

Revista de la Educación Superior, Revista de la Educación Superior
Vol. XXXII(4), No. 132, Octubre-Diciembre de 2004.
ISSN: 0185-2760

**Globalización, Convergencia y Diferenciación de la
Educación Superior:
Una Revisión Teórico-Conceptual**

Jorge Dettmer
Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM
Correo e: dettjora@servidor.unam.mx

Resumen

En las últimas dos décadas, para ajustarse a las nuevas realidades derivadas de fenómenos tales como la globalización, la explosión de nuevas tecnologías, el surgimiento de nuevas formas de producción y utilización del conocimiento, y el cambio organizacional, las instituciones de enseñanza superior se han visto precisadas a adoptar un conjunto de medidas y acciones institucionales que, o bien tienden hacia la convergencia de políticas, sistemas, instituciones, curricula y grados académicos, o bien, tienden hacia la divergencia y la diferenciación de los mismos aspectos. Algunos autores consideran que la convergencia de políticas estimularía la homogenización y estandarización de los sistemas de enseñanza superior y su mayor orientación hacia el mercado, otros sostienen que a través la diversidad y la diferenciación de tales sistemas, instituciones o curricula, es posible alcanzar los mismos resultados. El artículo discute las distintas posiciones teórico-conceptuales adoptadas así como sus alcances y limitaciones, haciendo una breve referencia al caso de México.

Palabras clave: Globalización, curriculum, enseñanza.

Abstract

In the past two decades, and in order to fit new realities derived from phenomena such as globalization, exposure to new technologies, emergence of new ways of producing and using knowledge, organizational change, higher education institutions have had to adopt a set of institutional measures and actions that either move towards convergence of policies, systems, institutions, curricula and academic degrees or towards divergence and differentiation of such same aspects. While some authors consider that the convergence of policies might contribute to the standardization of higher education systems and their market focusing, others say that it is through diversity and differentiation of such systems, institutions or curricula that the same results may be achieved. This paper talks about the different theoretical-conceptual positions adopted, their scope and limitations, briefly referring to the case of Mexico.

Key words: Globalization, curricula, teaching.

Introducción

Uno de los temas más relevantes de las Ciencias Sociales, es el que se refiere al análisis de en qué medida las sociedades actuales tienden hacia una mayor convergencia o diferenciación. En Europa, por ejemplo, la idea de convergencia ha estado en el centro del proyecto de unificación de ese continente desde mediados del siglo pasado, mientras que en otras regiones o países (por ejemplo, Norteamérica), la búsqueda de la diferencia ha constituido un rasgo nacional.

Lo que hoy se conoce como enfoque o paradigma de la convergencia, tuvo sus primeros avances dentro del ámbito de la teoría económica durante los años 1960, cuando se pensó que todos los países caminaban hacia un mismo modelo de desarrollo. En la sociología, el análisis de la convergencia parece ser un poco más reciente. No obstante, las transformaciones económicas, sociales, políticas y tecnológicas suscitadas en muchos países y regiones en las últimas décadas, han propiciado la adopción de una serie de proyectos, objetivos y políticas comunes promovidas por diversos estados y organismos supranacionales –como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)– que están incidiendo en la estructura y funcionamiento la educación y, particularmente, de los sistemas de educación superior, con objeto de responder a nuevas y complejas realidades derivadas de fenómenos tales como la globalización, la explosión de nuevas tecnologías (particularmente de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones), el surgimiento de nuevas formas de producción y utilización del conocimiento, así como la conformación de novedosas estructuras organizacionales, basadas en sistemas de relaciones menos jerárquicas y más horizontales.

Especialmente –aunque no exclusivamente– en el caso de Europa, la existencia de ciertos factores contextuales, aunada al establecimiento de políticas y mecanismos para alcanzar el gran objetivo de crear una área europea de educación superior acordada por la mayoría de los estados miembros de la Unión Europea (UE) en la Declaración de Bolonia (1999), han sido interpretados por algunos autores como signos inequívocos de convergencia, homogenización y estandarización de la educación superior. Entre los aspectos comunes que podrían ser considerados como indicadores de convergencia destacan: la expansión de la matrícula de educación superior; la disminución de la intervención estatal en las instituciones, mayor desregulación institucional, tendencia hacia la descentralización administrativa, mayor competencia por estudiantes y recursos, así como una creciente asociación entre universidades y empresas.

A pesar de estas tendencias comunes hacia la convergencia, diversos autores han puesto de manifiesto importantes diferencias entre los sistemas de educación superior de cada uno de los países miembros de la UE, las cuales tienen su origen en las diferentes estructuras educativas nacionales, sus modos de organización (centralizado/descentralizado), su relación con la economía, con los mercados laborales y las estructuras sociopolíticas y culturales. Por lo tanto, no es extraño que mientras algunos estados y organismos supranacionales promueven la convergencia y, por tanto, la homogenización y estandarización de los sistemas de educación superior como una forma de alentar la competitividad, la comercialización y el gestión de este nivel educativo, otros consideran la creciente diferenciación de la educación superior como el mejor medio para alcanzar los mismos objetivos.

Para dar cuenta de estos fenómenos opuestos y aparentemente contradictorios que caracterizan actualmente a la educación superior, se han desarrollado un conjunto de enfoques y categorías analíticas extraídos de disciplinas tan diferentes como la teoría de las organizaciones, el

neoinstitucionalismo y aún la biología, cuya pertinencia teórica y alcance explicativo están hoy en día en discusión.

En este contexto, el objetivo central de este trabajo es exponer y analizar críticamente algunos de los enfoques y conceptos analíticos desarrollados y aplicados al estudio de la educación superior en los últimos años, y estimar su valor heurístico en relación con los cambios que han vivido recientemente estas instituciones, tanto en los ámbitos nacional y local como internacional.

El artículo que a continuación se presenta se divide en siete partes. En la primera se analizan y clarifican los conceptos de globalización e internacionalización de la educación superior. En la segunda y tercera partes, se analiza el contexto que da pie al fenómeno de la convergencia de los sistemas educativos y se discuten los distintos enfoques que se han utilizado para estudiarlo. En el cuarto y quinto apartados se examinan las nociones de diversidad y diferenciación y se define el espacio de significado de ambos conceptos. En la sexta parte, se revisan tres importantes perspectivas teóricas para analizar los procesos de convergencia y diferenciación en la educación superior, y en la séptima y última se hacen algunas breves referencias a diversos trabajos centrados en los procesos de diferenciación en el caso de México.

Globalización e internacionalización de la educación superior

Los conceptos de *globalización* e *internacionalización* son actualmente de gran importancia para la educación superior. Si bien ambos aluden al crecimiento de las actividades internacionales de las instituciones de educación superior, entre ellos subsisten importantes diferencias. De acuerdo con Vidovich y Slee, la *globalización* puede ser entendida como “sistema mundo que tiene una vida propia”, mientras que la *internacionalización* presupone a los estados-nación como unidades esenciales (Vidovich y Slee, 2001: 432). Más claramente, la *globalización* –según Scott–, supone un “reordenamiento radical del orden mundial basado en nuevos bloques regionales, nuevos aliados y enemigos, fronteras nacionales más porosas y la emergencia de una sociedad del conocimiento intercambiando bienes simbólicos”, en tanto que la *internacionalización* “refleja un orden mundial dominado por los estados nación y un norte-sur dividido” (Scott, 1998:126). Van der Wende sostiene que la *globalización* “generalmente se relaciona con el proceso de creciente convergencia, la interdependencia de las economías y la liberalización del comercio y los mercados”. En su dimensión cultural, “la globalización promueve el establecimiento de una cultura global” (usualmente occidental) así como “la difusión de tradiciones autóctonas”. Desde el punto de vista político, el proceso globalización convertirá a los estados nación en unidades menos poderosas con un papel cada vez menos relevante y tendientes a desaparecer. En contraste, la *internacionalización* alude “al proceso de creciente cooperación entre estados o actividades cruzando sus fronteras, reflejando un orden mundial en el cual los estados nación juegan un papel central (Van der Wende, 2001:253).

Diversos autores coinciden en señalar que tanto la globalización como la internacionalización están incidiendo en la educación en general y en la educación superior en particular. Scott sostiene que entre globalización e internacionalización subsisten relaciones “dialécticas”. “La educación misma –afirma Marginson– opera como uno de los objetos-sujetos de la globalización”, ya que, al mismo tiempo que es formada por ésta, la educación se ha vuelto “un medio principal de la globalización y una incubadora de sus agentes” (Marginson, 1999: 19). Por lo tanto, así como la globalización inhibe y transforma las viejas clases de educación, también crea otras nuevas.

Marginson plantea que la educación es uno de los sectores sociales en el cual el mercado global se ha formado, en el que más movimiento de personas está teniendo lugar, en el que es más intensa la interacción a lo largo de las fronteras nacionales y regionales, y donde las prácticas de trabajo académico están fuertemente influenciadas por las tecnologías de la información y la comunicación (Marginson, 2000: 25).

