



LA UNIVERSIDAD ANTE LOS RETOS DEL SIGLO XXI

Carlos Tünnermann Bernheim



Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán

LA UNIVERSIDAD ANTE LOS RETOS DEL SIGLO XXI

Carlos Tünnermann Bernheim



Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán
Mérida, Yucatán, México
2003

D.R. ©UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN 2003
Prohibida la reproducción total
o parcial de la obra sin permiso
escrito del editor.

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO ACADÉMICO
Coordinación General de Extensión
Departamento Editorial
Calle 61 núm. 526 x 66 y 66 A
Tel: (01) (999) 9-24-72-60
Fax: (01) (999) 9-23-97-69
Mérida, Yucatán, México

Ilustración de portada:
Lección de colores, s/s
Rosa Carlota Tünnermann
acrílico s/papel 70 x 54 cm

Editado e Impreso en Mérida, México

ISBN 970-698-036-9

LA	Tünnermann Bernhelm, Carlos.
543	La universidad ante los retos del siglo XXI,
.T86	c2003.
2003	280 p.

1. Educación superior-América Latina-Objetivos educativos. 2. Educación superior-Región del Caribe-Objetivos educativos. 3. Innovaciones educativas-América Latina. 4. Innovaciones educativas-Región del Caribe. 5. Universidades-América Latina-Historia-Siglo XXI. I. t.
ISBN 970-698-036-9

Lib-UADY

*Dedico este libro a los esfuerzos
por la transformación universitaria
en que se encuentran empeñadas
las autoridades y la comunidad académica
de la Universidad Autónoma de Yucatán*

PRÓLOGO

Desde los comienzos de la historia, la humanidad se ha preocupado por transmitir los conocimientos acumulados a las generaciones siguientes. Cada civilización se encarga de pasar su sabiduría almacenada a los jóvenes que continuarán su cultura. En tiempos posteriores y hasta nuestros días esa tarea es encargada por las sociedades a las instituciones educativas.

Desde el descubrimiento de América en 1492, la historia de nuestro continente ha estado ligada a los acontecimientos a ambos lados de los océanos. Hoy día cada vez con más y más rapidez se sabe lo que ocurre en cualquier parte del mundo y se está volviendo imposible aislarse de las grandes tendencias globales. Este proceso de globalización aún está comenzando y los cambios por ocurrir son todavía impredecibles.

Los pensadores de los últimos tres siglos nos ofrecían soluciones, mientras que los de nuestro tiempo nos aportan sobre todo informaciones. Hoy conocemos muchos fenómenos naturales con una precisión sin precedentes, pero no necesariamente entendemos sus razones. Ya nadie cree que la mejora de las técnicas dé lugar al progreso moral o social, y se refuerza el hecho de que información sin formación y ciencia sin valores no son beneficiosos.

UN SIGNO POR EL QUE ATRAVIESA EL PRINCIPIO DEL NUEVO SIGLO ESTÁ MARCADO POR LOS RETOS QUE SE IMPONEN A LA EDUCACIÓN, PARTICULARMENTE A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, en la que se cifran numerosas expectativas y esperanzas de progreso económico y social.

En el ámbito mundial, los gobiernos, las instituciones, las organizaciones internacionales y las sociedades mismas están involucrados en una profunda reflexión sobre el rumbo que debe tomar la educación y sobre los cambios que deben adoptar los sistemas mismos, así como sobre las relaciones particulares de las instituciones educativas con el Estado y la sociedad.

Un hecho real es que las instituciones de educación superior de la región latinoamericana constituyen un conjunto heterogéneo, en el que se reconocen instituciones de gran prestigio y trascendencia social, de larga historia, que hoy en día afrontan cuestionamientos sobre sus fines, utilidad, pertinencia y responsabilidad frente a las sociedades a las que pertenecen.

En América Latina, las dificultades y prioridades para financiar las universidades, las condiciones y prioridades sociales y el desarrollo económico de las correspondientes poblaciones, acrecientan las dudas y agudizan las críticas en torno de estas instituciones educativas. Se exigen respuestas sobre el impacto de la educación superior. En el desarrollo de cada país; sobre los grupos de población que se benefician de este nivel educativo; sobre a quién o a quiénes privilegia la educación superior; sobre la medida en que las universidades cumplen su misión; sobre sus estructuras y operaciones; sobre la calidad de sus procesos y resultados; sobre el destino y uso de sus recursos y sobre su capacidad para rendir cuentas a la sociedad.

Bajo esta perspectiva se derivan múltiples inquietudes que tienen que ver con la búsqueda de respuestas para decidir cómo orientar y coordinar el desarrollo educativo; cómo determinar y anticipar las prioridades nacionales, sectoriales, regionales y locales; cómo ponderar qué tipo de instituciones favorecer; hasta dónde debe darse la participación gubernamental; cómo y bajo qué criterios debe darse la intervención de los sectores sociales; qué cambiar en las instituciones; cómo asegurar la calidad de sus acciones; cómo cuidar la eficacia y eficiencia en su gestión.

Estos signos de preocupación y de búsqueda centrados en la educación superior, lejos de desalentar el análisis y estudio de la misma, muestran un terreno fértil, plagado de oportunidades y rico en instituciones con decisión y compromiso para transformarse.

En este libro, el doctor Carlos Tünnermann nos lleva en un recorrido por la evolución histórica de la universidad en América Latina, desde sus orígenes hasta nuestros días. Y nos brinda un tratado muy completo acerca de la educación superior en el contexto latinoamericano y los desafíos que como institución de educación superior la universidad debe enfrentar como retos en los albores del siglo XXI.

El doctor Tünnermann nos recuerda las tendencias innovadoras y las declaraciones mundiales que sobre la educación superior se han hecho en las postrimerías del siglo XX, y nos obsequia su experiencia acumulada a lo largo de toda una vida dedicada a la enseñanza superior y al replanteamiento del valor de la universidad y su papel en el desarrollo de la sociedad. Así también, nos lleva de la mano en la discusión acerca de la pertinencia social de la educación superior y de la universidad como institución que debe resguardar a nombre de la sociedad el conocimiento, sus valores y su difusión en tiempos actuales, y los retos que debe enfrentar, tales como: el reto cuantitativo, el reto de la pertinencia, el reto de lograr el equilibrio e integración en el desarrollo de las funciones sustantivas, el reto de la calidad, que lleva implícito el de someterse a procesos de evaluación que la conduzcan al logro de la calidad y de la mejora continua; el reto de una administración eficiente de sus recursos y procesos, y el reto de su internacionalización con miras al enriquecimiento académico y para responder a su papel en ese desafío de ser habitantes de la aldea global y planetaria.

Por último, en esta obra encontramos un capítulo que nos lleva necesariamente a una profunda reflexión acerca de la necesidad de asumir nuevos paradigmas en la educación superior, que de acuerdo con el informe de la UNESCO publicado bajo el título: *La educación encierra un tesoro*, la palabra paradigma se utiliza como noción inspiradora, capaz de promover cambios en todos los ámbitos del proceso educativo, que se vuelve eje del desarrollo al aterrizarlo en el paradigma del desarrollo humano sostenible, como teoría o propuesta conceptual destinada a sustituir el concepto tradicional de desarrollo y que representa una ruptura con las ideas hasta entonces manejadas y no constituye una simple ideología sino un planteamiento crítico de los conceptos anteriores del desarrollo.

El encuentro con el doctor Tünnermann y con los conceptos contenidos en esta obra es para la Universidad Autónoma de Yucatán una generosa aportación y una agradable coincidencia, ya que nuestra Universidad está comprometida, al igual que el doctor Tünnermann, con su tiempo y compromiso social, y asume el reto de los nuevos paradigmas de la educación superior y su responsabilidad para con el conocimiento, la sociedad y para consigo misma. Al transitar por los conceptos vertidos en esta obra no queda más remedio que la reflexión profunda y responsable acerca de la función que todos y cada uno tenemos para con el desarrollo humano sostenible de Latinoamérica y del nuevo papel que debemos asumir como educadores y custodios de la formación de nuestros jóvenes y la evolución de nuestros países hacia el bienestar y el bien común.

Alfredo F. J. Dájer Abimerhi

ÍNDICE

Capítulo 1

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA	11
• El fenómeno de la temprana fundación de universidades en el Nuevo Mundo	13
• Régimen legal de las universidades coloniales	14
• Los modelos	15
• Fundaciones universitarias del período colonial	16
• Organización de la universidad colonial hispanoamericana	17
• Reformas universitarias del período colonial	18
• Juicio sobre la universidad colonial	19
• La universidad republicana	21
• La Reforma de Córdoba	24
• Características de la universidad latinoamericana tradicional	29
• Tendencias innovadoras de la segunda mitad del siglo XX	31

Capítulo 2

LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUAL EN AMÉRICA LATINA	39
• ¿Existe la universidad latinoamericana?	41
• Ciencia, técnica, sociedad y universidad	46
• El conocimiento contemporáneo	50
• El papel de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico	59
• Respuestas de la educación superior a la naturaleza del conocimiento contemporáneo	61

Capítulo 3

EL NUEVO CONCEPTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	67
• Antecedentes	69
• El nuevo concepto de extensión	72
• El aporte conceptual de la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, febrero de 1972)	81
• La revalorización de la extensión universitaria y la difusión cultural en las Declaraciones Regional y Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI	82
• Las nuevas tecnologías y la extensión universitaria	84
• Conclusiones	85

Capítulo 4

TENDENCIAS INNOVADORAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA	89
• Antecedentes	91
• Redefinición de la misión en el contexto de la sociedad del siglo XXI	93
• El reto de la pertinencia	94
• Los desafíos de la calidad	96
• Estructuras académicas flexibles	102
• Gestión y planificación estratégicas	107
• Los retos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	108
• El reto de la generación de ciencia y tecnología	112
• Educación superior y sector productivo	115
• La internacionalización de la educación superior	117
• La respuesta de la educación superior a los desafíos de la sociedad contemporánea y de la globalización	120

Capítulo 5

GLOBALIZACIÓN Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	125
• Los desafíos del mundo contemporáneo	127
• El fenómeno de la globalización	133
• Globalización y educación superior	137
• Necesidad de una respuesta ética a los desafíos contemporáneos	141

