultáneamente los problemas de la marginalidad social de los que se ubican por debajo de los ingresos mínimos de subsistencia y los problemas de la marginalidad "moderna", donde la tecnología capital-intensiva tiende a dejar sin posibilidades de empleo a sectores altamente educados.

La discusión del problema del vínculo entre educación y empleo ocupa buena parte del debate contemporáneo, no sólo en América Latina sino en los países desarrollados. En este sentido, es preciso distinguir los aspectos coyunturales de aquéllos que constituyen problemas estructurales. La actual crisis financiera que viven los países del sector constituye un factor que limita las posibilidades de seguir expandiendo el empleo público y tiene consecuencias todavía impredecibles sobre las perspectivas del desarrollo global. Pero sea cual fuere el diagnóstico que se efectúe sobre las perspectivas futuras de la economía regional, lo cierto es que las posibilidades de ajustar linealmente el desarrollo educativo a las posibilidades de empleo son cada vez menores. La expansión educativa actuó durante las últimas décadas como una variable de ajuste ante las escasas posibilidades de obtener empleo. Sin embargo, este ciclo parece agotado y el problema ya no puede ser conceptualizado exclusivamente en términos educativos. La responsabilidad del problema del empleo constituye, actualmente, una responsabilidad social y más que un problema técnico, se expresa como un problema político que pone en el centro del debate las opciones sobre los estilos de desarrollo que la región va a adoptar.

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

Una de las experiencias más importantes que integraba el "currículum oculto" de los estudiantes universitarios de las décadas pasadas, era la participación política a través de las organizaciones estudiantiles. La literatura sobre la historia y el significado del movimiento estudiantil latinoamericano es abundante y conocida. Sin em-

bargo, resulta llamativo el escaso esfuerzo de reflexión existente en la actualidad acerca de los evidentes síntomas de reflujo y de pérdida de capacidad protagónica por parte del movimiento estudiantil.

Obviamente, esto no significa afirmar que los jóvenes han perdido capacidad protagónica. Lo que parece evidente, en cambio, es que su participación no se expresa en la misma medida que en el pasado a través del movimiento estudiantil o a través de su condición de estudiante. Más bien, su participación tiene lugar en su calidad de ciudadano, a través de múltiples organizaciones de diverso tipo, desde los partidos políticos hasta agrupaciones culturales, sociales o movimientos reivindicativos específicos: los derechos humanos, el feminismo, la ecología, etc.

La situación no es homogénea y cualquier generalización en este ámbito corre serios riesgos de caer en interpretaciones erróneas: la problemática estudiantil en el proceso de retorno a la democracia de los países del cono sur es fundamentalmente distinta a la problemática de los países centroamericanos y a la de los países con regímenes democráticos relativamente consolidados. Sin embargo, las tendencias generales esbozadas en los puntos anteriores acerca de las transformaciones en las instituciones de enseñanza superior permiten postular algunas proposiciones generales sobre su impacto en el movimiento estudiantil.

En primer lugar, podría sostenerse que el proceso de diferenciación y segmentación institucional tiende también a romper la homogeneidad de la categoría social de estudiante y crea condiciones donde la posibilidad de articular intereses comunes es cada vez más difícil. En este sentido, sería importante indagar hasta qué punto una de las motivaciones para la diversificación institucional (crear espacios menos contaminados por el activismo político-estudiantil que caracterizaba a las universidades públicas de masas), ha sido realmente exitosa.

En segundo lugar, podría postularse también la hipótesis según la cual el proceso de devaluación de los años de estudio y la baja calidad de los aprendizajes provoca un fenómeno en el cual - en la medida en que la institución deja de ser un espacio donde suceden fenómenos socialmente importantes (aprendizajes, preparación para puestos de cúpula, etc.) - el estudiante dedica menos energía, menos compromiso institucional, tiene menos motivación para "invertir" en la institución y - en consecuencia - menos protagonismo.

Paradójicamente, este cambio habría producido una inversión de la situación tradicional. En la universidad del pasado, el estudiante era un estudiante de "tiempo

completo" (o, al menos, su condición social se definía casi exclusivamente por su condición de "estudiante"), mientras que el profesor ejercía la cátedra como una actividad meramente adicional a sus tareas profesionales fuera de la universidad. El actor principal de la vida universitaria era, en este contexto, el estudiante. Actualmente, en cambio, el estudiante parece cada vez más un estudiante "parcial", que comparte el estudio con el trabajo y con otras actividades significativas fuera de la universidad, mientras que para el profesor, la vinculación con la universidad lo define profesional y ocupacionalmente en forma mucho más completa que en el pasado. De allí que, en la actualidad, el profesor - y el movimiento gremial docente - constituyan un elemento central en la dinámica interna de la institución.

Estas hipótesis deberían ser objeto de estudios empíricos más específicos. Más allá de su validez interna, el propósito que persiguen es estimular una discusión que, hoy por hoy, parece bastante alejada de las preocupaciones de los analistas de la situación Juvenil.

*Las opiniones vertidas en este artículo son de exclusiva responsabilidad del autor y no comprometen a la institución donde trabaja.

Referencias

*ESTRATIFICACION Y MOVILIDAD OCUPACIONAL EN AMERICA LATINA. 39 - Santiago de Chile, Cuadernos de la CEPAL. 1981 .

*Figueira, Carlos; Geneletti Carlos, TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE. - París. 1983.