Según este autor, con la globalización y/o internacionalización, las universidades y los individuos se ven en la necesidad de desarrollar relaciones e interacciones más abiertas y prácticas con personas e instituciones de otros países y personas e instituciones dentro del mismo país. En consecuencia, las universidades y su personal se vuelven cada vez más “otro-referenciados” que “auto-referenciados”.

Para Marginson (2000:25) no solamente son muchos los efectos de la globalización manifiestos algo más temprano en la educación superior que en la mayoría de los sectores, sino que las universidades líderes alrededor del mundo son jugadores clave en estructurar relaciones globales; por ejemplo, en relación con los sistemas de conocimiento y su intercambio, en la evolución de lenguajes y comunicaciones, y en la formación en la gente de actitudes y susceptibilidades requeridas en un ambiente global.

Cabe precisar, sin embargo, que para Brian Denman debemos distinguir entre globalización de la educación superior y globalización de las universidades. Según él, “la globalización de la educación superior tiende a concentrarse sobre aspectos mundiales tales como el acceso, colaboración y equidad con énfasis en la distribución del conocimiento y la división del trabajo”, en tanto que la globalización de las universidades alude a la masificación de las mismas, la ampliación de su influencia y visibilidad para compartir mercados en la escena internacional (Denman, 2001: 97).

Van der Wende afirma que, en el caso de la educación superior, se observan dos tendencias. De una parte, la globalización conlleva propuestas para una mayor desregulación de los mercados educativos a través de acuerdos comerciales (tales como los de la Organización Mundial del Comercio) y de las profesiones en creciente competencia (1). De la otra, la internacionalización supone “la integración de una dimensión internacional dentro de la enseñanza, la investigación y la función de servicio de la educación superior” con objeto de hacerla más “receptiva a los requerimientos y desafíos relacionados con la globalización de las sociedades, la economía y los mercados de trabajo” (Van der Wende, 2001: 253).

Uno de los aspectos más importantes derivados de los procesos de globalización/internacionalización es aquel relacionado con sus efectos sobre las políticas y/o instituciones de educación superior, y sobre el papel que desempeñan los estados nación en el control de tales efectos. En este sentido, diversos autores han reconocido que aun cuando la influencia de la globalización sobre la educación superior es muy fuerte, los estados nación juegan también un papel importante. Como Marginson señala: “La educación está implicada en ambos lados de las relaciones global/nacional” (Marginson, 1999: 19).

De acuerdo con Vidovich y Slee, el impacto de la globalización puede ser descrito en términos de homogeneización (o convergencia) interpretada como incremento de semejanzas, y heterogeneización (o divergencia) alusiva a crecientes diferencias de las políticas nacionales (Vidovich y Slee, 1999: 432). Schugurensky destaca que si bien la convergencia de los sistemas de educación superior no es un fenómeno nuevo, en los últimos años ésta se ha intensificado

como resultado de los procesos de globalización (Schugurensky, 1998:124).

Según este autor: “La convergencia no significa que todos los sistemas de educación superior se conviertan en uno sólo, sino más bien que son gobernados en forma creciente por presiones, procedimientos y patrones organizacionales similares” (Schugurenski, 1998:125).

En la actualidad, es posible distinguir dos esquemas o paradigmas principales de convergencia de la educación superior al nivel internacional: el paradigma competitivo, característico de las instituciones anglosajonas y el paradigma cooperativo, propio de las Instituciones de Educación Superior de Europa continental (Van der Wende, 2001: 254-56). Con todo, como P. Altbach, sostiene, en la última década el fenómeno de la convergencia ha tenido como punto de referencia el sistema de educación superior norteamericano, lo que se ha manifestado –entre otras cosas–, en la reducción del papel del Estado y, en contraste, una mayor participación del sector privado en la enseñanza superior; la diversificación institucional y la descentralización administrativa. También puede observarse en la incorporación de la dinámica de competencia por estudiantes y recursos, y la cada vez mayor asociación entre universidades y empresas (Altbach citado por Schugurensky, 1998: 124).

Los procesos de convergencia

Para algunos autores, uno de los efectos más importantes derivados de la globalización es el surgimiento de una “convergencia” de sistemas educativos nacionales en diferentes parte del mundo. Por convergencia se entiende que “los sistemas se están volviendo cada vez más similares debido a que los analistas de la política al implantar aprenden unos de otros” (Steiner Khamsi, 2002: 132).

Si bien la convergencia no es un fenómeno nuevo, en los últimos lustros se ha hecho cada vez más patente en virtud de los procesos de globalización económica, el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la conformación de bloques geopolíticos y la importancia creciente de los organismos supranacionales.

En Europa, el proceso de convergencia ha sido particularmente importante en virtud de dos conjuntos de eventos históricos surgidos desde finales de los ochenta. Por una parte, el acelerado colapso del socialismo de Estado dentro del bloque soviético y la ampliación del mercado capitalista en toda la región del Este; por la otra, la conformación de la Unión Europea y sus organismos supranacionales, capaces de inducir un creciente proceso de homogenización en todo el continente (Scott y Kelleher, 1996: 465).

Scott y Kelleher señalan que las fuerzas sociales, políticas e industriales que presionan hacia algún grado de convergencia en Europa incluyen los siguientes factores: 1) La regulación supranacional; 2) El papel de los negocios transnacionales; 3) Los efectos de los cambios organizacionales y tecnológicos sobre las ocupaciones y; 4) La política internacional “prestada” (es decir, a la importación de arreglos institucionales que, se cree o se percibe, contribuyen al éxito de determinados países) (Scott y Kelleher, 1996: 466).

Es importante destacar que aun cuando muchos autores se refieren a la convergencia de sistemas educativos como un hecho indiscutible, pocos se han preocupado por definirlo dando por sentado su significado. Probablemente una de las pocas definiciones explícitas del concepto de convergencia es aquella que formularon Inkeles y Sirowy a principios de los años ochenta, al

analizar las tendencias convergentes y divergentes de los sistemas educativos nacionales. Así, para estos autores: “La convergencia significa moverse desde diferentes posiciones hacia algún punto común. Conocer qué países son parecidos no nos dice nada acerca de la convergencia. Debería haber movimiento en el tiempo hacia algún punto común identificado. El punto puede ser fijo, como cuando 100% de los niños en edad escolar se matriculan en la escuela primaria, o podría estar en movimiento, como cuando la proporción de la fuerza de trabajo en el sector terciario o de “servicios” ha crecido continuamente durante décadas. La convergencia no necesita, sin embargo, ser expresada solamente en términos cuantitativos. Las constituciones, los sistemas judiciales y arreglos administrativos pueden ser todos ya sea convergentes o divergentes. Hay, también, más de una pauta de cambio en el tiempo que puede conducir a un punto de convergencia. El cambio podría también parar en seco la verdadera convergencia y sin embargo ser de gran significación si las unidades que lo llevan a cabo cruzan ciertos umbrales” (Inkeles y Sirowy, 1983: 305).

Para Inkeles y Sirowy, una característica central de la convergencia es que debe ser “predominantemente empírica,” es decir, “debe buscar establecer si varias instituciones, arreglos sociales, actitudes y valores previamente más diversos se están volviendo más parecidos”. Por lo tanto, para estos autores, “encaramos el desafío de especificar cuáles elementos de la organización social serán más convergentes, cuáles menos, y de explorar aquellos ejemplos en los cuales nuestras expectativas para la convergencia y divergencia pueden ser contradichos por nuestras observaciones. Tales especificaciones y observaciones son tarea de la teoría” (Inkeles y Sirowy, 1983: 305).

A pesar de este y otros esfuerzos de clarificación conceptual realizados, Gita Steiner señala que, dependiendo de la estructura teórica que se utilice, se asumirá una cierta concepción de convergencia y de su impacto en los sistemas educativos. Por lo tanto, según esta autora, se pueden distinguir tres diferentes teorías para el análisis de los procesos de convergencia:

- 1.- Las que analizan la convergencia como resultado de políticas “prestadas”, donde el objetivo fundamental se centra en la búsqueda de aspectos comunes entre los sistemas prestamista y prestatario.
- 2.- Las que se centran en el contenido de la transferencia mediante la identificación de reformas educativas nacionales bajo un común denominador, para explicarlas posteriormente a partir de la convergencia.
- 3.- Las que parten de un análisis de los contextos locales poniendo atención en las instituciones que prestan y/o toman prestado, interrogándose acerca del por qué se han transferido ciertas ideas y discursos. En esta última perspectiva, la atención gira en torno a las políticas “prestadas”, los procesos de adaptación y/o puesta en práctica, y los organismos que se resisten, trastocan o incorporan las transferencias educativas (Steiner Khamsi, 2002:133).

Enfoques para el análisis de la convergencia de sistemas educativos

Entre los autores que se han abocado al análisis de la convergencia en el ámbito de la educación destaca Andy Green. Para él: “La convergencia entre sistemas nacionales de educación y de entrenamiento, o aspectos de estos sistemas pueden ser analizados en dos niveles. El primero, que podemos denominar convergencia política, ocurre cuando el discurso político y los objetivos de una variedad de países se vuelven crecientemente similares en el tiempo. El segundo, que

podemos denominar convergencia estructural, es cuando las estructuras reales, los procesos y los resultados se vuelven más similares” (Green, 1999: 56).