Capítulo 6	
DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y PARA EL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI	145
• En el umbral del siglo XXI	147
• El educador ante el nuevo siglo	153
• Desafíos del docente universitario en la educación del siglo XXI	157
Capítulo 7	
EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y SISTEMAS NACIONALES DE ACREDITACIÓN	163
• Concepto de calidad de la educación	165
• ¿Qué entendemos por calidad de la educación superior?	166
• Evaluación universitaria	167
• Evaluación y acreditación institucional como instrumentos para el mejoramiento de la calidad	172
Capítulo 8	
LA DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI:	
UNA LECTURA DESDE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	175
• Antecedentes	177
• Preparación de la participación de América Latina y el Caribe en la Conferencia Mundial	180
• La Declaración Mundial sobre la Educación Superior	186
• MISIONES Y FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	189
• FORJAR UNA NUEVA VISIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	191
• DE LA VISIÓN A LA ACCIÓN	193
• Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior	197
Capítulo 9	
PERTINENCIA SOCIAL Y PRINCIPIOS BÁSICOS	
PARA ORIENTAR EL DISEÑO DE POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR	201
• Importancia del tema de la pertinencia en el actual debate internacional sobre la educación superior	203
• ¿Qué se entiende por pertinencia de la educación superior? Revisión conceptual	204
• El concepto de pertinencia en las declaraciones regionales y en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior	207
• Principios básicos que deben orientar el diseño de las políticas en la educación superior	209
Capítulo 10	
LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS PAÍSES EN DESARROLLO: RIESGO Y PROMESA	215
• Antecedentes	217
• Las políticas del Banco Mundial referentes a la educación superior	219
• La nueva perspectiva que se desprende del Informe del Grupo de Trabajo Banco Mundial-UNESCO: sus peligros y promesas	229
Capítulo 11	
NUEVOS PARADIGMAS EN LA EDUCACIÓN	241
• Los paradigmas	243
• La educación permanente	244
• La cultura de paz	249
• LA UNESCO Y LA CULTURA DE PAZ	251
• ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CULTURA DE PAZ?	253
• La educación en valores: reto pedagógico	256
• La educación en derechos humanos	259
• Educar para la tolerancia	264
BIBLIOGRAFÍA	267
CURRÍCULUM	273

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA

El fenómeno de la temprana fundación de universidades en el Nuevo Mundo

En América Latina, la universidad fue creada antes que el resto de la educación y, por muchísimo tiempo, fue la única institución que impartió enseñanza postsecundaria. A menos de medio siglo del Descubrimiento, se establece en Santo Domingo, en 1538, la primera universidad del Nuevo Mundo. Le siguen las de Lima y México, fundadas en 1551, cuando en el Viejo Mundo no había sino 16 universidades y ninguna en lo que hoy constituye los Estados Unidos. A la época en que Harvard fue fundada (1636), América Latina contaba con varias universidades, que llegaron a 31 al producirse la Independencia. Hacia 1960 se estimaba que América Latina tenía cerca de 150 universidades y 500 establecimientos de educación superior, a los cuales acudían cerca de 600.000 estudiantes, mientras que los Estados Unidos tenía más de 200 universidades y cerca de 1,800 institutos de tercer nivel, con cuatro millones de alumnos. Actualmente tenemos cerca de siete millones de estudiantes de educación superior que asisten a más de 3,000 instituciones de tercer nivel, de las cuales cerca de 600 son universidades reconocidas como tales.

El fenómeno de la temprana fundación de universidades en tierras del Nuevo Mundo, cuando aún no había terminado la Conquista y a pocas décadas del Descubrimiento, ha sido explicado de distintas maneras y desde diferentes posiciones.

El sociólogo alemán Hanns-Albert Steger sostiene que tal vez este proceso se comprenda mejor, "si consideramos que la Conquista se puede entender como una repetición, en la medida en que estaba investida con el carácter de una cruzada, de la reconquista de la península ibérica que acababa de terminar". A esta consideración, Steger agrega, como punto de partida español para la fundación de universidades, la misma concepción imperial de los Habsburgo, que en oposición al centralismo de los Borbones siempre pensaron en una confederación o reunión de "reinos cerrados en sí mismos, que se mantenían unidos por la Corona, y no por una administración central. Sobre la base de esta concepción fundamental se realizó también la incorporación de los reinos del Nuevo Mundo al Imperio Habsburgo"¹.

De ahí que, posteriormente, esta noción condujo al pronto establecimiento de universidades en los nuevos reinos y sustentó las voces que en todos los virreinos, capitanías generales y audiencias, pedían la erección de universidades cuando "aún olía a pólvora y todavía se trataba de limpiar las armas y herrar los caballos", según la frase del cronista Vásquez.

Explicaciones de carácter más bien pragmático señalan como factores que determinaron las primeras fundaciones, entre otros, los siguientes:

- a) La necesidad de proveer localmente de instrucción a los novicios de las órdenes religiosas que acompañaron al conquistador español, con el fin de satisfacer la creciente demanda de personal eclesiástico creada por la ampliación de las tareas de evangelización.

- b) La conveniencia de proporcionar oportunidades de educación, más o menos similares a las que se ofrecían en la metrópoli, a los hijos de los peninsulares y criollos, con el fin de vincularlos culturalmente al Imperio y, a la vez, preparar el personal necesario para llenar los puestos secundarios de la burocracia colonial, civil y eclesiástica. Por otro lado, las dificultades de las comunicaciones, arriesgadas y costosas, aconsejaban impartir esa instrucción en las mismas colonias.
- c) La presencia, en los primeros años del período colonial, en los colegios y seminarios del Nuevo Mundo, de religiosos formados en las aulas de las universidades españolas, principalmente Salamanca, deseosos de elevar el nivel de los estudios y de obtener autorización para conferir grados mayores. De ahí que las gestiones para conseguir los privilegios universitarios fueron con frecuencia iniciadas por estos religiosos de alta preparación académica.

Steger estima que estas consideraciones pragmáticas no son suficientes para explicar el fenómeno que analizamos, desde luego que las necesidades podrían haber sido satisfechas sin recurrir a las universidades. Portugal no creó ninguna universidad en el Brasil durante la época colonial: la Universidad portuguesa de Coimbra asumió buena parte de las tareas que en los dominios españoles desempeñaron las universidades coloniales. "También Inglaterra construyó un imperio sin que por ello otorgara importancia alguna a la fundación de universidades... España constituye, pues, una gran excepción entre las potencias coloniales, en lo que se refiere a la fundación de universidades europeas fuera de Europa".

Régimen legal de las universidades coloniales

El funcionamiento de cada universidad fue autorizado en virtud de su propia real cédula o bula pontificia de erección, o por ambos dispositivos en el caso de las que eran a la vez "reales y pontificias". Con todo, existió un cuerpo de preceptos que, de manera general, normó la vida de las universidades hispanoamericanas y que, en cierta forma, tuvo para ellas el carácter de legislación complementaria.

Águeda María Rodríguez, O.P., quien ha publicado (1973) una extensa historia, muy bien documentada, de las universidades hispanoamericanas durante el período colonial, sostiene que "el derecho universitario español" y por ende el hispanoamericano, "arranca de las *Siete Partidas* del rey Sabio, que a su vez no hicieron otra cosa que reproducir las costumbres de la vieja Universidad Salamantina". En la ley primera aparece la célebre definición que del "estudio" enuncia Alfonso X: "Ayuntamiento de maestros e de escolares que es fecho en algún lugar con voluntad e entendimiento de aprender los saberes". La palabra "universidad" no se menciona en este cuerpo legal, pues aún no era frecuente su uso, empleándose únicamente la

de "estudio, que podía ser "general" o "particular", según sus graduados recibieran o no el *ius ubique docendi*. Importante es subrayar que las *Siete Partidas* sancionaron el reconocimiento de la potestad papal para crear "estudios" en los dominios españoles, lo que en determinado momento permitió el funcionamiento de universidades autorizadas únicamente por el pontífice. En las *Siete Partidas* encontramos algunos antecedentes que prefiguran ciertas características de la actual universidad latinoamericana: las disposiciones que establecen el fuero especial de los miembros de la comunidad universitaria y la facultad concedida a los estudiantes de elegir su rector, de clara estirpe boloñesa.

Los modelos

Salamanca y Alcalá de Henares, las dos universidades españolas más famosas de la época, fueron los modelos que inspiraron las fundaciones universitarias en el Nuevo Mundo. Entre ambas existieron diferencias bastantes significativas, que se proyectaron en sus filiales del Nuevo Mundo, dando lugar a dos tipos distintos de esquemas universitarios que prefiguraron, en cierto modo, la actual división de la educación universitaria latinoamericana en universidades "estatales" y "privadas" (fundamentalmente católicas).

Salamanca, por entonces la más importante y añeja universidad peninsular, rivalizaba en prestigio con las universidades europeas más famosas. Prácticamente era "la primera de España, la de mayor rendimiento y la que mantuvo entre todas la hegemonía durante medio milenio". No es, pues, extraño que a ella recurrieran los poderes ecuménicos (Emperador y Papa) para moldear las nacientes instituciones. Aunque dentro de la línea de Bolonia, Salamanca respondió en sus orígenes a la idea de una universidad al servicio de un "Estado-nación", concepto que recién surgía en España (siglo XIV). En este sentido, en una primera etapa de su existencia, tuvo un carácter más local que sus congéneres europeos. No fue sino hasta siglos después, y al recibir estudiantes de todas las naciones, que acudían a ella atraídas por el prestigio de sus catedráticos, que asume el perfil más ecuménico, tanto en su quehacer como en lo referente a los temas de sus preocupaciones y enseñanza.

La organización y estructuras académicas de Salamanca, reproducidas luego con muy pocas modificaciones por sus filiales americanas, podemos describirlas, en pocas palabras, de la manera siguiente: el claustro pleno de profesores era la máxima autoridad académica, al cual incumbía la dirección superior de la enseñanza y la potestad para formar los estatutos. Al maestrescuela, llamado también canciller o cancelario, le correspondían las importantes funciones de juez de los estudios, la colación de grados y la autorización de las incorporaciones. Este cargo, generalmente reservado a una alta autoridad eclesiástica, tenía facultades que realmente superaban a las del propio rector, a quien se confiaba la representación de la corporación universitaria y la supervisión de la docencia. El rector estaba asesorado por dos consejos:

el claustro de consiliarios, con funciones electorales y de orientación, y el de diputados, encargado de administrar la hacienda de la institución. Todo el edificio de la transmisión del conocimiento descansaba sobre la cátedra, cuya importancia era tal que con frecuencia se confundía con la misma Facultad, desde luego en ciertos momentos toda una rama del saber dependió de una sola cátedra. Se otorgaba mediante concurso de oposición. El latín era el idioma universitario, cuya suficiencia era requisito de ingreso a cualquier Facultad. Andando el tiempo, algunas materias comenzaron a explicarse en romance. El método de enseñanza consistía en la *lectio* o lectura *viva voce* por el catedrático o lector del texto señalado, seguida de las correspondientes explicaciones. La *lectio* se complementaba con la *disputatio*, que activaba la docencia por la participación de los estudiantes en la formulación de objeciones o argumentos en relación a las conclusiones que proponía el profesor. Los actos de conclusiones eran programados periódicamente y representaban una oportunidad para ejercitar las capacidades dialécticas de los estudiantes, principalmente en materias como teología y filosofía. Con el tiempo degeneraron en arduas discusiones sobre temas baladés, donde los alardes de memorización despertaban gran admiración, como demostración de la más alta sabiduría.

