

LA UNIVERSIDAD EN EUROPA Y EN EL MUNDO: EXPANSIÓN EN EL SIGLO XX

*John W. Meyer**
*Evan Schofer***

ANTECEDENTES

La educación superior es un fenómeno que se da a nivel mundial. Pero la investigación sobre la educación superior tiende a centrarse en estudios de caso de instituciones o sistemas nacionales concretos. Al intentar avanzar hacia una dirección más comparativa, como en la conocida obra de Burton Clark (1983) vemos que se centra en las disposiciones de un mundo bastante circunscrito (a menudo de países pertenecientes a la OCDE).

Estas cualidades también son características de la investigación sobre el tema especializado de la expansión educativa superior. El centro de atención está en los estudios de caso por país. El impresionante esfuerzo realizado por Paul Windolf va más allá de eso (1997), pero los casos que compara pertenecen todos a los países más desarrollados (Alemania, Francia, Estados Unidos, Italia y Japón).

* Universidad de Stanford

** Universidad de Minnesota

Este ensayo es una revisión expresamente realizada para este monográfico de un artículo publicado en 2005 la revista *Die Hochschule*, del Instituto para la Investigación Educativa Superior, en Halle-Wittenberg (Meyer y Schofer, 2005). Refleja análisis desarrollados en Schofer y Meyer (2004), Drori *et al.* (2003) y Meyer y Ramírez (2000). El ensayo fue preparado mientras John Meyer se hallaba en la Universidad de Halle como profesor visitante de la cátedra «Christian Wolff». El trabajo fue apoyado por una beca posdoctoral de la Fundación Spencer (a Evan Schofer) y por becas (a Francisco Ramírez y John Meyer) de la Fundación Spencer y del Centro Bechtel del Instituto Stanford para Estudios Internacionales. Aportaron valiosos comentarios David Frank, Gero Lenhardt y Marion Fourcade-Gourinchas, así como Francisco Ramírez, Gili Drori y otros miembros del Taller Comparativo de Stanford. También fueron muy útiles los comentarios de los participantes en seminarios en Stanford y en las Universidades de Bielefeld, Halle-Wittenberg y Minnesota.

La investigación a base de estudios de caso es conocida por su capacidad para seguir de forma bastante detallada la pista de los efectos causales y las vías que siguen éstos. Pero sufre precisamente a causa de sus virtudes, en la medida en que esta literatura tiene una marcada tendencia a atribuir importancia causal a rasgos particulares y distintivos del caso bajo examen. Después de todo, un estudiante que se pasara dos años investigando un caso, para informar que tiene poco de significativo y que su historia corre paralela a la de todos los otros casos, tendría pocas probabilidades de lograr un título, por no hablar de una sustancial atención académica.

Así, la literatura de investigación sobre la expansión educativa superior tiende a resaltar aquellas características de países concretos o de tipos de países que se han retrasado respecto del rápido crecimiento experimentado en el período contemporáneo. En Estados Unidos, por ejemplo, es habitual discutir la expansión ocurrida en la posguerra atribuyéndola a los cambios políticos incluidos en la llamada «Ley G.I.», la legislación que facilitó el acceso a la educación superior a los veteranos que regresaron a casa después de la Segunda Guerra Mundial. En Gran Bretaña y en los países europeos continentales, las interpretaciones suelen resaltar la descomposición de las limitaciones ocurridas tras la guerra, unas limitaciones que habían estado apoyadas por los viejos sistemas de clase, así como las demandas de una «nueva economía» o el debilitamiento de la capacidad del Estado para mantener los controles (BEN-DAVID Y ZLOCZOWER, 1962). En algunas de tales interpretaciones, sobre todo en las primeras décadas de la posguerra, se creyó que la descomposición apoyaba una sobre-educación potencialmente destructiva, una inflación de títulos y una desatada competencia por alcanzar estatus (COLLINS, 1979).

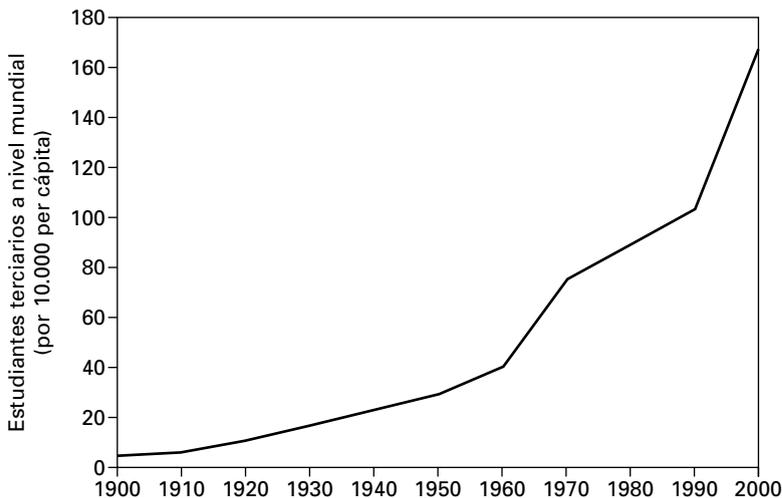
Esa clase de incomodidad acerca de la expansión educativa superior ha remitido mucho, tanto en el mundo de política como en el de la teoría académica. Ahora podemos observar poca preocupación por los peligros y los costes de la sobre-educación (pero véase Lenhardt, 2002, para ejemplos de reacciones alemanas más antiguas y conservadoras). Este cambio en la interpretación es un fenómeno cultural mundial y global y, en este ensayo, veremos que juega un papel causal directo en la expansión educativa superior en todas partes. En años recientes ha sido especialmente bien organizada en Europa, con el «Proceso de Bolonia», pero se trata en realidad de un proceso global y los resultados son de alcance global.