De acuerdo con este autor, existen tres principales formas en las cuales la convergencia puede ocurrir. La primera es a través de un incremento de políticas prestadas como parte del proceso de difusión cultural (2); la segunda, a través del impacto directo de autoridades supranacionales que buscan alcanzar la armonización en ámbitos particulares de la actividad educativa nacional (3), y la última, a través de la respuesta interna de los sistemas nacionales a fuerzas y problemas comunes (Green, 1999: 56).

Por su parte, Vojin Rakic (2002: 226-30) señala que la convergencia o divergencia (4) de los sistemas educativos es contingente sobre el nivel de agregación (por ejemplo, lo que puede ser convergencia al nivel de los sistemas, puede convertirse en divergencias al nivel de las instituciones o disciplinas). Para este autor existe un conjunto de factores que estimulan o inhiben la convergencia/divergencia de las políticas de educación superior. Entre los primeros se destaca la creciente homogenización del ambiente europeo que resulta del proceso de europeización y globalización; entre los segundos se encuentra el alto grado de institucionalización de las políticas.

Con base en estos elementos, Vojin Rakic propone un esquema general que contempla tres mecanismos importantes a partir de los cuales pareciera posible determinar el flujo del proceso de convergencia entre los países europeos:

- “Reacciones de los estados miembros de la Unión Europea (UE) a las políticas de las instituciones europeas.
- “Desarrollos al nivel institucional en Estados miembros individuales de la UE, así como también desarrollos al nivel de las disciplinas académicas.
- “Influencia mutua de políticas sobre y por Estados miembros de la UE individuales”.

Por lo tanto, las razones de la convergencia podrían descansar en:

- a) “coerción por los estados miembros de la UE y conciencia de los beneficios perdurables;
- b) “comprensión de los beneficios de acomodarse al cambio institucional dentro de los sistemas de educación superior nacionales, así como también una apreciación de los beneficios de acomodarse a los desarrollos dentro de las disciplinas académicas;
- c) “imitación y coerción de los estados miembro (por ejemplo, un Estado presionando en aceptar una política particular)”.

Según este autor, algunas de las posibles razones para la convergencia de las políticas nacionales de educación superior en los estados miembros de la Unión Europea, vistas desde la perspectiva de los hacedores de las políticas nacionales, son:

Auto-interés

1) Coerción:

- a) por las instituciones de la UE
- b) por otros estados miembros

- 2) Conducta auto-interesada no relacionada a la coerción:
- a) beneficios anticipados respondiendo a las políticas de la UE
 - b) beneficios derivados de los desarrollos a nivel institucional
 - c) beneficios relacionados con los desarrollos al nivel de la disciplina
 - d) imitación calculadora de otras políticas

Auto-prescripción

- 1) Imitación no calculadora de políticas de una autoridad
- 2) Imitación no calculadora de ejemplos de políticas dominantes numéricamente (Rakic, 2001: 231-232).

Con base en este esquema, Rakic estudió las políticas de educación superior en los Países Bajos, Alemania y Bélgica/Flandes, durante las décadas de 1980 y 1990, con el fin de determinar la existencia de procesos de convergencia/divergencia. Su conclusión fue que si bien tuvieron lugar fenómenos de convergencia de políticas en esos países, el peso que ejerció la UE fue mucho menor que el esperado, principalmente a través de programas como COMMETT, ERASMUS, SOCRATES, etc., orientados a promover la movilidad estudiantil. En consecuencia, para Rakic, la convergencia de políticas de educación superior en las naciones mencionadas puede ser mejor explicada por la actitud de las respectivas autoridades imitándose unas a otras. Por su parte, Dale (1999: 5) identifica “cinco mecanismos de efecto externo sobre las políticas de educación que podrían ser vistos como asociados a los efectos de la globalización. Estos mecanismos son: “armonización”, “diseminación”, “estandarización”, “instalando la interdependencia”, e “imposición”, los cuales son comparados con dos mecanismos “tradicionales” u “ortodoxos” de efectos externos sobre las políticas de educación nacional: “préstamo de políticas” y “aprendiendo políticas”.

De acuerdo con Dale, el primero de estos mecanismos (armonización) “se dibuja claramente en el modelo de la Unión Europea”. El aspecto central aquí es que todos los estados miembros ceden y ponen en común una parte de su capacidad o facultad de hacer políticas nacionales en la organización regional. “El mecanismo de armonización opera a través de un proceso de acuerdo colectivo [...]. El caso límite de la armonización (o de casi cualquier forma de globalización) es la unión monetaria ” (Dale, 1999: 12).

El siguiente mecanismo de transferencia de políticas (“diseminación”), difiere de la armonización en los procesos y dimensiones del poder. Uno de los mejores ejemplos se encuentra en los trabajos de las organizaciones supranacionales similares a la OCDE. Ésta trabaja básicamente a través de una agenda que establece estrategias. La mayor parte de sus documentos buscan indicar a las naciones miembros las direcciones futuras probables en una extensa variedad de campos de políticas, incluida la educación.

Un ejemplo claro de este mecanismo son los intentos de la OCDE para desarrollar indicadores internacionales de y para los sistemas educativos “que van más allá de su función declarada de reunir la creciente demanda por más y mejor información acerca de la calidad de la educación” (Dale, 1999: 13).

La idea de estandarización se basa fuertemente en el trabajo de los institucionalistas globales.

Según Meyer, “[...] muchas características de los Estados-nación contemporáneos derivan de modelos mundiales construidos y propagados a través de procesos culturales y asociaciones globales [...] Los modelos mundiales se han vuelto especialmente importantes [...] como desarrollos culturales y organizacionales de la sociedad mundial [los cuales] definen y legitiman agendas para la acción local, formando las estructuras y políticas de los estados-nación y otros actores nacionales y locales en virtualmente todos los dominios de la vida social racionalizada [...] La institucionalización de modelos mundiales ayuda a explicar muchas características curiosas de las sociedades contemporáneas, tales como el isomorfismo estructural frente a enormes diferencias [...]” (Dale, 1999:13).

Así, organizaciones como la ONU “operan para atraer cambios de políticas congruentes mediante el hacer o ir asumiendo adherencia a amplios principios particulares de política como un requisito de membresía del sector particular de la comunidad internacional que representa” (Dale, 1999:13-14).

En consecuencia, la estandarización, reúne claramente algunas de las características cruciales de los efectos de la globalización –esto es, se extiende a las metas de políticas, tiene un locus externo de visibilidad, y es externamente iniciada por un cuerpo supranacional–, todo ello empleando un “más pequeño y menos asertivo rango de dimensiones del poder” (Dale, 1999:14). El mecanismo denominado “instalando la interdependencia” tiene su punto de partida en la noción de “herencia común” del género humano. La característica que define este mecanismo es esencialmente su preocupación por temas tales como la contaminación, los derechos humanos y la paz, los cuales se extienden más allá del alcance de cualquier Estado nación. Por lo tanto, este mecanismo se diferencia en algunas dimensiones de los otros. Su alcance está mucho más centrado en las metas y los propósitos de política nacional. Esto se acerca mucho a lo que podría ser referido “muy vagamente como ‘sociedad civil global’ [...] basada alrededor del trabajo de las organizaciones no gubernamentales [...]” (Dale, 1999: 14). Este mecanismo opera desde abajo y persigue sus fines solamente a través de la persuasión.

Otra característica crucial de este mecanismo es que no tiene un eficaz locus de viabilidad (esto se hace evidente al observar la falta de resultados de muchas cumbres ambientales). Por lo tanto, se podría esperar que sus efectos sobre la educación fuesen relativamente directos y focalizados sobre sectores y/o niveles organizacionales (Dale, 1999:14-15).

El último mecanismo considerado, la “imposición”, es generalmente el primero que viene a la mente de los analistas cuando piensan en los efectos de la globalización. Existen dos aspectos en los cuales la imposición difiere significativamente de los otros mecanismos en que es el único mecanismo que: 1) es capaz de obligar a los países receptores a tomar políticas particulares”, y; 2) no necesita apoyarse en alguna forma de aprendizaje, persuasión o cooperación para propiciar los cambios buscados (Dale, 1999:15).

En resumen, siguiendo a Adick (2002: 221-23), es posible identificar un conjunto de argumentos en torno a las virtudes e inconvenientes de la convergencia y/o estandarización. Entre sus virtudes destacan:

- Impide situaciones y decisiones arbitrarias
- Estimula una mayor movilidad de los estudiantes.
- Asegura una mayor igualdad de derechos y oportunidades.
- Alienta la calidad mediante el establecimiento de estándares.

- Tiene un efecto democratizador.
- Hace la escolaridad internacionalmente compatible entre los países.

Entre los argumentos en contra de la estandarización, se pueden mencionar los siguientes:

- Propicia el imperialismo cultural.
- Alienta la homogenización cultural.
- Puede contribuir a la adopción de estereotipos estériles.
- Puede contribuir a reducir la autonomía de los sistemas educativos.
- Puede conducir a la fuga de cerebros (sobre todo en los países del Tercer Mundo).
- Alienta la disparidad de las estructuras sociales.