El otro modelo lo proporcionó la Universidad de Alcalá de Henares, creada por el regente Cardenal Cisneros sobre el esquema del Colegio-Universidad de Sigüenza, autorizada por bula pontificia. La preocupación central de la universidad alcalina fue la teología, materia que sólo en épocas posteriores ocupó un lugar relevante entre los estudios salamantinos. Su organización correspondió más bien a la de un convento-universidad, siendo el prior del convento a la vez rector del colegio y de la universidad. Esta circunstancia le daba a la institución una mayor independencia del poder civil.

Fundaciones universitarias del período colonial

La primera universidad erigida por los españoles en el Nuevo Mundo fue la de Santo Domingo, en la Isla Española (28 de octubre de 1538). La última fue la de León de Nicaragua, creada por decreto de las Cortes de Cádiz del 10 de enero de 1812. Entre ambas fechas sumaron 32 las fundaciones universitarias, si bien algunas, como la de La Plata o Charcas (Bolivia), la de Mérida (Yucatán, México) y la de Buenos Aires (Argentina), sólo existieron de *jure*, pues no llegaron a funcionar plenamente antes de la conclusión del período colonial. Una de ellas, la de Oaxaca (México), se quedó en trámites y varias se extinguieron antes que finalizara el régimen colonial, entre ellas algunas establecidas por la Compañía de Jesús, cuyos privilegios para graduar cesaron a raíz de su expulsión de todos los dominios españoles.

La mayoría de las universidades coloniales fueron a la vez pontificias y reales. Las creadas por las órdenes religiosas, autorizadas por el Papa para otorgar grados, gozaron de este carácter en virtud del privilegio general conferido a la Orden. En muchos casos, la bula pontificia

precedió a la real cédula, especialmente en el caso de universidades fundadas por iniciativa de las órdenes religiosas. En otros, la Corona tomó la precedencia, naciendo así las universidades de carácter real, siendo después que adquirieron los privilegios pontificios. Tal sucedió con las universidades de San Marcos de Lima y México (1551), San Carlos de Guatemala (1676), San Cristóbal de Huamanga y Caracas. Algunas no llegaron a recibir el reconocimiento papal, como sucedió con las de La Plata o Charcas y Santiago de La Paz, por haberse extinguido tempranamente. Otras, sobre todo creadas a fines del siglo XVIII o principios del XIX, no lo obtuvieron nunca.

Una universidad, la de León de Nicaragua, fue autorizada por las Cortes de Cádiz, aunque la Corona la confirmó después de la restauración, por real cédula.

Organización de la universidad colonial hispanoamericana

La primera universidad fundada en el Nuevo Mundo, la de Santo Tomás de Aquino, en Santo Domingo, se inspiró en la Universidad de Alcalá, cuyos estatutos adoptó, aun cuando la bula que autorizó la erección, la *In Apostolatus Culimne* de Paulo III (28 de octubre de 1538), le reconoció los mismos privilegios de Alcalá y Salamanca. Esta universidad respondió más al modelo de convento-universidad que antes hemos mencionado. El modelo del *Studium generale*, propio de las escuelas reales y de la Universidad de Salamanca, cristalizó en la Española en la otra universidad del siglo XVI, la de Santiago de La Paz, fundada en 1558 sobre la base del colegio Gorjón, extinguida en 1767, y que estuvo dirigida por los jesuitas. Aunque en lo medular la estructura de Alcalá difería poco de la de Salamanca, sus distintos esquemas o concepciones se avenían mejor a los propósitos de las órdenes religiosas o de la Corona, según vimos antes. De ahí que las *universidades imperiales* siguieron la tradición salamantina, cuyo modelo adoptaron fielmente. Tal fue el caso de las dos más importantes universidades coloniales creadas por iniciativa real: las de Lima y México. La Universidad de Santo Domingo, por su misma situación insular, quedó un poco en la periferia de la vida colonial de Nuevo Mundo y su proyección a otras regiones fue escasa, salvo la zona del Caribe.

Las dos fundaciones universitarias más importantes del período colonial fueron las de Lima y México, ambas del año 1551. Fueron creadas por iniciativa de la Corona y tuvieron el carácter de universidades mayores, reales y pontificias. Su influencia en las restantes universidades del Nuevo Mundo fue decisiva. Sus constituciones y estatutos, inspirados en la tradición salamantina hasta en los menores detalles, fueron adoptados o copiados por muchas otras universidades del continente. En su trayectoria evolucionaron hasta constituirse en "universidades del Virreinato", y son las precursoras de las "universidades nacionales" de América Latina. Santo Domingo, en cambio, puede considerarse como el antecedente de las universidades católicas o privadas.

La universidad otorgaba los grados de bachiller, licenciado, doctor o maestro en todas las facultades. El latín era la lengua académica obligatoria. Existía una cátedra de lenguas indígenas, que adquirió cierta importancia cuando el virrey Toledo dispuso en 1579 que no se ordenara a ningún eclesiástico sin que dominara una lengua aborígen.

La otra gran universidad colonial fue la de México, creada también con carácter de universidad mayor, con todos los privilegios y dentro de la misma pauta salamantina, cuyos estatutos adoptó desde un principio. De ahí que, en lo fundamental, la estructura de esta universidad difería poco de la de San Marcos. Pero en México se produjo una paulatina adaptación de los estatutos salamantinos a la nueva realidad.

Reformas universitarias del período colonial

Vimos ya la reforma que en pleno siglo XVII llevó a cabo Juan de la Palafox en la Universidad de México, en su intento por propiciar *el acriollamiento de la estructura salmantina*. En realidad, donde mejor puede observarse el proceso de "americanización" es en la Universidad de San Carlos de Guatemala (1676), donde también tuvo lugar, un siglo después, la reforma universitaria más profundamente inspirada por el espíritu de la Ilustración. En Lima, correspondió al virrey Manuel de Amat llevar a cabo la reforma de la Universidad de San Marcos, siguiendo los lineamientos de la política ilustrada trazada por Carlos III, mediante la promulgación de las *novísimas constituciones* de 1771. El *despotismo ilustrado* de la Casa de Borbón, versión española del enciclopedismo francés, produjo un movimiento renovador que se hizo sentir también en tierras americanas, proyectándose en la enseñanza universitaria, que durante el siglo XVII y buena parte del XVIII había llegado a una situación de verdadera postración intelectual.

En la Universidad de San Carlos de Guatemala es donde mejor puede estudiarse el impacto que la Ilustración, promovida oficialmente por la Corona en tiempos de Carlos III, produjo en las anquilosadas estructuras universitarias coloniales. Sus estatutos los redactó Sarassa y Arce en 1681, inspirándose en los palafoxianos de la Universidad de México.

La Universidad de San Carlos de Guatemala fue, posiblemente, la más criolla o americana de las universidades coloniales, por su adaptación a la realidad centroamericana.

Entre los ilustrados de Guatemala ocupa lugar prominente el fraile franciscano José Antonio Liendo y Goicoechea, nacido en Cartago, provincia de Costa Rica en 1735, discípulo de Escoto y Feijóo, enciclopedista, reformador de los estudios de la Universidad de San Carlos y mentor de la generación de donde surgieron los próceres de la independencia centroamericana. Liendo y Goicoechea, apartándose de la hasta entonces indiscutida enseñanza aristotélica, introdujo la física experimental en el curso de filosofía que impartió "según el sentido moderno" en 1769. Además, propuso una reorganización total de la enseñanza, de inspiración cartesiana, que implicaba una nueva concepción universitaria y profundas innovaciones en

cuanto a planes de estudio y métodos docentes. Ampliando considerablemente el horizonte de los estudios, entonces circunscritos a once cátedras, Goicoechea propone doce nuevas, entre ellas retórica, matemáticas, física experimental y anatomía; suprime la limitación del texto único e introduce el sistema de lecturas obligatorias y "materias adjuntas" o complementarias. Siguiendo la corriente ilustrada, recomienda el uso del castellano en la cátedra universitaria a la par del latín.

En las postrimerías del siglo XVIII la Universidad de San Carlos de Guatemala experimentó una profunda transformación ideológica y científica. En su seno tuvieron lugar discusiones filosóficas que demuestran hasta dónde las ideas más avanzadas de la época encontraron pronto eco en la universidad centroamericana. "Desde la duda metódica de Descartes o la teoría newtoniana de la gravitación, hasta los experimentos de Franklin sobre la electricidad o los últimos desarrollos en hidráulica, difícilmente existe un problema que no se haya expuesto o analizado durante algún examen en la Universidad de San Carlos de Guatemala durante la última mitad del siglo XVIII"². Lo establecido en la Constitución CVII de la Universidad, que ordenaba "se lean doctrinas contrarias, para que el celo de la disputa sirva al adelantamiento de la juventud", y que durante el predominio de la escolástica no hizo sino estimular las discusiones inútiles, favoreció después el ingreso de las nuevas ideas. A ella se acogió el propio Goicoechea para impartir su curso moderno de filosofía e introducir la física experimental. En los tesorios de esa época se defienden proposiciones en contra del principio de autoridad y del método escolástico, y se argumenta en favor de la libertad de cátedra y del método científico.

El pensamiento ilustrado se impuso al aristotélico-tomista en el campo de la física y la ciencia en general, pero mantuvo su vigencia en el campo de la filosofía por muchos años más. Pero ésta dejó de ser la base de una escalera cuya cúspide era la teología y se convirtió en un método de pensamiento dirigido hacia la ciencia.

Juicio sobre la universidad colonial

De lo que llevamos dicho claramente se desprende que existió una "universidad colonial", cuyas características hemos tratado de enunciar. Tal universidad respondió a una concepción y a un propósito muy bien definidos, lo que le permitió ser una institución unitaria. Fue así una totalidad y no un simple agregado de partes, con una visión propia del mundo, del hombre y de la sociedad. "La universidad colonial, hija de la salamantina, nos dice Luis Alberto Sánchez, fue una institución completa, de acuerdo con las normas de su tiempo. Todas sus actividades giraban en torno de una idea central: la de Dios; de la Facultad nuclear: la de Teología; de una preocupación básica: salvar al hombre. En derredor de ideas tan claras y simples, fue formándose el aparato universitario. Cualquiera que sea el concepto que nos

merezca la universidad colonial, así estemos en total desacuerdo con la ideología escolástica, con las predilecciones eclesiásticas o con los fines teológicos, surge un hecho innegable: hubo una universidad colonial, independiente del número de sus facultades o escuelas, sujeta a la orientación fundamental de la institución *per se*"³.

Esta unidad institucional se mantuvo durante todo el período colonial. La incorporación del método experimental y las reformas que tuvieron lugar en las postrimerías del siglo XVIII no desarticulaban la unidad conceptual sobre la que descansaba el edificio universitario; lo remozaron sin desquiciarlo.