I. EL CARÁCTER MUNDIAL DE LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Banks (2001) recopiló datos sobre las matriculaciones en la educación superior de países de todo el mundo durante más de un siglo, con más información actualizada proporcionada por la UNESCO (2004). Las definiciones empleadas son bastante convencionales y abarcan la educación post-secundaria con suficiente carácter académico como para compararlas con el trabajo tradicional a nivel universitario: la gran mayoría de las matriculaciones se producen, de hecho, en instituciones llamadas universidades o tratadas explícitamente como equivalentes a la universidad. Reunimos este material para todo el mundo y para el siglo xx (SCHOFER Y MEYER, 2004). Es indudable que faltan datos, pero no es probable que contribuyan a producir muchos errores, ya que los casos que faltan suelen ser colonias y países pobres en los períodos iniciales del siglo y esos casos no cuentan con matriculaciones o con muy pocas. Los resultados, tomados de este análisis, se representan en la Figura 1, que muestra el carácter extraordinario y la característica localización temporal de la expansión global.

En 1900 sólo aproximadamente medio millón de estudiantes estaban matriculados en todo el mundo, lo que constituía una pequeña fracción de un

FIGURA 1. Estudiantes terciarios a nivel mundial por 10.000 per cápita, 1900-2000.



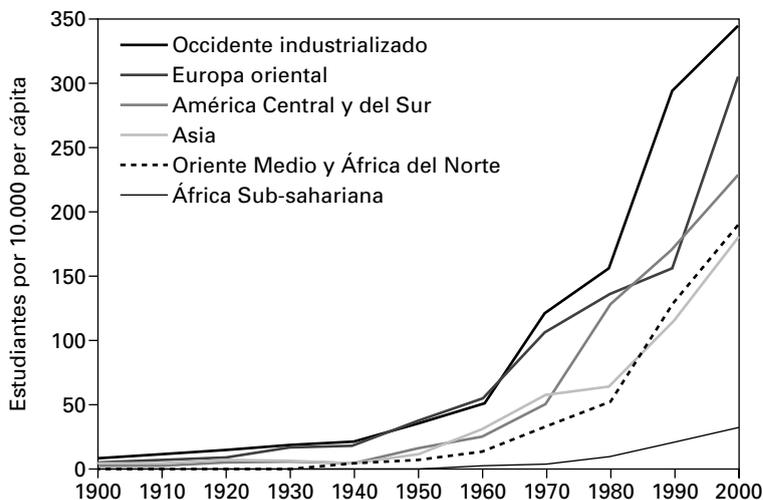
único tanto por ciento de la cohorte de edad relevante. En el año 2000, la cifra había ascendido a aproximadamente cien millones de estudiantes, lo que representa aproximadamente el veinte por ciento de la cohorte de edad relevante a nivel mundial (UNESCO, 2004; SCHOFER Y MEYER, 2004). Y la mayor parte del crecimiento se produce durante las últimas cuatro décadas del siglo XX.

Cabe imaginar una expansión de esta magnitud como parte de un sistema mundial de dominación occidental, como el desarrollo de la alta tecnología o del consumo de petróleo (WALLERSTEIN, 1974). La idea es que el mundo tiende a ser una sola economía, organizada alrededor de un sistema de clases nítidamente definido y, a menudo, explotador. En este caso, la expansión ocurriría principalmente en el mundo desarrollado, con bajos índices de crecimiento en los países en vías de desarrollo. El mundo es un sistema social extraordinariamente desigual y, ciertamente, tendría sentido observar las consecuencias de esa extrema desigualdad en forma de índices diferenciales de expansión educativa. Muchas interpretaciones del cambio social moderno tienen ese carácter y, en el caso de la educación superior, se han hecho esfuerzos interpretativos de acuerdo con esta idea. Pero esta argumentación tiene algunas dificultades para reconciliarse con la expansión mundial, en todo tipo de países, tanto centrales como periféricos.

Así pues, hay razones para ser escépticos:

- a) Como una cuestión empírica, la investigación sobre la expansión de la educación de masas ha demostrado que, en la segunda mitad del siglo XX, se dan índices de expansión altos y comparables en todo tipo de países, con relativa independencia respecto de sus niveles de desarrollo.
- b) Como una cuestión teórica, la teoría neoinstitucional en sociología resalta espectacularmente lo mucho que las instituciones de la modernidad (en contraposición con los verdaderos ingresos y niveles de recursos nominalmente asociados con estas instituciones modernas) se difunden por el mundo con independencia de los desarrollos socioeconómicos (véanse los resúmenes en Meyer *et al.*, 1997, o, para la educación, Meyer y Ramírez, 2000). Evidentemente, la educación de masas es una de esas instituciones. La educación superior parece ser otra.

FIGURA 2. Matriculación terciaria por 10.000 per cápita, medias regionales, 1900-2000.



- c) Como una cuestión práctica, la educación superior es una de esas instituciones cuyos costos pueden verse reflejados a escala respecto del nivel económico del país en que se incurren. Como sucede con otras instituciones educativas, los costos se producen principalmente en salarios, y los salarios pueden ser bajos en los países pobres. Además, no hay definición estándar a nivel mundial acerca de los estándares educativos (como, por ejemplo, bibliotecas, competencia del profesorado, instalaciones de investigación), de tal modo que, en un país pobre, una organización puede ser considerada como una universidad cuando, en realidad, estaría por debajo de la escala de aceptabilidad en un país rico.

Los datos sobre el tema son definitivos. En la Figura 2, clasificamos a los países por región mundial, como una forma sencilla de mostrar los resultados. Occidente (incluidas las democracias angloamericanas) y Europa del este se contraponen a las regiones menos desarrolladas del mundo. Mostramos las proporciones medias de la matriculación educativa respecto de la población general para cada región durante toda la parte del siglo xx sobre la que disponemos de datos. Aquí se pueden indicar dos temas metodológicos: a) las proporciones se calculan teniendo como denominador al conjunto de la

población nacional porque de las primeras décadas del siglo no se dispone a menudo de cálculos del grupo de edad preciso. Esto provoca un pequeño error en las estimaciones: los análisis para la segunda mitad del siglo, en los que se utilizan datos de la UNESCO, permiten el empleo del denominador apropiado (habitualmente, la población de edad comprendida entre los 20 y los 24 años) y muestran con exactitud las mismas pautas que encontramos aquí. b) los cambios en la disponibilidad de datos significan que a medida que transcurre el tiempo se incluye en los análisis un número creciente de países. Schofer y Meyer (2004) demuestran, mediante el uso de conjuntos constantes de países, que esos análisis más precisos indican las mismas pautas que las informadas aquí.