Diversidad y diferenciación

La diversidad ha sido uno de los temas más recurrentes en los debates sobre el desarrollo, conducción y gestión de los sistemas de educación superior en muchos países. Aunque es evidente que las Instituciones de Educación Superior difieren (o han diferido históricamente) unas de otras, en las últimas décadas la creciente masificación de la educación superior, la insuficiencia de recursos y la desregulación gubernamental en algunos países, entre otros factores, han situado el aspecto de la diversidad en el centro de las políticas de educación superior. Desde esta perspectiva, una de las preguntas centrales que la investigación sobre diversidad y convergencia se ha planteado es: ¿Cómo estimular la diversidad evitando que las instituciones converjan en alguna meta estándar preconcebida de la que es característica la educación superior? (Meek et al., 2000:2).

La diversidad afecta todos los aspectos de la educación superior, tales como la equidad en el acceso, los métodos de enseñanza-aprendizaje, la prioridad de la investigación, la calidad de la administración, las finanzas, la relevancia social, etc. En este sentido, como Meek y sus colaboradores sostienen, la diversidad no puede ser entendida de manera aislada sin considerar la forma como los gobiernos manejan y estructuran sus sistemas de educación superior (Meek et al., 2000: 1).

Al nivel internacional es posible observar una gran variedad en cuanto a formas de organización de los sistemas nacionales de educación superior. Existen formalmente sistemas unificados en Australia y el Reino Unido; divisiones formales entre instituciones universitarias y no universitarias en Canadá, los Países Bajos y Alemania; los Estados Unidos se caracterizan por su amplia gama de instituciones y programas académicos, y los sistemas de Suecia y Finlandia parecen estar en una fase de transición. Lo que vale la pena señalar de esta situación no es tanto la diversidad en sí misma, sino los grados deseables de diversidad y/o convergencia hacia los cuales empujan ciertas fuerzas a las instituciones y/o sistemas de educación superior (Meek, 2000: 36). Más aún, un incremento o reducción en el grado de diversidad (o convergencia) es un producto de cómo las instituciones responden a las presiones sociales, políticas, económicas y otras del ambiente, presiones que ellas mismas ayudan a sacar y moldear (Meek et al., 1996: 228). Muchos autores tienden a considerar la diversidad como intrínsecamente benéfica, concibiéndola como una respuesta de las instituciones y sistemas de educación superior a lo que ha sido definido como el “nuevo ambiente de políticas del sector público de autoregulación y competencia del mercado” (Neave y Van Vught citados por Meek, 2000: 25). Por ejemplo, Geiger, sostiene la hipótesis de que: “cuando los recursos son apretados, el mercado es una fuerza mucho más poderosa para la diferenciación de las instituciones de educación superior y sus funciones que las

políticas y el control centralizados” (Geiger, 1996: 202). En la misma línea, Birnbaum (1983) argumenta que mayor libertad institucional producirá mayor libertad en los sistemas. En contraste, otros autores como Rhoades (1990), Skolnik (1986), Maassen y Potman (1990) y Meek (1991), sostienen que las normas académicas y los valores restringen la diversidad y que la intervención del gobierno puede ser necesaria para incrementarla. Específicamente, estos investigadores apuntan a los valores y normas que operan dentro de las organizaciones académicas como un obstáculo a ser superado por las políticas gubernamentales a favor de la diversidad (Huisman y Morphew, 1998:5). Meek afirma que los resultados de investigaciones preliminares indican que existen dos factores que influyen de manera importante en la dirección de la diversidad de la educación superior: “1) La forma en la cual los gobiernos estructuran el ambiente de políticas y 2) El poder relativo de las normas y valores académicos dentro de las instituciones de educación superior”(Meek et al., 2000: 36).

No obstante, cualquiera que sea el papel atribuido al mercado o al gobierno en el desarrollo de la diversidad, Neave observa que está “lejos de ser universalmente admitido que la diversificación es necesariamente benéfica” (Neave, 2000: 10). Y agrega: “Diversidad y diferenciación, aunque algunos podrían verlas deseables, tienen sus efectos perversos” (Neave, 2000: 13). Esto es: “Lo que es una diversidad deseable dentro de la tradición política anglosajona, puede también ser vista como una fragmentación y balcanización de responsabilidad para aquellos quienes suscriben la noción de educación superior como un instrumento de la identidad nacional, como un poderoso instrumento en tiempos de cambio, contra la exclusión social y económica” (Neave, 2000:19).

Dadas las implicaciones que se derivan de la diversidad de los sistemas de educación superior, existe un conjunto de interrogantes que, según Neave, no deberían estar ausentes de la discusión, tales como: “¿diverso para qué? ¿diferenciado para quién, para hacer qué?” Y, sobre todo, “¿cuál es el grado óptimo de diversidad y diferenciación que un sistema puede tolerar?” (Neave, 2000: 20).

Definiendo la diversidad y la diferenciación

Los estudios sobre la diversidad en la educación superior han variado mucho en sus conceptualizaciones, antecedentes teóricos y metodologías. De hecho, según Huisman (1996:138), un análisis del uso de los conceptos de diversidad y diferenciación en la educación superior pone de manifiesto que éstos han sido utilizados a diferentes niveles (por ejemplo, a nivel del sistema, por sectores, instituciones, programas de estudio, campos específicos, etc.) y, por tanto, con frecuencia comportan diferentes significados.

Huisman distingue entre diferenciación, diversidad y diversificación. El proceso de diferenciación puede ser entendido como el surgimiento de “algo nuevo ”dentro del sistema de educación superior bajo análisis, por ejemplo, la creación de un programa de estudio en una institución específica (Huisman, 1996:140).

La diversidad es la “contraparte estática” al concepto dinámico de diferenciación; y “se relaciona con la variedad de entidades dentro del sistema” (Huisman, 1996:140). La diversificación tiene que ver con el número de tipos y/o dispersión de entidades atravesando tipos. Según este autor, mientras la diversificación se relaciona con un incremento de la diversidad del sistema, la homogenización se asocia con una reducción de la diversidad” (Huisman, 2000: 43). Por su parte, M. Trow señala: “Por diversidad en educación superior yo entiendo la existencia de

distintas formas de educación postsecundaria, de instituciones y grupos de instituciones dentro de un estado o nación que tienen diferentes y distintas misiones, que educan y entrenan para diferentes vidas y carreras, que tienen diferentes estilos de instrucción, están organizadas diversamente y operan bajo diferentes leyes y relaciones con el gobierno” (Trow citado por Meek, 2000: 3).

En su estudio empírico pionero sobre diversidad institucional, Birnbaum (1983), utilizó seis variables relacionadas con el control, el tamaño, la matrícula mínima, la proporción de estudiantes mujeres, los tipos de programas y niveles de grados para diferenciar entre colegios y universidades y medir la diversidad de una muestra de instituciones de educación superior. Este autor concluyó que pese al crecimiento sin precedente que tuvo la educación superior norteamericana entre 1960 y 1980, la diversidad de los sistemas no se incrementó. Aunque Birnbaum no investigó el efecto de la interferencia gubernamental en materia de diversidad, recomendó políticas que promovieran la diversidad mediante: a) la relajación de los procesos de aprobación de programas; b) el establecimiento de restricciones presupuestarias; y c) la búsqueda de asignaciones libres (por ejemplo, a través de la identificación de programas de grado que la universidad puede ofrecer). Las recomendaciones de Birnbaum retoman sus conclusiones de que “las políticas que promueven la libertad organizacional tiene la probabilidad de producir sistemas con mayor diversidad” (Huisman y Morpew, 1998: 5).

Según Meek, existen muchos tipos de diversidad (por ejemplo, programática, sistémica, procedimental, etc.), que requieren definición precisa, particularmente si el ejercicio es la medición de la diversidad” (Meek, 2000: 2-3).

Para David Dill y P. Teixeira (2000: 99), en muchas partes del mundo que han experimentado “masificación” o expansión de los sistemas de educación superior, el término diversidad ha sido utilizado para aludir a la variedad en la organización o productos de la educación superior; diferencias entre programas o servicios proporcionados por instituciones académicas, y diferencias entre los tipos de instituciones.

Según estos autores, es posible distinguir los siguientes tipos de diversidad:

- Diversidad institucional: en tamaño, tipo o misión; en perfiles de programas; en tipos de control (público o privado), en localización.
- Diversidad de programas: en temas o campos; en nivel de grados académicos (primero, segundo, tercer grado); en orientación (teórica/aplicada; investigación/vocacional); en calidad; en formas de enseñar los programas.
- Diversidad de producto o de programa: puede ser definida en muchas formas pero alude principalmente la diversidad entre tipos de instituciones y diversidad entre programa (Dill y Teixeira, 2000:99).

Cabe aclarar que en la mayor parte de los estudios la medición de la diversidad –o la definición de indicadores o aspectos que permitan determinar si hay aumento y/o reducción de la diversidad–, constituye un importante reto metodológico. Por ello, no hay que perder de vista, como apuntan Dill y Teixeira, que: “La operacionalización particular de la diversidad depende en alguna extensión de los propósitos de la investigación” (Dill y Teixeira, 2000: 99).