Si bien el siglo XVII fue el más fecundo en cuanto al número de fundaciones, la decadencia de la universidad colonial se inicia en este siglo y se acentúa en la primera mitad del siglo siguiente, hasta llegar a una verdadera postración académica, de la cual sólo las ansias de saber que trajo consigo la Ilustración pudo levantarla hacia fines del siglo XVIII. Igual postración experimentaron también en ese período las universidades de la metrópoli. Al referirse a la situación de las universidades españolas en el siglo XVIII, Altamira destaca el predominio de un sistema libresco, memorista, cuyo espíritu estrecho no era propicio para estimular la investigación científica, congelando el saber en simples fórmulas tradicionales. Sin embargo, el impacto de la Ilustración no fue igual en todas ellas. Varias continuaron viviendo dentro de los mismos esquemas hasta bien entrado el siglo XIX y aun después de la Independencia, por lo que fueron "coloniales fuera de la Colonia".

Al tratar de hacer balance de la obra realizada por las universidades coloniales, encontraremos que pese a su responsabilidad en el atraso científico de nuestro continente, por los esquemas que prevalecieron en su quehacer, al menos podemos extraer algunos elementos positivos que vale la pena mencionar. En primer término, y seguramente el más importante, cabe mencionar la concepción unitaria de la universidad, noción que fue destruida por el modelo universitario francés del siglo decimonónico. Nadie puede negar que la universidad colonial, como antes vimos, fue un todo orgánico y armónico. Este concepto, por cierto, tratan de recuperarlo los intentos de reforma universitaria de nuestros días. Restablecer la unidad integral de la universidad, por supuesto que con propósitos y mecanismos muy distintos de los coloniales, es una aspiración de la actual universidad latinoamericana, tras el fraccionamiento que sufrió su estructura, a raíz de la Independencia, por la adopción del esquema profesionalizante de la universidad napoleónica.

Otro elemento positivo fue la pretensión de la universidad colonial de autogobernarse mediante la acción de sus claustros, pretensión que constituye un antecedente importante de la autonomía universitaria, de la cual la universidad colonial jamás llegó a disfrutar plenamente. También debemos recordar la participación estudiantil en el claustro de consiliarios de algunas de estas universidades, así como el derecho a votar en el discernimiento de las cátedras de que disfrutaron sus alumnos, preciosos precedentes de la co-gestión universitaria, que constituye una de las características de la universidad latinoamericana. Esto mueve a

Luis Alberto Sánchez a decir que existe para nosotros "una base clásica, histórica, tradicional" en la intervención estudiantil en el gobierno de la universidad.

La universidad colonial no podía ser sino un reflejo de la cultura ibérica de la época y bien sabemos la situación en que quedó España, en relación con la ciencia, cuando se marginó de la Revolución Industrial y científica. La inferioridad de España en el campo de las ciencias, pese a su extraordinario desarrollo en las letras y las artes, es por cierto un fenómeno que ha merecido las más hondas reflexiones de parte de las mentes españolas más lúcidas.

Asimismo, podemos reprochar a la universidad colonial que vivió, en términos generales, al margen de su realidad, preocupada por asuntos que tenían poca relevancia para el verdadero bienestar de todos los miembros de su sociedad. En realidad, la universidad colonial existió y trabajó en función de los grupos dominantes, creando una tradición clasista que aún se advierte en la mayoría de las universidades latinoamericanas. Acontecimientos como la misma Independencia, no perturbaron mucho su sosiego, pues ésta se gestó y realizó sin su participación, cuando no con su indiferencia y muchas veces a pesar del "espíritu de sumisión, de conformidad y de mansedumbre que el claustro universitario derramaba". Con todo, y no obstante las limitaciones que hemos señalado, por sus aulas pasaron algunos de los hombres que se empeñaron en la causa de la Independencia y a ella correspondió formar la elite criolla que asumió la conducción de las nuevas repúblicas.

La universidad republicana

El advenimiento de la República no implicó la modificación de las estructuras socioeconómicas de la Colonia. En este sentido, el movimiento de la Independencia careció de un contenido realmente revolucionario, limitándose, en gran medida, a la sustitución de las autoridades peninsulares por los criollos, representantes de la oligarquía terrateniente y de la naciente burguesía comercial.

Los mismos principios de la Ilustración, que sirvieron de apoyo ideológico al movimiento de Independencia, fueron préstamos intelectuales que abrieron el camino a otra forma de dependencia: la cultural. Las ideas ilustradas se bifurcaron en una corriente radical, representada por la burguesía comercial y las clases medias letradas, en las que prevalecía un "espíritu urbano", y otra de carácter más bien conservador y rural, representada por los "hacendados" criollos, que ya se habían opuesto a los intentos modernizadores de la Ilustración borbónica. Los afanes separatistas de estos últimos iban dirigidos, precisamente, a salvaguardar el sistema social de la Colonia, frente a la Ilustración liberal. Su proyecto de Independencia no podía ser sino conservador, desde luego que no era su intención cambiar el orden de cosas existentes, salvo la expulsión de los españoles. El predominio del *ethos* colonial aristocrático en este sector les hacía entender la "igualdad" roussoniana como una igualdad para los criollos frente a los "chapetones", es decir, entre el mismo grupo blanco, mas no para todos los componentes de la sociedad.

Dentro de este panorama de admiración exaltada por lo francés, no debe extrañarnos la preferencia que del modelo napoleónico hizo la República, cuando se trató de reformar la universidad colonial. Pero veamos antes qué había sucedido a las augustas casas de estudio.

Anteriormente dijimos que las luchas por la Independencia, en general, no afectaron la "vida lánguida de las decadencias sin blasones" que estas instituciones llevaron en las postrimerías del régimen colonial. Como corporación, estuvieron al margen del movimiento aun cuando la Ilustración, que logró acceso a las aulas de varias de ellas, contribuyó a formar la conciencia independentista de algunos próceres, principalmente de los que provenían de las capas medias. Salvo aquéllas que rivalizaron su enseñanza, a raíz de la introducción del método experimental, las demás permanecieron fieles a un escolasticismo esclerosado, que nada nuevo podía aportar al conocimiento. De ahí que la investigación abandonara aquellas aulas, plenas de silogismos, y buscara albergue en las nuevas academias, de donde surgirá lo que se ha dado en llamar la "ciencia americana". Este momento sella el destino de las universidades coloniales, pues al emigrar de ellas la ciencia su suerte está definida: la República no hará más que certificar su defunción.

En vez de buscar la renovación de los estudios por la brecha abierta por los sabios americanos, que constituía una respuesta original y hubiese conducido al arraigo de la investigación científica entre nosotros, la República, tras las pugnas entre liberales y conservadores por el dominio de la universidad, que tuvo lugar inmediatamente después de la Independencia, no encontró mejor cosa que hacer con la universidad colonial que sustituirla por un esquema importado, el de la universidad francesa, ideado por Napoleón, tan a tono con el momento que se vivía de asombro ante todo lo que de Francia provenía. La reestructuración careció así del sentido de afirmación nacional que se buscaba para las nuevas sociedades: siguió más bien el camino de la alienación cultural que ha caracterizado hasta hoy los esfuerzos de renovación universitaria. Si la temprana fundación de universidades en nuestro continente conllevaba la intención de un "traspaso cultural", la adopción del esquema universitario francés significó un "préstamo cultural".

En ambos casos, la respuesta careció de autenticidad, por lo mismo que no brotó de las entrañas mismas de la realidad americana ni correspondió a sus necesidades.

La imitación, el calco de la universidad francesa, fue el camino escogido por la República para nacionalizar y modernizar las antiguas universidades coloniales, consideradas como vestigios medievales. A su vez, la universidad francesa acababa de experimentar profundos cambios, bajo la égida de Napoleón y los ideales educativos politécnicos que éste propició. La concepción universitaria napoleónica se caracteriza por el énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por una suma de escuelas profesionales, así como la sustitución de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (academias e institutos). La Universidad se somete a la tutela y guía del Estado, a cuyo servicio debe consagrar sus esfuerzos mediante la preparación de

los profesionales requeridos por la administración pública y la atención de las necesidades sociales primordiales. Su misión es, por consiguiente, proveer adiestramiento cultural y profesional a la elite burguesa, imprimiéndole a la vez, un particular sello intelectual: promover la unidad y estabilidad política del Estado.

La adopción de este esquema, producto de circunstancias socioeconómicas y políticas muy distintas de las que caracterizaban a las nacientes sociedades nacionales latinoamericanas, no podía redundar sino en perjuicio para el progreso de la ciencia y la cultura en estas latitudes. En primer lugar, destruyó el concepto mismo de universidad, desde luego que la nueva institución no pasó de ser más que una agencia correlacionadora de facultades profesionales aisladas. En segundo término, hizo aún más difícil el arraigo de la ciencia en nuestros países, desde luego que el énfasis profesionalista postergó el interés por la ciencia misma. La universidad ofreció oportunidades para estudiar una serie de carreras técnicas nuevas, que seguramente América Latina necesitaba, pero no contempló, como consecuencia de la matriz adoptada, la posibilidad de cultivar las ciencias en sí mismas, aparte de sus aplicaciones profesionales inmediatas.

Por muchas décadas, en América Latina fue posible estudiar ingeniería civil, medicina o farmacia, más no matemáticas, biología o química. Sin duda, la universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico produjo los profesionales requeridos para las necesidades sociales más perentorias. A ellos correspondió completar la organización de las nuevas repúblicas y promover su progreso. Pero aun estos profesionales, cuyo número y calidad jamás correspondió a las necesidades generales de la sociedad, fueron, por defecto de formación, profesionales, quizás hábiles, mas no universitarios en el sentido completo de la palabra. "Como nuestras universidades republicanas, dice Luis Alberto Sánchez, empezaron por la profesión para arribar a la cultura, tuvimos y tenemos un conjunto de profesionales incultos y antiuniversitarios".

La universidad republicana tampoco logró ampliar la base social de la matrícula estudiantil, que siguió siendo representativa de las clases dominantes. Al permanecer intactas las estructuras fundamentales de la sociedad, perduró la naturaleza elitista de la institución durante el siglo XIX. A comienzos del presente siglo, el Movimiento de Córdoba denunciará, vigorosamente, el carácter aristocrático de la universidad.

Dos universidades, establecidas al sur y al norte del continente, la una a mediados del siglo pasado y la otra a principios del actual, serán los modelos clásicos de la universidad nacional latinoamericana: la creada por don Andrés Bello en Santiago de Chile, en 1843, y la fundada por don Justo Sierra, México, en 1910. De ambos, el que más influencia ha tenido en la organización de las actuales universidades latinoamericanas, es el esquema de don Andrés Bello, calificado por Steger como la "universidad de los abogados".