Podemos sintetizar los resultados con sencillez. En cada uno de los grupos de países que podemos distinguir encontramos aproximadamente unos índices de crecimiento similares. Hay expansión por todas partes. Y esa expansión se halla concentrada, también en todas partes, en el período que se inicia a partir de 1960. Incluso en el África subsahariana, que entra en la sociedad poscolonial sin contar casi con educación terciaria, hallamos la misma pauta de crecimiento que observamos en otras partes. La curva africana está situada mucho más abajo que las otras (que son sorprendentemente similares), lo que puede inducir al lector a malinterpretar los datos. De hecho, el índice de crecimiento en África es bastante elevado en este período y es muy similar al encontrado en cada otra región. Algunos países africanos tienen ahora, fácilmente, proporciones de matriculación que superan a las de los países europeos de hace unas pocas décadas.

Los datos muestran unas pocas e interesantes sutilidades, como por ejemplo un índice de crecimiento más lento en Europa oriental en las décadas de 1970 y 1980. Esta interesante observación es analizada en detalle por varios especialistas, con muchos mejores datos de los que presentamos aquí. Sus interpretaciones, coherentes con la nuestra, se indican más abajo.

Por el momento, necesitamos llamar la atención hacia la observación principal. Por cada tipo de país, y con relativa independencia de los recursos nacionales, por no hablar de las «necesidades» nacionales, se encuentra un alto crecimiento en las matriculaciones de la educación superior para el período a partir de la década de 1950. Los análisis detallados muestran que esta pauta caracteriza no sólo tipos de países, sino a casi todos los países indivi-

duales. Como consecuencia de ello, las proporciones de matriculación terciaria brutas pueden exceder el 80 % en los países europeos.

Así pues, la expansión de la educación superior en el período moderno es, principalmente, una pauta global, antes que un conjunto característico de pautas nacionales. Otros análisis demuestran algunas variaciones esperadas producidas por diferencias nacionales, pero esto se ve ensombrecido por una pauta mundial dominante. Así, la expansión de la educación superior es algo más rápida en los países más ricos, lo que puede reflejar tanto una mayor demanda como una oferta mucho más dispuesta en esos países. Y la expansión es mayor en países con sistemas educativos de masas más extensos, lo que podría reflejar la mayor oferta de candidatos o, más probablemente, los procesos de competencia de estatus celebrados en una prolongada y distinguida literatura (véanse, por ejemplo, Bourdieu y Passeron, 1977; Collins, 1979, 2000). Por otro lado, quizá este efecto indica el mismo proceso global de expansión educativa que el indicado por la expansión de la educación superior. La investigación anterior muestra que el despegue mundial de la educación de masas tuvo lugar, precisamente, en el mismo período posterior a la década de 1950 en el que se disparó la expansión de la educación superior.

II. EXPLICACIÓN DE LA PAUTA GLOBAL DE EXPANSIÓN

El carácter global de la expansión de la educación superior contradice algunas de las explicaciones más tradicionales o convencionales de las variaciones en los sistemas educativos. La mayor parte de la literatura se haya impregnada por un funcionalismo omnipresente, en el que se resalta, sobre todo, el impacto del cambio económico en la creación de necesidades actuales o futuras de la fuerza laboral que deben ser satisfechas por una educación en expansión. Evidentemente, las exigencias actuales pueden aparecer en la demanda de fuerza laboral, con carencias, cuellos de botella y otros fenómenos similares. Las futuras exigencias de la fuerza laboral pueden mostrarse a través de procesos formales e informales de planificación de mano de obra. Los razonamientos funcionalistas de este tipo pueden ser, teóricamente, de alguna utilidad para explicar la expansión educativa en las economías altamente desarrolladas, que crecieron rápidamente en la década de 1950 y

que tendían a emplear algunas ideas de planificación de la mano de obra. Pero, incluso en estos países más desarrollados, la literatura de investigación se muestra bastante pesimista en cuanto a la utilidad de los factores económicos para explicar el cambio educativo (MEYER y RAMÍREZ, 2000; WINDOLF, 1997). Además, la literatura sobre los efectos de la expansión educativa no apoya la idea de que esta expansión (particularmente en el nivel terciario) sea una fuente de crecimiento económico. En la mayoría de análisis, la expansión educativa terciaria muestra, de hecho, efectos *negativos* (estadísticamente insignificantes) sobre el posterior crecimiento económico nacional (CHABBOTT y RAMÍREZ, 2000).

Para el Tercer mundo, en cambio, las ideas funcionalistas fallan frente a la cuestión. Las estructuras ocupacionales y las economías de esos países no atravesaron en modo alguno las clases de índices de crecimiento que podrían haber generado una tal explosión educativa. Los países típicos del Tercer mundo tienen en la actualidad índices de matriculación educativa superior por encima de los que tenían hace tres o cuatro décadas Alemania, Francia o Gran Bretaña y, en la actualidad, Kazajstán tiene tantos estudiantes de educación superior como los que tuvo todo el mundo en 1900 (BANKS, 1991; UNESCO, 2004). La rápida expansión de la educación terciaria en los modernos países africanos, deja bien claro, a pesar de los constantes indicadores de fracaso económico, que el desarrollo económico y sus exigencias funcionales no es una variable explicativa fundamental que de cuenta de la expansión educativa.

Las ideas sociológicas institucionalistas son de mucha mayor utilidad aquí (véase, por ejemplo, MEYER *et al.*, 1997; MEYER y RAMÍREZ, 2000). Estas líneas de pensamiento descomponen el problema en dos componentes. Primero, ofrecen explicaciones de carácter *mundial* de la expansión global. Segundo, ofrecen explicaciones de carácter *expansionista* del cambio global.