Aunado a lo anterior, en los últimos lustros mucha de la investigación sobre diversidad en educación superior ha adoptado una perspectiva cada vez más política, es decir, la “diversidad”

en la educación superior ha sido percibida generalmente como “un valor social o público similar a la equidad o la eficiencia y, por tanto, como un resultado a ser buscado en el interés del público” (Dill y Teixeira, 2000: 99). Partiendo de este supuesto, quienes elaboran las políticas públicas han asumido que a través de la diversidad institucional o de programas alentados por el mercado, es posible lograr una mejor asignación de recursos y, por tanto, mayores beneficios económicos para la sociedad. En contraste, hay quienes piensan que estos propósitos pueden ser mejorados mediante una mayor intervención gubernamental. Sea cual fuere el caso, el hecho es que hace falta analizar la diversidad desde otras perspectivas (sociológica, histórica, económica, etc.) (Dill y Teixeira, 2000:100). La investigación también ha evaluado los posibles indicadores de la diversidad de programas como una forma de orientar las decisiones de política pública.

Enfoques para el estudio de la diversidad

De acuerdo con Meek, et al. (1996), es posible distinguir tres grandes perspectivas teóricas sobre la diversidad:

- La perspectiva interna (Burton Clark)
- La perspectiva sistémica (Guy Neave)
- La perspectiva ambientalista (Van Vught)

La perspectiva interna

Partiendo de su análisis del sistema de educación superior de 1983, Clark afirma que la disciplina académica es el motor que invariablemente conduce a las instituciones y los sistemas de educación superior a la diferenciación (Clark, 1996:17).

Argumenta que la educación superior está “condicionada por una división del trabajo” basada en una cada vez mayor diferenciación del conocimiento profesional y la expertise, y ello conduce inevitablemente hacia una creciente “diferenciación, diversidad y desintegración” estructural dentro y entre las instituciones de educación superior.

Para Clark, la disciplinariedad basada en el imperativo de la investigación es “la fuerza más poderosa no controlada ni controlable, que conduce a la divergencia de la educación superior, aun si se consideran las políticas gubernamentales” (Clark, 1996: 17).

Adoptando la clasificación de Metzenger, Clark enumera cuatro procesos implicados en la fragmentación disciplinaria: 1) Partición de temas (desarrollo de nuevos campos separados de los viejos); 2) Afiliación a programas (acoplamiento de campos profesionales); 3) Dignificación de temas (inclusión de temas o materias de bajo estatus anteriormente excluidas); 4) Dispersión y/o extensión de temas (Clark, 1996: 17-18).

Clark concluye afirmando que la “educación superior es una sociedad diferenciada por excelencia”, y que mediante su adaptación a los “cambiantes contornos del conocimiento en expansión y altamente especializado”, se crean más variedad de “tribus” (disciplinas) académicas. Por lo tanto, “la dinámica de la diferenciación es una poderosa raíz motivo de la tendencia de la educación superior a ser una sociedad autodirigida”. Los gobiernos y patrocinadores crecientemente verán la educación superior como una “arena contenciosa” altamente resistente al

mando y el control (Clark, 1996: 24).

La perspectiva sistémica

A diferencia de Clark, Neave centra su atención sobre la educación superior a los niveles nacional y supranacional. También difiere de Clark, cuyo punto focal es la diferenciación. Neave se concentra en las fuerzas que trabajan para y en contra de la “homogenización” y la “integración”, presentando ambos conceptos como tipos ideales, los cuales, al igual que sus opuestos, “diversificación” y “diversidad”, no se alcanzan en la vida real (Neave, 1996: 27). Para Neave, ningún grupo de conceptos es lineal”, es decir, “ninguna institución o sistema de educación superior se mueve inevitablemente hacia la homogenización, o bien, hacia la diversificación. Según este autor, lo que se da más bien, es un proceso continuo de oscilación entre extremos polares (Neave, 1996: 27).

Otro aspecto importante de la discusión es aquel relacionado con la dinámica del sistema de educación superior en una u otra dirección. En este punto, sin embargo, es necesario tener presente que las tendencias hacia la convergencia y/o diferenciación, dependen mucho del nivel de análisis y de agregación o de desagregación de que trate. En otras palabras, lo que puede ser visto como convergencia al nivel del sistema, puede ser interpretado como diferenciación al nivel de instituciones, disciplinas o programas de estudio (Neave, 1996: 27).

Neave sostiene que “a nivel del sistema, el grado de homogenización o convergencia ha sido tradicionalmente un producto de las relaciones entre la educación superior y los gobiernos nacionales particulares”. Sin embargo, con el establecimiento de la Unión Europea (UE) se ha introducido una nueva “dimensión supranacional” para la coordinación de la educación superior entre los países europeos continentales. De acuerdo con Neave, el fortalecimiento de la dimensión europea, particularmente en lo que se refiere a remover los obstáculos a la movilidad de los estudiantes entre países, tiene un fuerte impacto en los sistemas nacionales de las directivas supranacionales, y está dando lugar al establecimiento de alguna forma de estandarización y, por lo tanto, generando presiones hacia la homogenización (Neave, 1996: 28-29).

Para fortalecer su argumentación, Neave introduce el concepto de “ley de resultados anticipados”, cuya aplicabilidad va más allá del contexto europeo. Para Neave, la ley de resultados anticipados es uno de los factores más importantes de cambio del sistema debido a que: al operar al nivel institucional, da la impresión de ser una decisión autónoma más que obligada y da la impresión de ser un cambio surgido desde la raíz, cuando muy frecuentemente es una respuesta reactiva a presiones ejercidas desde arriba (Neave, 1996: 29). Como Meek y Wood lo expresan: La ley de resultados anticipados opera al nivel institucional, dando la impresión de acción institucional autónoma a lo que es de hecho una reacción institucional a las fuerzas externas reales o anticipadas, directivas o eventos. Las instituciones interpretan lo que es o será requerido por la política del gobierno y actúan consecuentemente, haciendo considerablemente difícil determinar si los cambios son conducidos desde abajo o impuestos de arriba-abajo (Meek y Wood, 1997: 265).

En otro de sus trabajos sobre el tema, Neave sostiene que “diversidad y diferenciación figuran como parte de las fuerzas históricas que han formado a la educación superior” (Neave, 2000: 7). Para él, existen diferencias fundamentales en la forma como la diversidad, la diferenciación y la competencia son consideradas. Desde su perspectiva, “La diversidad (la condición),

diversificación (el proceso) y la diferenciación (el resultado)”, llevan implícitas distintas visiones sobre lo que deben ser las relaciones entre el gobierno, la educación superior y la sociedad. Al examinar las causas de este fenómeno en fechas más recientes, Neave sostiene que “la demanda de las masas por educación superior” es uno de los factores más poderosos que estimula la diversidad institucional, la segmentación del sistema y la diversidad de programas (Neave 2000) Por el contrario, el prestigio académico y las normas profesionales de la academia constituyen una poderosa palanca que actúa en dirección opuesta a la diferenciación, tornándose incluso en su enemigo, esto es, la “homogenización imitativa” (Neave, 2000). Dicho más claramente, a diferencia de Clark, quien cree que la naturaleza diferenciadora de la profesión académica es la que imprime su diversidad a la educación superior, Neave piensa que el profesionalismo actúa en dirección de la homogenización. Es decir, los grupos profesionales –tales como aquellos de los campos como ingeniería, medicina o contabilidad– pueden reforzar su grado de uniformidad dentro de la academia, particularmente con respecto al currículum, a través de su poder de reconocimientos, registro y acreditación. Este tipo de grupos profesionales son simultáneamente fuerzas de diferenciación al proliferar en grupos, y fuerzas de homogeneidad al ejercer poder sobre sus miembros y establecer el contenido de su entrenamiento para alcanzar su membresía.

La perspectiva ambiental

El enfoque explicativo que Van Vught propone, se basa en tres grandes perspectivas de la teoría organizacional: la ecología de la población; la dependencia de recursos y el isomorfismo institucional (Van Vught, 1996: 43).

Van Vught comienza estableciendo una clara distinción entre diversidad y diferenciación. Adoptando las definiciones conceptuales desarrolladas por Huisman, Van Vught señala: “Diversidad es un término que indica la variedad de entidades dentro de un sistema. Mientras que diferenciación denota un proceso dinámico, diversidad se refiere a una situación estática. Diferenciación es el proceso en el cual nuevas entidades en un sistema emergen; diversidad se refiere a la variedad de entidades en un punto específico en el tiempo” (Van Vught, 1996: 43). La ecología de la población –basada en la teoría evolucionista darwiniana– se centra “en las fuentes de variabilidad y homogeneidad de las formas institucionales”, y al hacerlo pone mucha atención en la “dinámica de la población”, particularmente en “los procesos de competencia entre diversas organizaciones por recursos limitados tales como la membresía, el capital y la legitimidad” (Van Vught, 1996: 43).