El éxito que el esquema propuesto por Bello tuvo en Chile se debió, según Steger, a que la "universidad de abogados" de don Andrés era una universidad "urbana y adecuada" al siglo, en su condicionalidad social". El mismo esquema fracasó en Bolivia, ante otras circunstancias sociales, según vimos antes.

El nuevo esquema desplazó al clérigo como figura central de la universidad latinoamericana, sustituyéndolo por el abogado, formado principalmente a través del derecho romano y del Código Civil que el propio don Andrés redactó para Chile, inspirándose en el Código francés, conocido también como Código Napoleónico. El abogado, que asumió las más importantes funciones sociales y a quien correspondió estructurar las nacientes repúblicas, fue el producto típico de la universidad latinoamericana del siglo XIX. La universidad colonial preparaba a los servidores de la Iglesia; la republicana debía dar "idoneidad" a los funcionarios del Estado. "La universidad creada por Bello transforma, con ayuda del Código, al jurista eclesiástico ciegamente imitador de las relaciones europeas, en "abogado latinoamericano". Ella configuró, según Steger, el modelo de universidad latinoamericana "clásica"⁴.

También en México, a raíz de la Independencia, la universidad pasó por una etapa de sucesivas clausuras y reaperturas, según los vaivenes de la política y el triunfo momentáneo de las facciones conservadora o liberal. Después de la clausura definitiva decretada por el emperador Maximiliano en 1865, la educación superior quedó a cargo de varias escuelas profesionales dispersas, dependientes del gobierno. La universidad, como institución, desapareció del ámbito de la vida nacional, hasta el año de 1910 en que, con motivo del primer centenario de la Independencia, don Justo Sierra logra su refundación con el nombre de Universidad Nacional de México. Significativo es el hecho de que su restablecimiento ocurre precisamente en vísperas de la Revolución. La universidad, según sus propugnadores, tratará de ser la expresión de lo "mexicano", en su dimensión universal, tal como lo sugiere el lema vasconceliano: "Por mi raza hablará el espíritu". En un principio, la nueva Casa de Estudios no fue más que la agrupación de las escuelas nacionales preparatorias y las escuelas profesionales de Medicina, Jurisprudencia, Ingeniería y Bellas Artes, supeditada a la Secretaría de Instrucción Pública. Será hasta 1929, con motivo de una huelga estudiantil, que el presidente Emilio Portes Gil decretará la autonomía de la Universidad, transformada en Universidad Nacional Autónoma de México, con su Ciudad Universitaria monumental, donde la escuela muralista mexicana estampa su mensaje de fusión revolucionaria del pasado con el presente, en función del futuro, y se convierte, al decir de H. Steger, en "el gran símbolo de la educación latinoamericana en época de la civilización científica".

La Reforma de Córdoba

El primer cuestionamiento serio de la universidad latinoamericana tradicional surgió en 1918, año que tiene especial significación para el continente, como que señala el momento del ingreso de América Latina en el siglo XX.

Las universidades, como reflejo de las estructuras sociales que la Independencia consolidó, seguían siendo los "virreinos del espíritu", y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales.

Hasta entonces, universidad y sociedad marchaban sin contradecirse; desde luego que durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la universidad. El llamado Movimiento de Córdoba fue el primer cotejo importante entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios de su composición interna y una universidad enquistada en esquemas obsoletos.

Como ha sido señalado por varios estudiosos de la problemática universitaria latinoamericana, ésta no puede ser entendida en su verdadera naturaleza y complejidad sin un análisis de lo que significa la Reforma de Córdoba, desde luego que ella aún representa, como dice Darcy Ribeiro, la "principal fuerza renovadora" de nuestras universidades, y con ella entroncan todos los esfuerzos de reforma universitaria que buscan su transformación, por la vía de originalidad latinoamericana que inauguró.

La clase media emergente fue la protagonista principal del Movimiento, en su afán de lograr la apertura de la universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía y por el clero. La universidad aparecía ante los ojos de la nueva clase como el instrumento capaz de permitirle su ascenso político y social. De ahí que el movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos que hacían de la universidad un coto cerrado de las capas superiores.

La llegada del radicalismo al poder en 1916, en Argentina, mediante el ejercicio del sufragio universal, representa el ascenso político de las capas medias, vigorizadas por el torrente inmigratorio. La creciente urbanización es otro factor que, ligado a los anteriores, contribuyó a formar la constelación social que desencadenó el Movimiento, que ha sido calificado como "la conciencia dramática" de la crisis de cambio que experimentaba la sociedad argentina y buena parte de la sociedad latinoamericana en general.

Perdido el poder político, el patriciado terrateniente, la *gauchocracia* y la oligarquía comercial, se atrincheraron en la universidad como su último reducto. Pero ahí también les presentarán batalla los hijos de la clase media triunfante, y de los inmigrantes, gestores de la Reforma. El gobierno radical de Irigoyen les brindará su apoyo, pues veía en la Reforma una manera de minar el predominio conservador. Todo esto contribuyó inevitablemente a dar al Movimiento un marcado sesgo político, que para algunos no fue favorable para el logro de los propósitos exclusivamente académicos, olvidando que toda reforma universitaria profunda implica, necesariamente, decisiones políticas.

¿Cuál era la situación de las universidades latinoamericanas, en general, y de las argentinas, en particular, en la época del estallido de Córdoba? Las universidades latinoamericanas, encasilladas en el molde profesionalista napoleónico y arrastrando en su enseñanza un pesado lastre colonial, estaban lejos de responder a lo que América Latina necesitaba para ingresar decorosamente en el siglo XX y hacer frente a la nueva problemática planteada por los cambios experimentados en la composición social, debidos a la urbanización, la expansión de la clase media y la aparición de un incipiente proletario industrial. Los esquemas universitarios,

enquistados en el pasado, necesariamente tenían que hacer crisis al fallarles la base de sustentación social. "La universidad, escribe Luis Alberto Sánchez, no había encarado aún su problemática esencial. Vivía en el campo de las ideologías de prestado y dentro de una corriente de marcado autoritarismo institucional y franco centralismo cultural". De espaldas a la historia, no se percataba de los torrentes que ahora pasaban debajo de sus balcones señoriales y que pronto se arremolinarían contra ella. Había sobrevenido en las universidades una verdadera crisis de cultura, nos refiere Alejandro Korn, provocado por la persistencia de lo pretérito. La corruptela académica, el predominio de las mediocridades, la rutina y la moda en los hábitos académicos, la orientación puramente profesional y utilitaria, el olvido de la misión educadora y la entronización de un autoritarismo de la peor especie.

En "degeneración criolla" devino, precisamente, el esquema francés que la República adoptó para transformar la academia colonial, sin haber logrado superar ni el contenido ni la forma de la enseñanza, que, en buena parte, siguió siendo "colonial fuera de la Colonia". Organizada sobre la base de escuelas profesionales separadas, negación misma de la universidad, con una estructura académica erigida sobre la cátedra unipersonal vitalicia, dominada por los sectores oligárquicos de la sociedad, la universidad carecía totalmente de proyección social, encerrada tras altivas paredes de pedantería que la divorciaban del pueblo.

El movimiento originado en Córdoba logró muy pronto propagarse a lo largo y lo ancho de América Latina, demostrando con esto que constituía una respuesta a necesidades y circunstancias similares, experimentadas en toda la región. En este sentido, evidentemente, se trata de un movimiento latinoamericano surgido en la Argentina al darse allí una serie de factores que precipitaron su irrupción. No es, pues, una proyección latinoamericana de un fenómeno argentino. Por eso, la republicación del Manifiesto desencadenó una serie de reclamos y acciones estudiantiles en casi todos los países, que pusieron el problema universitario en el primer plano de las preocupaciones nacionales.

En cuanto a su extensión en el tiempo, aun cuando opinamos que la reforma de las universidades latinoamericanas es un proceso continuo que llega hasta nuestros días, el movimiento reformista, con las características que Córdoba le imprimió, se ubica entre las dos guerras mundiales, con todo y que sus postulados no lograron su incorporación a los textos legales, en algunos países del área, sino hasta después de 1945.

El primer país donde repercutió el afán reformista fue en el Perú, donde desde la fundación del Centro Universitario de Lima, en 1907, las inquietudes estudiantiles estaban a la orden del día. Dirigía el reclamo estudiantil el presidente de la Federación de Estudiantes, Víctor Paul Meya de la Torre. En 1919, los estudiantes de San Marcos acogen el ideario de la Reforma de Córdoba. Al año siguiente, el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, reunido en Cuzco, adopta una resolución de gran trascendencia para el movimiento: la creación de las Universidades Populares González Prada, uno de los mejores aportes del reformismo peruano. En estos centros confraternizaron obreros, estudiantes e intelectuales, ampliándose así el

radio de influencia de la reforma. El movimiento encontró también aquí su más caracterizada concreción política en la fundación, por Haya de la Torre, de la Alianza Popular Revolucionaria Americana, el APRA, que por alguna década representó la vanguardia del pensamiento político latinoamericano y de la postura antimperialista. De ahí que el reformismo peruano aparezca como el más politizado.

Guiándonos por las enumeraciones que de los postulados reformistas han ensayado ya otros autores, podemos enlistarlos de la manera siguiente:

- 1) Autonomía universitaria —en sus aspectos político, docente, administrativo y económico—, autarquía financiera;
- 2) Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus elementos constitutivos, profesores, estudiantes y graduados, en la composición de sus organismos de gobierno;
- 3) Concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras;
- 4) Docencia libre;
- 5) Asistencia libre;
- 6) Gratuidad de la enseñanza;
- 7) Reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza. Docencia activa, mejoramiento de la formación cultural de los profesionales;
- 8) Asistencia social a los estudiantes. Democratización del ingreso a la universidad;
- 9) Vinculación con el sistema educativo nacional;
- 10) Extensión universitaria. Fortalecimiento de la función social de la universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales;
- 11) Unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo.

La Reforma de Córdoba representa, hasta nuestros días, la iniciativa que más ha contribuido a dar un perfil particular a la universidad latinoamericana. Nacido de la "entraña misma de América", como se ha dicho, tiene a su favor una aspiración de originalidad y de independencia intelectual no siempre lograda. Producto de circunstancias históricas y sociales muy claras, no consiguió la transformación de la universidad en el grado que las mismas exigían, pero dio algunos pasos positivos en tal sentido. Su acción, en cuanto al ámbito universitario, se centró más que todo en el aspecto de lo que podríamos llamar la organización jurídica o formal de la universidad (autonomía y cogobierno) y menos en lo referente a la estructura

propriadamente académica de la misma, que prácticamente continuó obedeciendo al patrón napoleónico de facultades profesionales separadas. "La universidad, dice acertadamente Germán Arciniegas, después de 1918 no fue lo que ha de ser, pero dejó lo que había venido siendo; 1918 fue un paso inicial, la condición previa para que se cumpliera el destino de la universidad en América como universidad".