II.1. Explicación del carácter global del cambio

La teoría institucional resalta el compromiso en todos los países del mundo con doctrinas agresivas, tanto de progreso socioeconómico como de desarrollo individual humano y con las ideologías en expansión según las cuales la educación es una clave de este progreso. Una sociedad mundial en

rápida expansión construyó los poderes y responsabilidades de una gran cantidad de Estados-nación por todo el Tercer mundo. Se asentó firmemente la idea de que todos los países, incluidos los del Tercer mundo, podían desarrollarse (y hacerlo rápidamente). Así, aunque los países diferían muchísimo en cuanto a desarrollo económico, sus objetivos a largo plazo, altamente legitimados, terminaron por ser extremadamente similares. Copiar modelos educativos expandidos parecía tener sentido en términos de sus objetivos comunes de desarrollo, aunque no fuera en términos de sus verdaderas realidades socioeconómicas. En otras palabras, mientras que la teoría funcional no puede explicar plausiblemente la expansión mundial, la teoría institucional, vista como una ideología común de desarrollo mundial, realiza bastante bien esa tarea explicativa. Los objetivos comunes y los modelos comunes acerca de cómo alcanzarlo, crean un cambio educativo isomórfico a nivel mundial.

La teoría institucional cuenta con una ventaja especial a la hora de explicar las pautas comunes de cambio mundial en el campo de la educación. El vínculo causal entre el cambio educativo y el progreso socioeconómico es bastante opaco, incluso para los analistas empíricos y teóricos más sofisticados (para revisiones sobre este aspecto, véase Chabbott y Ramírez, 2000). Hay un acuerdo ideológico a nivel mundial según el cual la educación es una de las principales fuentes de progreso social, a pesar de que el carácter de ese vínculo no está muy claro. Se trata de una situación que genera la rápida difusión de modelos de buen tono acerca del aspecto que debería tener un sistema educativo. Los modelos pueden cambiar con bastante rapidez, resaltando en ocasiones la creación de habilidades técnicas y de innovaciones a través de la ciencia y la ingeniería, mientras que en otras ocasiones se resalta la creación de integración sociocultural a través de comprensiones científicas culturales y sociales comunes. Así, la educación estadounidense ha sido como una especie de modelo para el resto del mundo; en la década de 1980, sin embargo, una literatura sustancial resaltó las virtudes de la educación japonesa y, antes de la Primera Guerra Mundial, la educación alemana se había convertido en una especie de ideal.

En conjunto, podemos llegar a la conclusión de que los sistemas nacionales de educación superior se hallan sujetos a modelos globales y tienden a cambiar en consonancia con los cambios que se producen en esos modelos. El efecto se intensifica, obviamente, después de la Segunda Guerra Mundial.

Los principios del nacionalismo y las celebraciones de trayectorias nacionales singulares no parecieron atractivos después de dos guerras mundiales y de una Gran depresión, que fueron ampliamente atribuidas precisamente a tales modelos. La deslegitimación del nacionalismo y de los sistemas educativos nacionalistas fue, claro está, especialmente notable en el caso europeo. Los esfuerzos de desarrollo que se hicieron en la Europa de la posguerra resaltaron la necesidad de abrir los sistemas nacionales cerrados de todo tipo. Esta tendencia ha sido incorporada a la Unión Europea y espectacularmente celebrada en los recientes esfuerzos del Proceso Bologna por internacionalizar explícitamente la educación superior (Teichler, en este mismo volumen).

II.2. Explicación del carácter expansionista de los modelos globales

Llegamos así a una comprensión de la difusión de los modelos educativos globales en el período moderno. Necesitamos abordar ahora por qué los modelos dominantes y de buen tono de la educación tendieron a resaltar tan espectacularmente unas expansiones que habrían parecido irrazonables e incluso peligrosas en cualquier período anterior. Evidentemente, el modelo de la sociedad en adecuado proceso de desarrollo experimentó fuertes cambios.

Podemos comprender lo que sucedió si consideramos las fuerzas que limitaron la expansión educativa superior en la mayoría de países y, notablemente en los europeos, durante los períodos históricos anteriores. Eso no es nada difícil de hacer, ya que la literatura sobre los sistemas educativos superiores resaltó históricamente el carácter «natural» de las limitaciones que se oponían a la expansión.

En conjunto, esta literatura trata los sistemas educativos como generadores de personal (y de conocimiento) para un sistema social nacional real y bastante cerrado, que cambia con bastante lentitud a lo largo del tiempo. Cabe imaginar, del mismo modo, una distribución de profesiones, que cambia lentamente, además de algunos otros papeles. Se cree que cada posición en esta distribución tiene exigencias de conocimientos y de formación, de modo que un sistema educativo debería generar idealmente una distribución de personas que concordara con la distribución de profesiones (dotado igualmente de mecanismos para situar a las personas así formadas en las posiciones correctas). Se trata, pues, de un sistema educativo que produce

muy pocas personas formadas, con un limitado desarrollo social e incluso con el mantenimiento efectivo de un orden social fijo (LENHARDT, 2002; RAMÍREZ, 2002).

Por otro lado, un sistema educativo que produce más personas formadas de las que se necesitan puede crear graves problemas: la idea fundamental aquí es la sobre-educación. Dicho en términos simples, la sobre-educación puede ser ineficiente, ya que se emplea tiempo y dinero en años innecesarios de formación, lo que constituiría una preocupación desde una postura liberal clásica (véase TEICHLER, en este mismo volumen, para ejemplos de preocupaciones que siguen estas líneas). Pero, lo que es peor, la sobre-educación puede ser destructiva. Se cree que las personas educadas y desempleadas son anómicas y experimentan anhelos que producen insatisfacción y que no se pueden alcanzar. Se cree que masas de estas personas pueden crear bastante problema social: revoluciones de crecientes expectativas que no pueden ser satisfechas por el orden social existente. Las ideas de este tipo permanecen agazapadas en el trasfondo durante el período moderno (para ejemplos, véase LENHARDT, 2002), aunque sin mucha efectividad. Quizá mantengan un valor sentimental especial en Europa, como reacción ante los grandes cambios producidos por el rápido cambio educativo y, en particular, por la espectacular legitimación de este cambio supranacional simbolizado por el Proceso Bologna de los últimos años.