La perspectiva de la dependencia de recursos hace hincapié en los procesos de interacción entre organizaciones y sus ambientes. Esto es, asume que las organizaciones son dependientes de sus ambientes, pero que también pueden influir en ellos. Lo anterior significa que las organizaciones no sólo se esfuerzan por adaptarse a su ambiente, sino también por transformarlo” (Van Vught, 1996:43).

Por último, el enfoque del isomorfismo institucional asume que, con objeto de sobrevivir, las organizaciones tienden a adaptarse a la existencia y presiones de otras organizaciones en su ambiente. “Este proceso de adaptación tiende a conducir a la homogenización, cuando las organizaciones reaccionan de forma más o menos similar a condiciones ambientales uniformes”. Esto es: “El isomorfismo es un proceso restrictivo que fuerza a las organizaciones a asemejarse a otras organizaciones que enfrentan el mismo conjunto de condiciones ambientales” (Van Vught,

1996: 43).

Siguiendo a Powell y DiMaggio, Van Vught destaca tres mecanismos por medio de los cuales es posible el cambio institucional isomorfo: 1) el isomorfismo coercitivo, que obedece a influencias políticas y problemas de legitimidad; 2) el isomorfismo mimético, que deriva de respuestas estándares a la incertidumbre, y 3) el isomorfismo normativo, relacionado con el profesionalismo (5).

Tomando en cuenta estos componentes, Van Vught se orienta al estudio de los procesos de diferenciación y diversidad de los sistemas de educación superior, lo cual implica abordar el análisis desde una perspectiva de la diversidad externa, más que de las instituciones y/o funciones (enseñanza o investigación), llevadas a cabo por ellas (es decir, desde la diversidad interna).

Van Vught examina la educación superior concibiéndola como un sistema compuesto por varios subsistemas (autoridades coordinando sectores, instituciones, etc.), ubicados todos ellos dentro de un gran sistema, constituido por ambientes sociales, económicos y políticos. El sistema de educación superior es abierto en el sentido de que hay una interacción continua con el ambiente en términos de insumos de recursos (estudiantes, dinero, personal, etc.) e insumos de productos (graduados, resultados de investigación, servicios, etc.). A partir de esta interacción Van Vught desprende un primer supuesto teórico según el cual: “Las organizaciones de educación superior reciben insumos de, y producen productos para sus ambientes” (Van Vught, 1996: 50). Es decir, las instituciones tienden a aceptar ciertos valores, estructuras y procesos que son importantes en y para el ambiente.

Usando el enfoque de sistema abierto como telón de fondo van Vught incorpora los supuestos de la ecología de la población, la dependencia de recursos y los modelos de isomorfismo institucional, con los cuales configura un marco teórico específico que le permite analizar en detalle las interacciones entre lo institucional y lo ambiental.

Así, de la ecología de la población Van Vught deriva el supuesto de que: “A fin de sobrevivir, las organizaciones de educación superior necesitan asegurar una continua y suficiente oferta de recursos de sus ambientes” (Van Vught, 1996: 51). Otro supuesto es que: “Cuando la escasez de recursos existe, las organizaciones de educación superior compiten unas con otras para asegurar una continua y suficiente oferta de recursos” (Van Vught, 1996: 52). El último supuesto contemplado por Van Vught es que: “Las organizaciones de educación superior influyen y son influidas por sus condiciones ambientales” (Van Vught, 1996: 53).

A partir de los supuestos mencionados, Van Vught deriva dos proposiciones teóricas fundamentales para su enfoque:

Proposición 1: Cuanto más grande es la uniformidad de las condiciones ambientales de las organizaciones educación superior, más bajo es el nivel de diversidad del sistema de educación superior.

Proposición 2: Cuanto más grande es la influencia de las normas y valores académicos en la organización de la educación superior, más bajo es el nivel de diversidad del sistema de educación superior (Van Vught, 1996: 54).

Al decir de van Vught, los factores clave que uno puede encontrar en la literatura sobre educación superior para probar estas proposiciones son la capacidad de los profesionales para definir y defender las normas académicas y los valores relevantes para las organizaciones de educación superior, así como la extensión a la cual tales normas y valores guían la conducta imitada por las instituciones de estatus más bajo (lo que Riesman denomina flujo académico (6) (Van Vught, 1996: 54).

Asimismo, para van Vught, las proposiciones anteriores muestran que la verdadera ocurrencia del proceso de diferenciación o desdiferenciación, debe ser explicado por la combinación de las condiciones ambientales (externas) y las características organizacionales (internas). Como afirma: “[...] la tensión entre las fuerzas incrementando o reduciendo la diferenciación o la fusión de estas fuerzas, pueden ofrecer una coherente explicación de los procesos de diferenciación o desdiferenciación y por lo tanto, para los niveles más altos o bajos de diversidad externa en un sistema de educación superior” (Van Vught , 1996: 54-55).

Resumiendo, el principio básico del enfoque de Van Vught es que las instituciones constantemente revisan el ambiente para identificar oportunidades y riesgos con el fin de obtener recursos (particularmente de tipo financiero), esenciales para su sobrevivencia. Desde esta perspectiva, aquellas instituciones que “leen” el ambiente correctamente sobreviven, aquellas que no lo hacen, perecen. El mecanismo de explicación descansa –de acuerdo con Van Vught– en la “adecuación entre las condiciones particulares del ambiente y las características específicas de una organización” (Meek et al., 1996: 210).

Sin embargo, hay tener presente que el ambiente no es estático, y que el cambio ambiental puede afectar instituciones aparentemente bien adaptadas en un punto en el tiempo, poniéndolas en riesgo en otro momento, según sea el grado de alteración de las condiciones ambientales. En este sentido, Meek y sus colaboradores señalan que la clave para los enfoques de dependencia de recursos/ecología de la población es la noción de ambiente e interacción institucional. Pero el ambiente no es necesariamente unitario. En otras palabras, de acuerdo con Van Vught, las instituciones de educación superior sujetas a las mismas condiciones ambientales tienden a actuar de la misma manera, mientras aquellas sujetas a diferentes condiciones ambientales tienden a actuar diferente (Meek et al., 1996: 211).

Según Meek et al., lo interesante en este enfoque, es “cómo las poblaciones más grandes de las instituciones cambian (o mejor se adaptan para adecuarse al ambiente) en términos de un proceso secuencial en tres etapas de variación, selección y retención”. Sin embargo, el enfoque de la ecología de la población no “necesariamente implica un movimiento lineal hacia la diversidad siempre incrementada”. Mediante los procesos de variación, selección y retención, la conducta institucional puede resultar en homogeneidad del sistema o población así como en un creciente número de instituciones copiando estrategias exitosas de sus competidores, dando también lugar al isomorfismo institucional (Meek et al., 1996: 210-211).

Por consiguiente, como afirman Meek y sus colaboradores: “Desde esta perspectiva, la coordinación de la educación superior se da tanto por medio de la legislación y la regulación sino como un producto de la competencia global por recursos escasos entre subsistemas, instituciones en particular y el ambiente” (Meek et al., 1996: 210).

Van Vught postula que “cuanto más grande la uniformidad de las condiciones ambientales de las organizaciones de educación superior, cuanto más bajo el nivel de diversidad del sistema de

educación superior” (Van Vught, 1996: 54).

Este autor también sostiene que “el nivel de influencia de las normas y valores académicos en una organización de educación superior está relacionada (por medio ya sea del profesionalismo académico o conducta imitadora) con el nivel de diversidad del sistema de educación superior [...]”. El isomorfismo normativo es el resultado de la profesionalización y la profesionalización lleva a la homogeneidad, porque el entrenamiento profesional produce una cierta semejanza en los antecedentes profesionales y porque la membresía de los cuerpos profesionales estimula tal semejanza. Como Meek lo interpreta, “la competencia del mercado entre instituciones en el mismo ambiente político resulta en emulación y convergencia de normas y valores académicos” (Meek, 2000: 12-13).

De acuerdo con este autor, este enfoque tiene varias ventajas. En primer término, da expresión teórica a lo que se conoce intuitivamente: que en cada institución de educación superior y sistema hay un grado de homogeneidad e integración que los hace identificables y les permite funcionar como entidades. “No puede haber un sistema sin al menos un grado de integración”. En segundo término, se concibe al sistema y a sus partes componentes en forma dinámica, siempre en interacción con el ambiente desde el cual surgen cambios. Por último, lo anterior sitúa las interacciones dentro de un conjunto particular de relaciones, es decir, aquellas que implican competencias por recursos (Meek et al., 1996: 210).

Convergencia y diferenciación: el caso de México

En México, los estudios sobre diferenciación en la educación superior tienen una larga trayectoria, en contraste con la investigación sobre convergencia que es más reciente. Sin pretender ser exhaustivo, es posible trazar a grandes rasgos la ruta seguida por estos trabajos. Entre los primeros autores que se abocaron al análisis de los procesos de diferenciación en la educación superior (aunque sin utilizar expresamente este concepto), cabe mencionar a Urquidí y Lajous (1967), quienes pusieron de manifiesto la desigual distribución de la matrícula, la transferencia de habilidades y conocimiento del extranjero, así como la oferta diferencial de personal profesional, técnico y científico que egresaba de las universidades y tecnológicos. En los años setenta, adoptando una perspectiva de análisis similar, Castrejón Díez (1979) examinó el fenómeno de la masificación de la educación superior y su impacto diferencial sobre las políticas e instituciones universitarias y tecnológicas de enseñanza superior, tanto a nivel estatal como regional.