La democratización de la universidad, gracias principalmente a la autonomía y al cogobierno, representa, en opinión de Augusto Salazar Bondy, el logro neto de la Reforma.

Para concluir este intento de corte de caja del movimiento reformista, vamos a reproducir el juicio que sobre el mismo han externado algunos estudiosos de la universidad latinoamericana. Darcy Ribeiro, en forma esquemática, considera que las innovaciones más importantes de Córdoba son:

- a) La erradicación de la teología y la introducción, en lugar de ésta, de directrices positivas.
- b) La ampliación y diversificación de las modalidades de formación profesional a través de la creación de nuevas escuelas profesionales.
- c) El intento de institucionalizar el cogobierno de la universidad por sus profesores y estudiantes.
- d) La implantación, más verbal que real, de la autonomía de la universidad referente al Estado.
- e) La reglamentación del sistema de concursos para el ingreso a la carrera docente que, sin embargo, jamás eliminó el nepotismo catedrático.
- f) Y, por último, algunas conquistas en el campo de la libertad docente, de la modernización de los sistemas de exámenes y de la democratización, a través de la gratuidad de la enseñanza superior pública.

Pese a todas las críticas que pueden endilgarse al movimiento reformista, muchas de ellas válidas, y sabidos que fue la manifestación del ascenso de las clases medias, cuyo interés por acceder a la universidad les llevó a reformarlas, creemos que, en una perspectiva histórica, Córdoba representa el punto de partida del proceso de reforma en marcha de la universidad latinoamericana, concebido como un fenómeno continuo (*universitas semper reformada*) y destinado a estructurar un esquema universitario original y adecuado a las necesidades reales de nuestro continente y al proceso de socialización que inevitablemente transformará sus actuales estructuras. En este sentido, la reforma universitaria no es una meta sino una larga marcha apenas iniciada en 1918, que con sus altibajos, retrocesos y desvíos, va de la mano de la transformación revolucionaria, nacionalista y liberadora, que América Latina tanto necesita.

Bien dice Luis Alberto Sánchez: "La lección de 1918 subsiste, porque no está colmada. Porque aún quedan caminos que andar en tal sentido. Porque al cabo de tantos años, América

sigue aferrada al feudalismo, al entreguismo, al empirismo egoísta, a la imitación servil, al divorcio entre la inteligencia y el pueblo, y entre la inteligencia y la universidad". "No se llega; se marcha", decía la Federación universitaria platense allá por los años 20, en pleno fervor reformista. Y en marcha se encuentra la reforma universitaria en nuestro continente, aunque ahora su propósito y contenido sea distinto, pues a nadie se le ocurriría meterse a reformador enarbolando banderas de hace más de medio siglo. Pero Córdoba fue el primer paso. Un paso dado con pie firme y hacia adelante.

Con él se inició, por cierto, un movimiento original, sin precedentes en el mundo, encaminado a democratizar las universidades. Ecos de ese movimiento resonaron en Europa y aun en los Estados Unidos en los años sesenta. Y es que el Grito de Córdoba no se ha extinguido. Vuelve a instalarse en las gargantas juveniles ahí donde las circunstancias exigen su presencia. Está aún en el aire, como dice Risieri Frondizi: "Cabe llenar hoy de contenido el grito juvenil de indignación; poner la reforma al día". Pero el imperativo de la reforma es hoy distinto. De lo que se trata ahora es de arraigar la ciencia entre nosotros, de socializar la universidad y volcarla a la nación entera, de formar a los universitarios al más alto nivel posible, mas con una conciencia social y crítica, capaz de captar las causas de nuestro subdesarrollo y dependencia; de lograr la mayor eficacia en los servicios universitarios, con el fin de que la universidad esté en las mejores condiciones de dar el gran aporte que de ella esperan los pueblos latinoamericanos para alcanzar su verdadera independencia y realizar su destino histórico.

Características de la universidad latinoamericana tradicional

Resultado de un largo proceso histórico, la universidad latinoamericana clásica es una realidad histórico-social cuyo perfil terminó de dibujarse con los aportes de la Reforma de Córdoba. De manera muy esquemática, las líneas fundamentales que lo configuran son las siguientes, aunque es preciso advertir que en la actualidad muchas universidades del continente han superado ese perfil en diversos aspectos:

- a) Carácter elitista, determinado en muchos países por la organización social misma y por las características de sus niveles inferiores de educación, con tendencia a la limitación del ingreso.
- b) Énfasis profesionalista, con postergación del cultivo de la ciencia y de la investigación.
- c) Estructura académica construida sobre una simple federación de facultades o escuelas profesionales semiautónomas.
- d) Predominio de la cátedra como unidad docente fundamental.

- e) Organización tubular de la enseñanza de las profesiones, con escasas posibilidades de transferencia de un currículo a otro, que suelen ser sumamente rígidos y provocan la duplicación innecesaria de personal docente, equipos, bibliotecas, etcétera.
- f) Carrera docente muy incipiente y sistema de concursos de oposición para la designación de catedráticos que consagran pocas horas a las actividades docentes, generalmente vistas como una función honorífica más que universitaria.
- g) Ausencia de una organización administrativa eficaz, que sirva de soporte adecuado a las otras tareas esenciales de la universidad. Desconocimiento de la importancia de la administración académica y de la administración de la ciencia; burocratización de las universidades públicas.
- h) Autonomía para la toma de decisiones en lo académico, administrativo y financiero, en grado tal que varía de un país a otro y con tendencia manifiesta a su limitación o interferencia por los gobiernos.
- i) Gobierno de la universidad por los órganos representativos de la comunidad universitaria y autoridades ejecutivas principales elegidas por ésta, con variantes de un país a otro.
- j) Participación estudiantil y de los graduados en el gobierno de la universidad, en proporciones muy distintas de un país a otro; activismo político-estudiantil, como reflejo de la inconformidad social; predominio de estudiantes que trabajan y estudian.
- k) Métodos docentes basados principalmente en la cátedra magistral y la simple transmisión del conocimiento. Deficiente enseñanza práctica por las limitaciones en cuanto a equipos, bibliotecas y laboratorios. Incipiente introducción de los métodos modernos de elaboración del currículo, evaluación del rendimiento académico y de la tecnología educativa en general. La enseñanza se centra en el aula casi exclusivamente.
- l) Incorporación de la difusión cultural y de la extensión universitaria como tareas normales de la universidad, aunque con proyecciones muy limitadas por la escasez de los recursos, que se destinan principalmente a atender las tareas docentes.
- m) Preocupación por los problemas nacionales, aunque no existen suficientes vínculos con la comunidad nacional o local, ni con el sector productivo, en buena parte debido a desconfianza recíproca entre la universidad y las entidades representativas de esas comunidades y sectores.
- n) Crisis económica crónica por la insuficiencia de recursos, que en su mayor parte, en lo que respecta a las universidades públicas, proceden del Estado. Ausencia de una tradición de apoyo privado para la educación superior, aun cuando se dan casos excepcionales en tal sentido.

Tendencias innovadoras de la segunda mitad del siglo XX

Las características antes descritas ya no son ciertas en muchas universidades latinoamericanas, en la medida que se han ido alejando del esquema clásico o tradicional. En las últimas décadas, el esquema anterior tiende a modificarse siguiendo estas líneas:

a) ESTRUCTURA ACADÉMICA:

De las 227 universidades incluidas en el Censo Universitario Latinoamericano elaborado por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), con datos del año 1973, la gran mayoría seguía organizada sobre la base de facultades y escuelas, por lo que puede afirmarse que la estructura profesionalista prevalecía en esa época en nuestro continente. Sin embargo, son ya muchas las universidades que han superado ese esquema.

Así, por ejemplo, en la Argentina, la Universidad Nacional del Sur, en Bahía Blanca, desde su fundación en 1956 se organizó únicamente sobre la base de departamentos. Entre 1971 y 1973 se establecieron otras siete universidades de este país, siguiendo igual línea estructural.

En Bolivia, la ley universitaria del 2 de junio de 1972 disponía que las universidades se organizaran en seis grandes unidades académicas denominadas facultades, pero "con un sentido distinto al que se otorgaba a esta palabra", según reza la Exposición de Motivos de la Ley. El departamento sustituye a la cátedra como unidad fundamental de docencia e investigación.

En el Brasil, el esquema de facultades y escuelas va siendo paulatinamente sustituido por un sistema que, inspirado en el modelo de la Universidad de Brasilia, combina de un modo distinto los tradicionales elementos estructurales de departamento, facultad e institutos centrales.

En Colombia, la Universidad del Valle, en Cali, está organizada en divisiones, esquema que también siguen la Universidad Industrial de Santander y la Fundación Universitaria del Norte. La Universidad Nacional desde 1965 introdujo los departamentos en su estructura académica.

En Centroamérica, el nuevo Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica (marzo de 1974) establece el sistema de áreas integradas por facultades afines. La estructura comprende también departamentos y secciones que agrupan cátedras afines.

La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua ha creado una Facultad Central de Ciencias y Letras que comprende todos los departamentos de disciplinas fundamentales e igual hizo la Universidad Nacional Autónoma de Honduras con su Centro Universitario de Estudios Generales.

En Chile, las universidades católicas de Santiago y Valparaíso, y la de Concepción adoptaron una organización basada en escuelas, institutos y departamentos. En México, las escuelas representan, en general, el elemento estructural básico de las universidades y de los institutos politécnicos. La Universidad de Monterrey (1969) está organizada sobre la base de tres institutos. El Colegio de México, que tiene categoría de institución de educación superior, incluye sólo centros en su estructura académica. La Universidad Autónoma de Guadalajara adoptó un régimen departamental. La Universidad Autónoma Metropolitana (1973) está ensayando nuevas modalidades de organización sobre la base de divisiones que agrupan los departamentos académicos.

En el Perú, las facultades o escuelas fueron reemplazadas por los Programas Académicos, siendo el departamento, elemento estructural básico. Sin embargo, la nueva Ley General de Educación (Decreto-Ley No. 19.326) faculta a cada universidad para adoptar la organización que más convenga a sus fines y carácter específicos, dentro del régimen normativo establecido por la Ley. La Universidad Nacional de Centro del Perú y la de Huancayo, fundada en 1959, están organizadas sobre una base exclusivamente departamental.

En Venezuela, la Universidad de Oriente se estructura fundamentalmente sobre la base de departamentos y escuelas, esquema que también sigue la Universidad Simón Bolívar. En conclusión, se advierte una clara tendencia a la reorganización de sus estructuras académicas, en la cual el departamento triunfa como unidad estructural básica, desplazando a la cátedra como núcleo fundamental de docencia e investigación.