El viejo sistema estatal europeo institucionalizó densamente más modelos educativos tradicionales, tanto en el discurso como en la práctica organizativa. Así pues, la destrucción de estos modelos en el período actual puede enfrentarse a un conservadurismo más agresivo de lo que sería posible en los más débiles y recientes sistemas políticos nacional del resto del mundo (para un análisis de las fuerzas que apoyan las ideas excepcionalistas, véanse RAMÍREZ y MEYER, 2002). Eso hace que sea especialmente interesante el éxito espectacular del Proceso Bologna, que se inició con la más limitada controversia y que adquirió una impresionante vida propia con la resistencia más asombrosamente limitada.

En cualquier caso, las limitaciones a una expansión educativa parecían muy razonables en un modelo de educación más antiguo (y especialmente en el europeo), que debía estar necesariamente adaptado a una sociedad nacional cerrada y lentamente cambiante. Y, de hecho, la literatura tradicional so-

bre este tema trató las limitaciones como normales. El Estado, en particular, debía jugar este papel (especialmente en Europa; véase RAMÍREZ, 2002) y era comúnmente entendido que los sistemas estatales fuertes controlaban la clase de competencia no regulada e inflacionaria que pudiera generar una expansión educativa desbocada (BEN-DAVID y ZLOCZOWER, 1962; COLLINS, 1979 y muchos otros). Siguiendo esta misma línea de pensamiento, la expansión educativa caracterizaría probablemente a las sociedades modernas en las que los controles del Estado fuesen insuficientes y estuvieran descompuestos. Esa fue la interpretación común de la expansión inicial e inquieta de la educación superior en Estados Unidos.

Una interesante literatura especializada muestra resultados empíricos que siguen esta línea de pensamiento, incluso en el período más reciente. En las décadas de los años setenta y ochenta, los sistemas comunistas desvanecieron, con bastante premeditación, los temas indicados antes y pudieron detener, en todo el mundo comunista, la desbocada expansión de la educación superior del período (véanse LENHARDT y STOCK, 2000; STOCK, 2003; REISZ y STOCK, 2004; BAKER *et al.*, 2004). La idea consistía en mantener bajo control la expansión educativa y ello por varias razones: primera, para mantener el control político en manos del partido de la clase trabajadora, alejándolo de las manos de la creciente población de expertos; y segunda para mantener la formación profesional estrechamente vinculada con las necesidades reales de mano de obra.

Así, en el período moderno, la fuerte autoridad central puede mantener bajo control la educación superior y, en el caso de los países comunistas, así lo hizo. Pero observamos en el mundo la existencia de muchos Estados nacionales fuertes, con amplios controles sobre sus sistemas de educación superior, que ya no son capaces o no están dispuestos a limitar la expansión educativa (son, por ejemplo, el caso de Francia o de Suecia). Eso sugiere que el éxito comunista en mantener la limitación no sólo reflejaba los controles centralizados, sino también el modelo más antiguo de sociedad cerrada, característico de las ideologías comunistas (y, en especial en Europa, de muchas otras) y más tradicionales (RAMÍREZ, 2002).

En el mundo no comunista y durante el período posterior a la guerra, se produjo un cambio fundamental de modelo de sociedad. Fue un modelo de una sociedad más liberal, participativa y en desarrollo, en el que buena parte

del progreso futuro pudo construirse sobre la expansión educativa. Y, especialmente en Europa, con el surgimiento de la Unión Europea, fue un modelo de sociedad como un sistema abierto, en una Europa y en un mundo mucho más globalizados: la expansión de la educación tenía sentido como una amplia estrategia para la actividad nacional en este mundo (RAMÍREZ, 2002, y TEICHLER, en este mismo volumen). Y se trató de un modelo de sociedad ampliamente liberal en algo más que simplemente las condiciones económicas. La expansiva capacidad individual para la acción fue vista como mucho más importante que la organización de la escolarización para encajar a la gente en un organismo social colectivo. El pensamiento sobre el capital humano en economía, la teoría del desarrollo político en las ciencias políticas, la teoría postestructuralista en antropología y todo tipo de teorías interaccionistas en sociología, reflejaban esta imagen de una sociedad nacional que descansaba sobre las expandidas capacidades individuales. En esta nueva imagen, celebrada por ejemplo por el moderno Banco Mundial (2000) no podía existir algo como la sobre-educación. Se abrigaba la convicción de que a mayor número de personas educadas, más progreso económico se crearía (y político, y social).

En este nuevo mundo feliz, las expandidas aspiraciones individuales de obtener una mayor educación no eran en modo alguno indicativas de desorden social o de una «titulitis», sino que se las consideraba como fuentes válidas y altamente legitimadas de bien colectivo. Las aspiraciones educativas limitadas (y los controles excesivos sobre tales aspiraciones) empezaron a quedar catalogadas bajo términos feos, como «abandono». De modo similar, se reconceptualizaron como, casi por definición, progreso social y económico aquellos procesos colectivos que generaban una expansión de puestos en la educación superior.

En resumen, en el nuevo modelo, la educación se convirtió en una fuente fundamental de progreso social y económico, antes que en un resultado funcionalmente necesario de las demandas generadas por tal progreso. De ello se desprende que la expansión de la educación se derivó de las ideas expandidas y cambiadas sobre progreso (que se encontraron por todas partes en el mundo no comunista), antes que del curso verdadero y muy variable del desarrollo socioeconómico real del mundo. La educación expandida reflejó los nuevos objetivos y modelos universalizados, no las variables de las realidades vulgares de los sistemas económicos y sociales del mundo.

III. FUENTES DEL NUEVO MODELO

Podemos reflexionar brevemente sobre los más amplios cambios sociales que socavaron el más viejo modelo cerrado de educación y de sociedad, con sus temores de sobre-educación y de anomia, y sostener la nueva visión del desarrollo continuo producido por individuos dotados de un potencial educativo muy expandido.