Durante la década de los años ochenta, autores como Fuentes Molinar (1986), Muñoz Izquierdo (1990) y Mendoza Rojas (1981), analizaron también los procesos de diferenciación y segmentación que estaban teniendo lugar en el sistema de educación superior mexicano, derivados del surgimiento de la universidad de masas así como de las políticas de modernización de la educación superior. En un contexto de acelerados cambios científico-tecnológicos, Padua (1988), identificó un conjunto de factores que presionaban al cambio de la educación superior, enfatizando también la heterogeneidad institucional, académica, jurídica, administrativa, así como la diferenciación en el desempeño, que caracterizaba a las instituciones de educación superior del país.

En los últimos lustros, el análisis del sistema de educación superior desde la perspectiva de la diferenciación y/o diversificación se ha consolidado. Entre los autores que más han contribuido al afianzamiento de este enfoque destacan Rollin Kent (1993 y 1997) y Gil et al. (1994), quienes en

diversos trabajos han examinado el proceso de cambio institucional desde una posición de relativa homogeneidad estructural (a principios de los años sesenta), a una situación de creciente diferenciación institucional, académica y presupuestal en los años noventa.

Planteamientos similares han sido sostenidos también por Muñoz y Rodríguez (2000:130), para quienes “los procesos de diferenciación y diversificación han sido unos de los medios que las instituciones encontraron para contender con las exigencias internas y externas de cambio y para continuar como las estructuras de investigación y enseñanza más importantes”. En el caso de la educación superior tecnológica, los análisis realizados por de Ibarrola, Bracho (1994), Vargas Leyva (2003) y Didou (2002), han puesto de manifiesto la preocupación de las políticas públicas de la última década por promover la diversificación y la diferenciación interna y externa, tanto al nivel del sistema como de instituciones concretas (institutos tecnológicos federales, descentralizados, universidades tecnológicas y, más recientemente, universidades politécnicas).

En contraste con la gran cantidad de análisis basados en la perspectiva de la diferenciación y/o diversificación, los estudios sobre convergencia han sido más bien escasos. Con todo, en los últimos años algunos investigadores –principalmente economistas– se han interesado en aquélla. En este sentido, cabe mencionar el trabajo de Esquivel (1999), quien analiza la convergencia de los niveles de bienestar en diversas entidades de México, considerando el papel de la educación en la disminución de las disparidades regionales.

En la misma línea de reflexión, se puede citar el trabajo de Díaz Bautista y Díaz Domínguez (2003), quienes analizan el grado de convergencia o divergencia salarial entre las regiones de México, los Estados Unidos y Canadá, considerando variables de capital humano, tales como el porcentaje de personas que no saben leer y escribir, el porcentaje de personas con primaria, con algún año de secundaria, secundaria terminada, preparatoria y universidad. A pesar de estos esfuerzos, los trabajos en esta línea son todavía incipientes.

En resumen, puede afirmarse que, en contraste con lo que sucede en los ámbitos europeo y anglosajón, donde la discusión teórica y conceptual sobre convergencia y diferenciación tradicionalmente ha sido muy intensa, en el medio mexicano el interés se ha centrado más alrededor de la diferenciación y su medición y constatación empírica, tanto a nivel del sistema de educación superior como de políticas, estructuras institucionales, currícula y credenciales educativas.

Conclusiones

Uno de los temas más relevantes hoy en día, es el análisis de los procesos de convergencia y/o diferenciación. En Europa, la idea de convergencia ha estado presente desde el inicio del proyecto de unificación de ese Continente durante la década de 1950, mientras que en otras regiones (como Norteamérica), o países (como los Estados Unidos o Inglaterra) la búsqueda de la diferencia ha constituido una característica nacional.

Derivado de esta problemática, en las últimas décadas se ha planteado el tema de la convergencia y/o diferenciación de los sistemas educativos, particularmente de los sistemas de educación superior. El supuesto básico es que, en un contexto caracterizado por fenómenos como la creciente globalización económica, la revolución científico-tecnológica, la explosión de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la liberalización de los mercados, el

acotamiento de la acción del Estado y, por contraste, una participación más extendida de los organismos supranacionales como el BM y la OCDE, todo ello estaría dando las condiciones para una mayor convergencia de políticas, sistemas, instituciones y currícula de educación superior.

Por lo tanto, mientras la convergencia contribuiría significativamente a la homogeneización y estandarización de la enseñanza superior a nivel internacional, al reducir las diferencias entre países, la divergencia o diferenciación conservaría las particularidades de la educación superior de cada país o región.

Hablar de convergencia y divergencia o diferenciación, necesariamente implica comparar tendencias de cambio entre dos o más naciones o sociedades en relación con sus sistemas escolares. Pese a que cada una de estas tendencias tiene la virtud de alentar y estimular la competencia y propiciar innovaciones institucionales, organizacionales y curriculares, cada uno de estos enfoques plantea problemas cuando se trata de aplicarlo a situaciones concretas. En efecto, para comenzar, en la realidad las cosas no son tan sencillas, encontrándose incluso simultáneamente convergencia y diferenciación, según el nivel de análisis de que trate (es decir, al nivel de las políticas, del sistema de educación superior, de instituciones concretas, de curriculum, etcétera).

En segundo lugar, problema importante surge cuando se intenta establecer definiciones significativas de convergencia y divergencia. Desde cierta posición, la convergencia se produciría cuando las políticas o reformas llevadas a cabo en ciertos países irían en la misma dirección, pero esto no es necesariamente cierto, ya que la unidireccionalidad o uniformidad de las medidas no asegura los mismos resultados, en los mismos tiempos, para todo sistema o tipo de institución.

En tercer término, el estudio de las convergencias y divergencias en las estructuras y prácticas reales en el curso del tiempo, enfrenta considerables problemas metodológicos, especialmente en lo que se refiere a la comparabilidad de las definiciones adoptadas y a su medición cuantitativa. Una cuarta limitación de estos enfoques, es la falta de operacionalización de algunos de sus conceptos clave. Por ejemplo, en la mayoría de los estudios sobre diversidad ésta no ha sido medida ni se han definido los criterios acerca del grado en el cual es deseable un incremento o un decremento de la diversidad.

Otro aspecto crítico o desacuerdo entre los partidarios de estas teorías, se refiere al hecho de si la acción del gobierno inhibe la diversidad. Mientras algunos autores sostienen que las normas académicas y los valores restringen la diversidad, otros argumentan que la intervención del gobierno puede ser necesaria para incrementarla. Algo similar sucede con la pregunta de en qué medida convergencia o diferenciación facilitan o inhiben el acercamiento de la educación superior al mercado.

Finalmente, en el trabajo se puso de manifiesto cómo, en el caso de México, la mayor parte de los estudios ha girado en torno a la constatación empírica de la diversidad, más que de la convergencia. No obstante, el surgimiento de un nuevo contexto común caracterizado por la globalización, la revolución tecnológica, etcétera, está obligando a los estudiosos a plantearse cada vez más el análisis de convergencia con mayor amplitud y profundidad.

Referencias

- ADICK, Christel (2002). "Demanded and feared: transnational convergencies in national education systems and their (expectable) effects", en *European Educational Research Journal*, vol. 1, number 2.
- BIRNBAUM, R. (1983). *Maintaining diversity in higher education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- CASTREJÓN DÍEZ, Jaime (1979). *La educación superior en México*, México, Edicol.
- CLARK, Burton (1996). "Diversification of higher education viability and change", en Lynn Meek et al., *The mockers and mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education*, AUI Press, Pergamon.
- DALE, Roger (1999). "Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms", en *Journal Education Policy*, vol. 14, No. 1, January.
- DENMAN, Brian (2001). "The emergence of Trans-Regional Educational Exchange Schemes (TREES) in Europe, North America, and the Asian Pacific Region", en *Higher Education in Europe*, vol. XXVI, No 1.
- DE IBARROLA, María y Gallart, María Antonia (coordinadoras) (1994). *Democracia y Productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, México, CIID-CENEP, UNESCO, CIDE/UIA/CINVESTAV, *Lecturas de Educación y Trabajo* No. 2.
- DÍAZ BAUTISTA, Alejandro y Díaz Domínguez, Mauro (2003). "Convergencia y crecimiento considerando capital humano: la experiencia de México y comparaciones internacionales con Norteamérica y Europa", en Noé Fuentes, Alejandro Díaz-Bautista y Sarah Martínez Pelligrini (coordinadores), *Crecimiento con convergencia o divergencia en las regiones de México*, México, COLEF/Plaza y Valdés.
- DIDOU, Sylvie (2002). "Las políticas de educación superior en los institutos tecnológicos federales: una reforma inconclusa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, Número 14, enero-abril.
- DILL, David y Teixeira, Pedro (2000). "Program diversity in higher education: an economic perspective", en *Higher Education Policy*, vol. 13, No. 1, March.
- ESQUIVEL, Gerardo (1999). "Educación y desarrollo regional. Una evaluación inicial de las obligaciones del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal", en *Momento Económico*, número 104, julio-agosto.
- FUENTES MOLINAR, Olac (1988). "Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. El caso mexicano", en *Crítica*, números 26-27, enero-junio.
- GEIGER, Roger L., "Diversification in US Higher Education: Historical Patterns and Current trends", en *The mockers and mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education*, AUI Press, Pergamon, 1996, pp. 188- 203.
- GIL ANTÓN, Manuel et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM-Azcapotzalco.
- GREEN, Andy (1999). "Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends", en *Journal Education Policy*, vol.14, No. 1, January.