También se observan las primeras medidas destinadas a evitar que esa departamentalización se convierta en rígida compartamentalización con la consiguiente fragmentación y atomización de la ciencia, en momentos en que la unidad esencial del conocimiento exige un trabajo interdisciplinario. De ahí la tendencia, que ya se concreta en varios ejemplos, a agrupar los departamentos en unidades más amplias de ciencias afines, que pueden ser divisiones, centros o áreas. Aparecen también experiencias encaminadas a fomentar esa interdisciplinariedad, mediante la organización de los estudios y las investigaciones en programas y proyectos que exigen el concurso de varias disciplinas.

b) EDUCACIÓN GENERAL:

La reacción en contra del excesivo profesionalismo predominante en nuestras universidades, las ha llevado a reconocer la formación general de sus graduados como parte esencial de su cometido. De esta suerte, hoy son muchas las instituciones que han incorporado en su currículo la educación general, con el fin de promover una formación más equilibrada del futuro profesional. A esto

obedecen los ciclos de estudios generales o de estudios básicos, cada vez más frecuentes en la enseñanza universitaria latinoamericana. Su introducción, en ciertos casos, provocó una reorganización académica total de la universidad, mediante la creación de Facultades Centrales de Ciencias y Letras, encargadas de impartirlos y de organizar los departamentos de disciplinas fundamentales, al servicio de toda la universidad y responsables también del cultivo de las ciencias puras. Como consecuencia de lo anterior, ha sido posible colocar en el núcleo de la universidad el desarrollo de las carreras científicas y académicas, recuperándose para las ciencias y las disciplinas fundamentales el papel clave que les corresponde en el quehacer universitario.

Este proceso ha sido acompañado de la creciente adopción del sistema de créditos y del régimen semestral (existiendo ya algunos ensayos de sistemas trimestrales); organización de la carrera docente, de los servicios de orientación y bienestar universitario, etcétera. En síntesis, se puede asegurar que existe una clara tendencia en favor de una flexibilidad académica, destinada a romper la estructura unilineal y paralela de los currículos, con sensible aumento del número y variedad de las carreras universitarias.

c) PLANES DE ESTUDIO Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA:

Uno de los problemas claves que se presentan en las universidades latinoamericanas, en lo que respecta a los planes de estudio, es la tendencia a identificar el currículo con el plan de estudio, entendido simplemente como una lista de asignaturas que deben necesariamente aprobarse para optar a un grado o título. Se observa, sin embargo, una clara tendencia a incorporar una concepción más amplia del currículo y a mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje. Cada vez más universidades latinoamericanas se preocupan por los problemas de la didáctica universitaria creando, a tal efecto, Departamentos de Pedagogía Universitaria, con el fin de familiarizar a sus profesores con las técnicas modernas de elaboración del currículo, su evaluación, métodos de enseñanza-aprendizaje, etcétera. En cuanto a los métodos de enseñanza, los principios de la docencia activa inspiran los esfuerzos de mejoramiento, aunque no en la misma medida como son recomendados por cuanto seminario o conferencia se celebra en nuestras universidades.

d) ADMINISTRACIÓN UNIVERSITARIA:

Hace más de una década, Ismael Rodríguez Bou afirmaba, no sin razón, que "las universidades latinoamericanas están gobernadas, cuentan con un gobierno, pero carecen de verdadera administración". En realidad, ésa era hasta hace poco la situación general, que sigue siendo cierta para buen número de universidades del continente. Sin embargo, también en este campo se han dado pasos

positivos no sólo en lo que respecta a la administración académica, generalmente desatendida. Cada vez más se introducen los principios de la ciencia administrativa, que la universidad tradicionalmente enseña, pero no siempre practica.

Es preciso, con todo, tener presente que "la administración universitaria por su carácter complejo —al ser la universidad una entidad cultural y científica— requiere la aplicación de normas especiales, y cuando no particulares, que no se las puede encontrar todas en los cánones elaborados, por ejemplo, para la administración de empresas. En forma concomitante con el mejoramiento y la tecnificación de la administración universitaria, en un buen número de las universidades latinoamericanas se ha creado la carrera administrativa para garantía y estímulo de los servidores de la universidad.

e) PLANEAMIENTO UNIVERSITARIO:

Recién incorporado a las tareas de nuestras universidades, el planeamiento se limitó, en una primera etapa, a los aspectos físicos ligados con la construcción de obras universitarias y a la recolección de datos estadísticos e históricos sobre la población estudiantil y sus proyecciones; relación profesor-alumno; costo por estudiante; elaboración de presupuestos, etcétera.

En años más recientes, la función del planeamiento ha sido mejor comprendida y sus alcances ampliados, aunque todavía esta situación corresponde a un número muy limitado de universidades, en las que se le vincula cada vez más a las tareas normales de la administración universitaria, cubriendo su campo de acción tanto el planeamiento físico como el administrativo y el académico. Además, de acuerdo con el concepto de planeamiento integral de la educación se buscan los nexos con el planeamiento que se lleva a cabo a otros niveles y con los objetivos del desarrollo global económico y social. Dentro de esta perspectiva, y por medio de organismos de carácter nacional (Consejo de Rectores, Asociaciones Nacionales de Universidades, etcétera), se han emprendido esfuerzos para planificar el desarrollo racional de todo el subsistema de la educación postsecundaria.

En una región del continente, en Centroamérica, el planeamiento de la educación superior se hace con una perspectiva regional, a través del Plan para la Integración de la Educación Superior Centroamericana que las universidades de estos países promueven. Igual sucede con los esfuerzos que, con propósitos similares, se están realizando en la región del Caribe, donde también se han creado instituciones y programas para atender necesidades de varios países y las universidades del Mercosur (Grupo de Montevideo).

En cuanto a su propia naturaleza, cada vez más se acepta el carácter multidisciplinario de la planificación, hasta hace poco terreno exclusivo de ar-

quitectos y economistas. Además, la adopción de una actitud prospectiva lleva a examinar las alternativas posibles del desarrollo de la educación superior con una visión a largo plazo. Recientemente, el planeamiento estratégico se ha incorporado a la gestión de la universidad latinoamericana.

- f) Al lado de las universidades ha surgido una variada gama de instituciones (institutos politécnicos o tecnológicos, colegios universitarios, etcétera), que contribuyen a ampliar y diversificar las oportunidades educativas a nivel postsecundario. Existe una tendencia a ofrecer en estas instituciones, y aun en las mismas universidades, carreras de ciclo corto que responden a nuevas demandas sociales no satisfechas por las carreras tradicionales, generalmente de ciclo largo.

Es notorio que las universidades comiencen a interesarse cada vez más por las carreras de ciclo corto y por la diversificación de sus campos de estudio. Se buscan también mecanismos para articular las carreras de ciclo corto con las académicas o tradicionales, de suerte que no se transformen en callejones sin salida, sin perjuicio de su carácter terminal en cuanto a la incorporación de sus egresados al mercado de trabajo.

- g) Ante la ampliación y diversificación de las oportunidades educativas a nivel postsecundario, se advierten esfuerzos encaminados a definir políticas que orienten su desenvolvimiento como un sistema, debidamente coordinado e integrado. Esta tendencia se inició con las instituciones de rango universitario, apareciendo así organismos nacionales no oficiales (Consejos de Rectores, Asociaciones Nacionales de Universidades, etcétera) encargados de promover su desarrollo coordinado. Posteriormente, se constituyen entidades oficiales que, en nombre del Estado, tratan de racionalizar ese desarrollo, surgiendo incluso el concepto de *sistemas universitarios*, como el de la Universidad Peruana y el de la Universidad Boliviana, que asumen la representación de todas las universidades de un país, públicas o privadas.

Se piensa también ahora en la necesidad de organismos que tomen a su cargo la dirección y coordinación de todo el subsistema postsecundario, teniendo en cuenta todas sus modalidades, así sean escolarizadas o desescolarizadas.

- h) La organización de las universidades como un subsistema, más que como una entidad ubicada en un solo sitio o ciudad, también va perfilándose en el quehacer universitario latinoamericano, ya se trate de una serie de núcleos o centros universitarios distribuidos en todo el país o en una región del mismo. Aparecen así universidades regionales, que tratan de vincularse estrechamente con el desarrollo de una zona del país, y universidades nacionales que cuentan con secciones o centros en las principales ciudades de su respectivo país.

- i) La especialización que impone el constante crecimiento del saber y la imposibilidad de que las universidades alcancen un aceptable nivel de excelencia en todos los campos del conocimiento, han hecho surgir universidades que se consagran a una determinada área del mismo, como las ingenierías, las ciencias agrícolas, las ciencias pedagógicas, etcétera.
- j) Las primeras experiencias de integración de la educación superior de varios países comienzan a dar sus frutos, principalmente en el área centroamericana y del Caribe. Existe también una propuesta para promover esa integración al nivel de posgrado, entre los países signatarios del Convenio Andrés Bello (Propuesta del gobierno de Colombia para crear la Universidad Andina, presentada ante la VII Reunión de Ministros de Educación del Convenio).
- k) Los primeros ensayos de sistemas abiertos en el ámbito universitario se encuentran en marcha. Mediante estos ensayos se busca lograr una cobertura potencial mayor que la que permiten los sistemas convencionales y, a la vez, estructurar nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje, basadas en sistemas de instrucción personalizada y en el uso de multimedios, que permitan elevar el índice de la interacción profesor-alumno a niveles que están fuera de las posibilidades de la educación tradicional.

Los ensayos que se llevan a cabo en América Latina están orientados fundamentalmente a dar al trabajo universitario una nueva dimensión, en el sentido de sacarlo del aula tradicional y llevarlo a espacios más amplios, poniéndolo así a disposición de estudiantes que, por distintas circunstancias, no están en posibilidad de concurrir a los recintos de la universidad.

Varios cursos de ciencias básicas, equivalentes a los que se imparten en los primeros años de la universidad, se están ofreciendo en sistemas abiertos. Hasta ahora, las posibilidades de estos sistemas parecieran estar orientados hacia la formación o capacitación del magisterio, uno de los problemas educativos más agudos de estos países. Los ensayos latinoamericanos se caracterizan por integrar los módulos de instrucción individualizada, la televisión o la radio, las reuniones en grupo y la teoría, de tal suerte que el énfasis no se ha puesto en la televisión y la radio, que pasan a ser elementos complementarios. Tampoco dirigen sus programas exclusivamente a personas mayores de 21 años, sino que se los concibe como sistema paralelo o alternativo que acrecientan las posibilidades de los sistemas tradicionales o convencionales, sin sustituirlos.

- l) La educación continuada también recibe atención mediante programas dirigidos a los graduados que desean mantenerse al día en sus respectivas disciplinas. Existen en tal sentido varias experiencias, guiadas por la idea clave de la formación continua, que hace cada vez más borrosa la dicotomía entre edu-

cación escolar y educación postescolar, en beneficio de un sistema educativo que comprenda las necesidades profesionales y culturales del presente y el futuro. De esta suerte, aunque de manera todavía ilimitada, el concepto de educación permanente está influyendo en el trabajo de las universidades latinoamericanas.