III.1. Socavar el viejo modelo

La Segunda Guerra Mundial y la derrota del fascismo, deslegitimó notablemente el corporativismo nacionalista. Lo mismo hizo la Gran depresión, cuya trayectoria fue entendida como el resultado del fracaso político. Se estigmatizó profundamente la soberanía primordial del Estado y de la sociedad nacionales cerradas, con sus ideas sobre el necesario sacrificio de los logros individuales en favor del bien colectivo, del mismo modo que se estigmatizó una variedad de modelos europeos institucionalizados. Los fracasos de los derechos individuales implicados en el sistema cerrado fueron abrumadoramente evidentes. Incluso el racista Estados Unidos y la colonialista Gran Bretaña apoyaron simbólicamente principios de derechos humanos globales en la Carta Atlántica. Así, la educación pasó a ser considerada cada vez más como adecuadamente organizada para el desarrollo individual (y para el progreso colectivo resultante de esta evolución), en lugar de para los engrajes de la maquinaria de una sociedad nacional orgánica.

III.2. Apoyar el nuevo modelo

El mundo de la posguerra fue dominado por las sociedades nacionales liberales (y particularmente por Estados Unidos), con sus ideologías sobre el aspecto central del individuo expandido. Más que una victoria militar, su triunfo tuvo un carácter cultural e ideológico. La dominación liberal creó todo un nuevo orden político mundial (MEYER *et al.*, 1997), lleno de asociaciones gubernamentales y no gubernamentales, infundido de toda clase de doctrinas sobre las virtudes de una educación indefinidamente expandida (CHABBOTT, 2002). En los últimos años, esta política mundial expandida

ha generado presiones para la «educación para todos», incluidas ciertas ideas sobre la necesidad de una educación secundaria y superior globalmente expandida (BANCO MUNDIAL, 2000).

Otras ventajas se hallaron en la confrontación con la descolonización. Un desordenado Tercer mundo, amenazado por las ideas comunistas, pudo encontrar una forma verdadera y pacífica de progresar a través de la educación expandida. La competencia entablada en la Guerra fría hizo que el descubrimiento de caminos que condujeran al desarrollo nacional se convirtiese en una cuestión urgente y la educación aportaba los medios evidentes para ello. Se crearon universidades, que se expandieron rápidamente, hasta en los más lejanos países del Tercer mundo, ávidos de alcanzar la integración y el progreso nacional y de sustituir a las élites imperiales por otras autóctonas.

Finalmente, fue evidente la necesidad de las sociedades de funcionar en un mundo global abierto, antes que en otro nacional cerrado. La era atómica hizo poco atractivo el conflicto militar internacional como medio de progreso y la globalización y la expansión económica ofrecieron evidentes ventajas para los habilidosos y los competentes, mientras que la integración política hizo que la educación expandida se convirtiese en una estrategia razonable.

Todos estos cambios afectaron con especial fuerza a la educación y a la sociedad europeas. La deslegitimación del viejo mundo fue especialmente extremada. Y la supranacionalización expansiva del nuevo mundo en términos de discurso, organización y de una realidad muy tangible terminó por convertirse en una presencia abrumadora, con el surgimiento de toda una panoplia de instituciones europeas. De hecho, la forzada europeización y globalización se fundieron a menudo en el pensamiento europeo moderno sobre la expansión educativa. Los políticos nacionales imaginan que sus pueblos y países tienen que competir a una escala enormemente amplia, con desarrollos técnicos y con capacidades humanas que exigen una enorme expansión educativa, estandarización y mejora.

La nueva y emergente política mundial es expansiva y racionalizada. Además, no tiene Estado, ni siquiera en Europa. Según observara Tocqueville hace tanto tiempo, al analizar la sociedad estadounidense, tales sistemas sociales se basan en formas de control social situadas fuera del Estado. Un mecanismo fundamental de este tipo es, desde luego, la educación; y las teorías de la expansión educativa estadounidense llaman la atención hacia las

raíces de esta expansión, que consideran situadas en las ideologías estadounidenses del control social.

Así pues, las instituciones del nuevo mundo globalizado se basan todas en modelos de una población más escolarizada, como un componente fundamental de una política mundial. Los individuos, expandidos y capacitados, son fundamentales y entre los derechos individuales ampliados se encuentra, ciertamente, la educación, mientras que los demás derechos dependen de la educación (como, por ejemplo, la salud, el control demográfico).

Otro mecanismo de control social, incluido también en el sistema de educación superior, es la ciencia. En la política mundial moderna, racionalizada pero sin Estado, la ciencia funciona como una especie de marco cultural común y como una fuente de control (DRORI *et al.*, 2003). Y el orden social moderno está altamente racionalizado, lo que proporciona un campo fértil para la educación: la empresa moderna es una organización racionalizada, como lo es el Estado moderno, el moderno sistema de asistencia sanitaria, el cuerpo religioso moderno, etcétera, etcétera. Los modelos de organización racional que se difunden están esencialmente enraizados en la universidad y en otras instituciones de educación superior: en una Europa expansiva sin Estado, o en la política mundial, tiene cierto sentido que el gestionalismo y las escuelas de ciencias empresariales sean las formas de educación que se expanden más rápidamente (véanse las contribuciones en SAHLIN-ANDERSSON y ENGWALL, 2002).