- HUISMAN, Jeroen (1996). "Diversity in the Netherlands", en Lynn Meek, et al., *The mockers and mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education*, AUI Press, Pergamon.
- HUISMAN, Jeroen y Morphew, Christopher C. (1998). "Centralization and diversity: evaluating the effects of government policies in USA and Dutch higher education", en *Higher Education Policy*, vol. 11, No. 1, March.
- HUISMAN, Jeroen (2000). "Higher education institutions: as different as chalk and cheese?", en *Higher Education Policy*, vol.13, No. 1, March.
- INKELES, Alex y Sirowy, Larry (1983). "Convergent and divergent trends in national educational systems", en *Social Forces*, vol. 62, number 2, December.
- KENT, Rollin (1993). "El desarrollo de las políticas en educación superior en México: 1960-1990", en Hernán Courard (editor), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Santiago de Chile, FLACSO.
- KENT, Rollin (1995). *La regulación de la educación superior en México: una visión crítica*, México, ANUIES, Colección Temas de hoy en la educación superior, Número 3.
- MARGINSON, Simon (1999). "After globalization: emergin politics of education", en *Journal of Education Policy*, vol. 14, No 1, January.
- MARGINSON, Simon (2000). "Rethinking Academic Work in the global era", en *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 22, No 1, May.
- MEEK, Lyn, et al. (2000). "Understanding diversity and differentiation in higher education: an overview", en *Higher Education Policy*, vol. 13, No. 1, March.
- MEEK, V. Lynn (2000). "Diversity and marketisation of higher education: incompatible concepts?", en *Higher Education Policy*, vol. 13, No. 1, March.
- MEEK, Lynn y Wood, Fiona (1997). "The market as a new steering strategy for Australian higher education", en *Higher Education Policy*, vol. 10, No. 3/4, Sept-Dec.
- MEEK, Lynn et. al. (1996). *The mockers and the mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education*, AUI Press, Pergamon.
- MENDOZA ROJAS, Javier (1981). "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)", en *Perfiles Educativos*, número 12, abril-junio.
- MENDOZA ROJAS, Javier (2002). *La transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, CESU-UNAM.
- MUÑOZ, Humberto y Rodríguez, Roberto (2000). "Educación superior en México. Diferenciación y cambio hacia el fin de siglo", en *Pensamiento Universitario*, Tercera Epoca, Número 90, México, CESU-UNAM.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos (1990). "Crecimiento, distribución regional, diversificación y eficiencia de la educación superior en México (1978-1988)", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XX, Número 1.

NEAVE, Guy (1996). "Homogenization, integration and convergence: The cheshire cats of higher education analysis", en Lynn Meek, et al., *The mockers and mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education*, AUI Press, Pergamon.

NEAVE Guy (2000). "Diversity, differentiation and the market: the debate we never had but which we ought to have done", en *Higher Education Policy*, vol. 13, No.1, March.

PADUA, Jorge (1986). "Presiones y resistencias al cambio en la educación superior de México, en *Estudios Sociológicos*, vol. VI, número 16, enero-junio.

POWELL, Walter y DiMaggio, Paul (1999). "Retorno a la jaula de hierro: El isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales", en Walter Powell y Paul DiMaggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma del Estado de México/ Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública.

RAKIC, Vojin (2001). "Converge or not converge: the European Union and higher education policies in the Netherlands, Belgium/Flanders, and Germany", en *Higher Education Policy*, vol. 14, No. 3, September.

SCHUGURENSKY, Daniel (1998). "La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónimo?", en Armando Alcántara, Ricardo Pozas y Carlos Torres, *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, México, Siglo XXI.

STEINER-KHAMSI, Gita (2002). "Transferir la educación y desplazar las reformas", en Jürgen Schriever (compilador), *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Ediciones Pomares.

SCOTT, Peter y Kelleher, Michael (1996). "Convergence and fragmentation? Vocational training within the EU", en *European Journal of Education*, vol. 31, No. 4.

SCOTT, P. (1998). "Massification, internationalization and globalization", en P. Scott (Ed.), *The globalization and higher education*, The Society of Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, UK.

VAN DER WENDE, Marijk C. (2001). "Internationalization policies: about new trend and contrasting paradigms", en *Higher Education Policy*, vol. 14, No. 3, September.

VAN DER WENDE, Marijk (2002). "Networked university: The impact of globalization and new technologies", en http://www.utwente.nl/cheps/summer_school/2002/abstracts/Wende.doc/

VAN VUGHT, Frans (1996). "Isomorphism in higher education? Towards a theory of differentiation and diversity in higher education systems", en Lynn Meek, Leo Goedegebuure, Osmo Kivinen y Risto Rinne, *The mockers and mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education*, AUI Press, Pergamon.

VARGAS LEYVA, Ruth (2003). "La educación superior tecnológica", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI (2), Número, 126, abril-junio.

VIDOVICH, Lesley y Slee, Roger (2001). "Bringing universities to account? Exploring some global and local tensions", en *Journal of Education Policy*, vol. 16, No 5, Sept-Oct.

URQUIDI, Víctor y Lajous Vargas, Adrián (1967). *La educación superior, ciencia y tecnología en el desarrollo económico de México*, México, El Colegio de México.

Notas

1) En otro trabajo, este autor señala: “Desde una perspectiva empírica, la globalización es percibida por los actores de la educación superior más como un proceso externo y asociado con la competencia, la educación superior como un servicio comercializable en un mercado y con reducida libertad académica”. Cfr. Van der Wende, Marijk, “Networked university: The impact of globalization and new technologies”, en http://www.utwente.nl/cheps/summer_school/2002/abstracts/Wende.doc/.

2) Como ejemplo de este tipo de estudios véanse: Halpin, David y Troyna, Barry, “The politics of education policy borrowing”, en *Comparative Education*, vol. 31, No. 3, 1995, pp. 303-10; Levin, Benjamin, “An Epidemic of education policy: (what) can we learn from each other?”, en *Comparative Education*, vol. 34, No. 2, 1998, pp. 131-141.

3) Un ejemplo de trabajos en esta línea para el caso de México véase: Flores Crespo, Pedro y Ruiz de Chávez, Salvador, “Globalización, gobierno y transferencia de políticas públicas. El caso de la educación superior en México”, en *Education Policy Analysis Archives*, vol. 10, No. 41, octubre 4, 2002, pp. 1-32.

4) Para una extensa revisión de estos conceptos, consultese: Huisman, J., *Differentiation, diversity and dependency in higher education*, Utrecht, Lemma, 1995.

5) De acuerdo con Powell y DiMaggio, el “isomorfismo coercitivo resulta de presiones tanto formales como informales que sobre una organización ejercen otras de las que dependen y ejercen también las expectativas culturales en la sociedad dentro de la cual funcionan las organizaciones. Estas presiones se pueden sentir como una fuerza, persuasión o invitación a coludirse”. El isomorfismo mimético resulta: “Cuando se entienden poco las tecnologías organizacionales [...], cuando las metas son ambiguas o cuando el ambiente crea incertidumbre simbólica las organizaciones pueden construirse siguiendo el modelo de otras organizaciones. Las ventajas de la conducta mimética son considerables; cuando una organización enfrenta un problema de causas ambiguas o soluciones poco claras, la búsqueda en otras organizaciones puede dar una solución viable con pocos gastos [...]”. Finalmente, el isomorfismo normativo se explica principalmente por la profesionalización, es decir, por el proceso mediante el cual los miembros de una ocupación establecen las reglas para su ejercicio y controla los mecanismos de reproducción de sus miembros, establecen las bases cognitivas y la legitimidad de su autonomía ocupacional. “Dos aspectos de la profesionalización son fuentes importantes del isomorfismo. Uno es que la educación formal y la legitimidad tienen una base cognitiva producida por los especialistas universitarios; el segundo es el crecimiento y complejidad de las redes profesionales que van más allá de una sola organización y a través de las cuales se difunden rápidamente los modelos” (Powell y DiMaggio, 2001:109-114).

6) De acuerdo con Altbach, el término “flujo académico” se “refiere a la tendencia de las instituciones menos prestigiosas que tratan de emular a las más prestigiosas: Las instituciones se copian unas a otras porque buscan la legitimidad siguiendo las normas aceptadas y porque las reglas oficiales se encargan de recompensar la práctica conservadora”. Altbach, 2002: 49