Toda esta científicación y racionalización transforma organizativamente la educación superior, más allá incluso de la simple expansión masiva. Un rasgo notable del cambio educativo superior en todo el mundo (que se nota de forma más espectacular en Europa) es su reconstrucción organizativa gestionalista. Esto aparece caracterizado en Europa en el Proceso Bologna (TEICHLER, en este mismo volumen; RAMÍREZ, 2002). Cada vez aparecen más socavadas las viejas fronteras corporativistas creadas alrededor de la profesión académica y sus tradicionales disposiciones universitarias. Tienen a desaparecer las viejas disposiciones de exclusión que limitan el acceso, tanto de los estudiantes como de tipos de conocimiento, a la educación superior. Los estudiantes cuentan con alternativas, como las tienen las viejas subclases académicas que trabajan al mando de los viejos profesores. Y también las tienen toda clase de intereses antes excluidos en el Estado y en la sociedad, que

exigen entrada para sus jóvenes, así como de sus propias agendas sustantivas. La «sociedad del conocimiento» aparece vinculada con la universidad y el vínculo es una vía en dos sentidos. La universidad domina más en la sociedad de lo que jamás había dominado. Pero, al mismo tiempo, la sociedad también domina más que nunca en la universidad (SCHOFER, 1999).

Así, todo el cambio es organizado y su organización formal se expande mucho, especialmente en Europa. Se habla de exigencia de responsabilidades y de mediciones (de la enseñanza y de la investigación, por ejemplo). Las viejas universidades se ven obligadas a convertirse en algo llamado «productoras de especialistas que toman decisiones». Los recursos son racionados y se exige responsabilidad sobre su uso. Se definen y estandarizan las categorías de un viejo mundo de tradición y opacidad (titulaciones singulares se convierten en licenciaturas y doctorados; las instituciones especializadas son relegitimadas en términos de créditos académicos estándar). Los profesores autónomos son reunidos en unidades organizadas y racionalizadas y en las exigencias estandarizadas de responsabilidades se redefinen los viejos privilegios (Teichler, en este volumen). Todo eso puede describirse como progreso y/o como la destrucción de la tradición.

IV. CONCLUSIÓN

Una oleada de expansión de la educación superior, que se inicia aproximadamente hacia 1960 y que llega hasta el presente, caracteriza a todo el mundo. Su universalidad demuestra convincentemente que no está impulsada por características nacionales particulares, como las exigencias o los recursos económicos. La expansión de la educación superior forma parte, claramente, de un modelo global de sociedad y de educación. Obtiene poder a una escala mundial, no porque las sociedades mundiales sean tan similares, sino porque sus objetivos se centran, de modo similar, en el progreso socio-económico y porque, en todas las ideologías dominantes del mundo, se considera que la educación es el principal medio de alcanzar progreso.

Las viejas tradiciones de la educación como adecuadamente organizada para encajar a la gente en las posiciones disponibles en un orden social establecido, se vieron socavadas durante el período de la posguerra, de forma más espectacular en Europa. El nuevo modelo resaltó la educación como una

causa, antes que como una necesaria consecuencia funcional, del crecimiento económico y del cambio. En el pensamiento económico, las ideologías del capital humano sustituyeron al viejo modelo. En la vida política y social, los modelos de capacidad individual expandida como creadora de un cambio progresivo sustituyeron a los modelos más estáticos, que resaltaban la adaptación ordenada al orden social.

Resulta difícil ahora conceptualizar ideas convencionales más antiguas, como «sobre-educación», para considerarlas como un problema social real. El potencial humano expandido, que presumiblemente ha de llevarse sobre una base de aprendizaje permanente, es considerado como una fuente de progreso social, antes que de desorganización y anomia. Aparece vinculado con concepciones de una sociedad global expansiva, construido sobre concepciones muy expandidas de derechos y potenciales humanos.

Queda más allá de nuestros propósitos aquí el analizar en profundidad los efectos de este cambio revolucionario. Evidentemente, un mundo en el que masas de gentes tienen acceso a la educación superior, incluso en la periferia más alejada, y a la educación en una cultura mundial común, es un mundo transformado. Se han intensificado enormemente los potenciales para la acción colectiva organizada. Un movimiento mundial arrollador en favor del medio ambiente se puede basar en la ciencia universitaria. Otro movimiento similar favorable a la reforma organizativa, la estandarización y la transparencia puede basarse en la ciencia social universitaria racionalista. Y un movimiento global sobre los derechos humanos puede celebrar los derechos y las capacidades de poblaciones altamente escolarizadas.

Las posibilidades de la acción colectiva expandida, producidas por la educación expandida, también incrementan los potenciales para el conflicto. Un rasgo universalista común de la cultura mundial hace todavía más problemáticas las extremadas desigualdades en el acceso a los recursos, característica de la sociedad mundial. Y eso hace que las diferencias culturales y religiosas que quedan se conviertan en fuentes de conflicto a una escala global. En condiciones de integración bajo élites comunes, las desigualdades pueden verse fácilmente como injusticias y las diferencias culturales como violaciones de normas supuestamente comunes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKE, D. P., KÖHLER, H. y STOCK, M. (2004): *Socialist Ideology and the Contraction of Higher Education: Institutional Consequences of State Manpower and Education Planning in the Former East Germany, 1949 to 1989* (Berlín, Max Planck Institute for Human Development).
- BANCO MUNDIAL (2000): *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise. Published for the Task Force on Higher Education and Society* (Washington DC, World Bank Publication).
- BANKS, A. S. (2001): *Cross-national time-series data archive* [dataset] (Binghamton, NY, Computer Systems Unlimited).
- BEN-DAVID, J. y ZLOCZOWER, A. (1962): Universities and Academic Systems in Modern Societies, *European Journal of Sociology*, 3, pp. 45-85.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture* (Londres, Sage Publications) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1981 y Editorial Popular, 2001).
- CHABBOTT, C. (2002): *Constructing Education for Development: International Organizations and Education For All* (Londres, Taylor and Francis).
- CHABBOTT, C. y RAMÍREZ, F. O. (2000): Development and Education, en M. HALLIMAN (ed.), *Handbook of Sociology of Education* (Nueva York, Kluwer Academic/Plenum Publishers).
- CLARK, B. (1983): *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective* (Berkeley CA, University of California Press; *El sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica* (México DF, Nueva Imagen/UAM-A, 1983).
- COLLINS, R. (1979): *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification* (Nueva York, Academic Press) *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación* (Madrid, Akal 1989).
- COLLINS, R. (2000): Comparative and Historical Patterns of Education, en M. HALLIMAN (ed.), *Handbook of the Sociology of Education*, pp. 213-239 (Nueva York, Kluwer Academic/Plenum Publishers).
- DRORI, G. J., MEYER, W., RAMÍREZ, F. y SCHOFFER, E. (2003): *Science in the Modern World Polity: Institutionalization and Globalization* (Stanford CA, Stanford University Press; *La ciencia en la política mundial moderna. Institucionalización y globalización*, Ediciones Pomares, Barcelona, 2006).

- LENHARDT, G. (2002): Europe and Higher Education between Universalisation and Materialist Particularism, *European Educational Research Journal*, 1, 2, pp. 274-288.
- LENHARDT, G. y STOCK, M. (2000): Hochschulentwicklung und Bürgerrecht in der BRD und der DDR, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 42, pp. 520-540.
- MEYER, J. W., BOLI, J., THOMAS, G. y RAMÍREZ, F. (1997): World Society and the Nation-State, *American Journal of Sociology*, 103, 1, pp. 144-181.
- MEYER, J. W. y RAMÍREZ, F. (2000): The World Institutionalization of Education», en SCHRIEWER, J. (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (Frankfurt, Peter Lang Publishers, pp. 111-132; La institucionalización mundial de la educación, en Jürgen SCHRIEWER (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada* (Barcelona, Ediciones Pomares, pp. 91-111).
- MEYER, J. W. y SCHOFER, E. (2005): The University in Global Society: Twentieth Century Expansion, *Die Hochschule*, otoño.
- RAMÍREZ, F. (2002): Eyes Wide Shut: University, State and Society, *European Educational Research Journal*, 1, 2, pp. 256-272.
- RAMÍREZ, F. y MEYER, J. W. (2002): National Curricula: World Models and National Historical Legacies, en CARUSO, M. and TENORTH, H.E. (eds.), *Internationalisation* (Frankfurt, Peter Lang).
- REISZ, R. y STOCK, M. (2004): *Zwischen Expansion und Kontraktion: Zur Inklusion ins Hochschulsystem in Osteuropa 1950-2000* (Wittenberg, Institute for Higher Education Research).
- SAHLIN-ANDERSSON, K. y ENGWALL, L. (eds.) (2002): *The Expansion of Management Knowledge* (Stanford CA, Stanford University Press).
- SCHOFER, E. (1999): The Rationalization of Science and the Scientization of Society: International Science Organizations, 1870-1995, en BOLI, J. y THOMAS, G. (eds.), *World Polity in Formation: A Century of International Non-Governmental Organization* (Stanford CA, Stanford University Press).
- SCHOFER, E. y MEYER, J. W. (2004): *The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century*, ponencia presentada en la conferencia «Towards a Multiversity?», Bielefeld, noviembre.
- STOCK, M. (2003): Hochschulexpansion in komparativer Perspektive, *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 12, pp. 144-157.

UNESCO (2004): *UNESCO Online Database* (UNESCO Institute for Statistics Online Publication).

WALLERSTEIN, I. M. (1974): *The Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century* (Nueva York, Academic Press; *El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo-europea en el siglo XVI*, (México DF, Siglo XXI 1984).

WINDOLF, P. (1997): *Expansion and Structural Change: Higher Education in Germany, the United States, and Japan* (Boulder CO, Westview Press).

RESUMEN

En este ensayo revisamos datos empíricos sobre la expansión de la educación superior en todo el mundo durante el siglo XX. Primero, se produjo una expansión extraordinaria, de tal modo que cambió toda la escala de la educación superior a nivel mundial. Segundo, esta expansión se concentró en el período posterior a aproximadamente el año 1960. Tercero, la expansión se produjo en todo el mundo y afectó a todo tipo de países. Los índices de crecimiento tendieron a ser bastante similares en todo tipo de países. La expansión en Europa, caracterizada por largas tradiciones de crecimiento controlado y limitado, ha sido especialmente notable. La expansión europea es asombrosa porque aparece asociada con un espectacular cambio organizativo y supranacional conocido como «Proceso Bologna», que en otras regiones del mundo ocurre con una planificación, presión y propósito menos disciplinados.

La pauta general de las observaciones plantea un rompecabezas explicativo. La mayoría de las explicaciones sobre la expansión de la educación superior, como las que resaltan las demandas o necesidades socioeconómicas, se centran en factores a nivel nacional. Evidentemente, no servirán bien para explicar el crecimiento endémico en todo el mundo. Este ensayo, que refleja teorías sociológicas institucionalistas, se centra en los cambios globales y en el desplazamiento de los modelos culturales, para ofrecer una explicación del espectacular cambio ocurrido a nivel mundial.

PALABRAS CLAVE: Educación de masas. Expansión de la enseñanza superior. Modelos globales de expansión. El proceso de Bolonia. Neoinsti-

tucionalismo. Cultura mundial. Banco Mundial. Capital humano. Ciencia. Desarrollo individual.

ABSTRACT

In this essay, we review empirical data on the twentieth century expansion of higher education around the world. Several observations are striking and clear. First, there was extraordinary expansion, so the whole scale of higher education, worldwide, changed. Second, this expansion was concentrated in the period after about 1960. Third, the expansion was worldwide, characterizing every sort of country. Growth rates in all types of countries tended to be rather similar. The expansion in Europe, characterized by long traditions of controlled and constrained growth, has been especially noteworthy. The European expansion is striking because it is associated with a dramatic supra-national «Bologna Process» forcefully driving organizational change that in other world regions occurs with less disciplined planning, pressure, and purpose.

The overall pattern of observations poses an explanatory puzzle. Most explanations of higher educational expansion, such as those emphasizing socio-economic demands or needs, focus on national-level factors. They obviously will not serve well to account for endemic worldwide growth. This essay, which reflects sociological institutionalist theories, focuses on global changes and shifting cultural models to provide an account of the dramatic world-wide change.

KEY WORDS: Mass education. Higher educational expansion. Global model of expansion. The Process of Bologna. Neoinstitutionalism. World culture. World Bank. Human capital. Science. Individual development.