II) Existe también una tendencia a innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con miras a propiciar el mejoramiento cualitativo de la educación universitaria. Varias experiencias se llevan a cabo en tal sentido, aunque todavía muy limitadas. Se trata, principalmente, de la microenseñanza para mejorar los métodos de los profesores y los sistemas de instrucción personalizada.

Estas experiencias están llamadas a provocar un replanteamiento de la educación superior y a revolucionar sus métodos docentes, desplazando el centro de gravedad del proceso de enseñanza de los profesores a los alumnos. Lo anterior implica la apertura de las universidades latinoamericanas a la moderna tecnología educativa.

REFERENCIAS

- 1 Hanns Albert Steger, *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*, Fondo de Cultura Económica, México, p. 105 y siguientes.
- 2 John Tate Lanning, *The University of San Carlos de Guatemala*, Nueva York, 1956, p. 115.
- 3 Luis Alberto Sánchez, *La universidad latinoamericana*, Editorial Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala, 1979, p. 19.
- 4 H. A. Steger, *Op. cit.* p. 285.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUAL EN AMÉRICA LATINA

¿Existe la universidad latinoamericana?

En 1949, Luis Alberto Sánchez se formuló esta pregunta, precisamente como preámbulo de su conocida obra *La universidad latinoamericana*, contestándola con las siguientes palabras: "De la conjugación de analogías y de semejanzas surge la fisonomía de nuestras universidades y, me atrevería a afirmarlo, de nuestra universidad latinoamericana. Existe, insisto en decirlo, un tipo de universidad latinoamericana".

Las características que, según Sánchez, definen la fisonomía propia de la universidad latinoamericana, son, en síntesis, las siguientes:

1. La pretensión de servir a su pueblo y al Estado, además de la función de formar profesionales y de conservar, transmitir y difundir los conocimientos;
2. Su dependencia de las necesidades públicas, las que trata de enfrentar;
3. En general, la falta de apoyo de parte por las clases adineradas, que la miran con indiferencia cuando no con enemistad;
4. El recelo que provoca en los regímenes políticos en general, y los dictatoriales en particular, por su natural rebeldía;
5. Su esfuerzo por restaurar el clásico concepto de ayuntamiento, convivencia o fraternidad de profesores, graduados y alumnos;
6. El énfasis que pone en la enseñanza teórica, con desmedro del aprendizaje práctico;
7. El burocratismo docente, que trata de corregir con la temporalidad de la cátedra y la carrera docente;
8. La preponderancia, en su alumnado, de un "estudiantado proletarizado", que debe trabajar para vivir y estudiar;
9. La insuficiencia de sus recursos económicos;
10. Su aislamiento del sistema general de enseñanza¹.

En cambio, Sánchez es más escéptico cuando trata de establecer hasta qué punto existe la universidad en América Latina. A Sánchez no le cabe duda que durante el período colonial existió una universidad como institución completa, según las normas de la época, y atribuye al siglo decimonoveno la responsabilidad de su destrucción, al sustituirla por una simple yuxtaposición de escuelas profesionales: "Quiere decir esto que la universidad latinoamericana ha crecido, en el siglo XIX, como entidad ficticia, a expensas de las escuelas profesionales, las cuales han producido diplomados *incultos*, pero *técnicos*, si es posible una técnica cabal sin el ineludible trasfondo de cultura general correspondiente". Y tras de comprobar el énfasis profesionalista que ha caracterizado a nuestras universidades, agrega: "Creo, en suma, que ninguna universidad latinoamericana puede llamarse tal si no provee eficazmente a la cultura humanística mediante la investigación, la reflexión y la liberación de consignas"².

De donde resulta que, según escribía Sánchez en 1949, la institución que acostumbramos designar como la universidad latinoamericana, poseía elementos que la *tipificaban*, pero que no eran suficientes para conferirle verdadera jerarquía universitaria³. Indudablemente, la conclusión a la que llegó Sánchez procede de la confrontación de lo que ha sido la Universidad Latinoamericana en las últimas décadas, como realidad histórica, con un arquetipo o ideal de lo que debería ser, al que atribuye validez universal. Sus dudas podrían, quizá, disiparse si se planteara la esencia de la universidad de manera distinta.

Otros ensayistas, incluso, llegan a negar la existencia de la universidad latinoamericana como modelo conceptual definido como institución de características propias. El ex rector de la Universidad de Concepción, Dr. Ignacio González, en un trabajo preparado para el "Grupo Universitario Latinoamericano de Estudio para la Reforma y Perfeccionamiento de la Educación" (GULERPE), sostiene que: "Difícil es hablar de la universidad latinoamericana sin caer en generalizaciones discutibles o describir un arquetipo que termina por no parcerse a ninguna. El panorama continental es abigarrado: desde la universidad heredada de la salmantina, que conserva formas tradicionales, hasta la fundada ayer con criterio moderno; desde la universidad estatal hasta la privada; desde la laica hasta la católica; desde la general hasta la técnica; de la grande —a veces enorme— hasta la que no pasa de ser una pequeña escuela de nivel intermedio, la variedad es enorme y son, por lo tanto, innumerables, sus caracteres y diferencias". Reconoce, sin embargo, el ex rector González, que ha tomado carta de ciudadanía una descripción de la universidad latinoamericana que no deja de tener realidad y fundamento, aunque se base más en elementos negativos que positivos (libresca, dogmática, memorizante, que no enseña las ciencias ni realiza investigación científica, que carece de bibliotecas y laboratorios; integrada por facultades profesionales autónomas en las que prima un espíritu más gremial que universitario; con autoridades electas por períodos cortos y profesorado de tiempo parcial, dueño de cátedras vitalicia; alumnado de tiempo parcial que disfruta de participación decisiva en los cuerpos académicos y administrativos y que no busca el saber sino el título, etcétera). Estas no son características de *todas* las universidades latinoamericanas —tampoco les son exclusivas— pero lo son indudablemente, de una mayoría significativa de ellas.

Tampoco tienen las universidades latinoamericanas una estructura que corresponda a un esquema definido, lógico y racional, de acuerdo con la función que desempeña: "La universidad latinoamericana de hoy es un conjunto heterogéneo en que elementos de universidades europeas y norteamericanas se superponen o encajan en una trama tradicional heredada de la universidad española del siglo XVIII. El grado en que ellos han podido modificar la estructura tradicional les confiere una apariencia de mayor o menor modernidad.

Podría decirse, en resumen, sin temor a exagerar, que la universidad latinoamericana carece de estructura en el sentido moderno del término y que es más un conjunto de elementos aglomerados alrededor de la idea de universidad que una unidad orgánica y funcional"⁴. A su

vez, Orlando Alborno, después de examinar y clasificar los diversos tipos de universidades que se dan en nuestro continente, sostiene que "la universidad latinoamericana es aún una institución emergente y que no es dable tipificarla de una manera general, excepto que en los últimos años se ha desarrollado una clara tendencia: la existencia de dos sistemas paralelos de educación superior, el público y el privado".

En verdad, no hay tal cosa como la *típica universidad latinoamericana*; las universidades reflejan las enormes diferencias existentes entre los países latinoamericanos, aunque comparten, por supuesto, las características de un continente subdesarrollado, dependiente, que todavía no ha alcanzado un grado total de avance científico y tecnológico como para que sus universidades sean a la vez centros independientes del pensamiento.

Dentro de las características ya mencionadas, la típica universidad latinoamericana es algo que se halla en medio entre la Universidad de México, por ejemplo, y la de Huamanga, una universidad más bien pequeña, tanto en número de estudiantes como de profesores, dedicada casi enteramente a tareas docentes, sin investigación tradicional en su aspecto académico y en las actitudes de los individuos que la forman⁵.

Si las instituciones educativas reflejan una determinada estructura social y sirven a las necesidades de formación de las *elites* dirigentes, a la sociedad latinoamericana corresponde un esquema universitario cuya funcionalidad está determinada por sus circunstancias histórico-sociales⁶. De ahí que, por encima de las variantes impuestas por las condiciones del medio nacional respectivo, se advierten en las universidades de América Latina ciertas características comunes que permiten identificarlas y que autorizan el análisis de su problemática desde una perspectiva continental; desde luego que la sociedad latinoamericana, en medio de sus contrastes, presenta también algunas características comunes básicas.

Admitida la existencia de esos elementos comunes en el quehacer de nuestras universidades, cabe preguntarse si América Latina ha sido capaz de crear un modelo conceptual propio de universidad⁷. Darcy Ribeiro considera que la universidad latinoamericana, más que un modelo, es un *residuo histórico*, resultado de una secuencia de sucesos pasados en cuyos términos se puede comprender su presente configuración. Sin embargo, su estructura, aun cuando no corresponde, como apunta Ribeiro, a un conjunto uniforme de propósitos o a una decisión asumida deliberada y lúcidamente en un momento dado, tiene características peculiares que, en general, se concretan en su tradicional división en facultades profesionales autosuficientes y cátedras autárquicas.

Dentro de la diversidad que puede ofrecer la existencia de más de seiscientas universidades en América Latina, todas se insertan, señala Ribeiro, "dentro del mismo marco estructural básico el cual, cristalizado mejor o peor aquí o allí, alterado en todas partes por coloridos locales, configuran esencialmente el mismo modelo de México hasta Chile"⁸.

Ese modelo estructural básico es el resultado de la herencia colonial y de la importación, en el siglo XIX, del modelo napoleónico de universidad. A él se han agregado, en las últimas

décadas, elementos tomados principalmente de la universidad norteamericana. La misma adopción del modelo francés fue incompleta, pues nuestras universidades sólo tomaron de éste "la postura antiuniversitaria, fomentadora de escuelas autárquicas, el profesionalismo, la erradicación de la teología y la introducción del culto positivista hacia las nuevas instituciones jurídicas que regulan el régimen capitalista y sus cuerpos de autojustificación"⁹. Pero no adoptaron lo que caracterizaba el sistema educativo promovido por Napoleón: su contenido político como factor de unificación del país, destinado a desfeudalizar a Francia y a constituirlo en una nación culturalmente unificada, capaz de integrarse a la civilización industrial emergente¹⁰. De aquella matriz francesa, reducida a un marco colonial, resultó, como dice Ribeiro, una universidad patricia, destinada a preparar a los hijos de las clases dominantes y a los funcionarios, a quienes proporcionaría nuevos títulos ennoblecedores. "Compuestas según el modelo positivista francés subalternizado, las universidades latinoamericanas son conglomerados de facultades y escuelas que, idealmente, deberían cubrir todas las tareas de formación profesional a través del número correspondiente de unidades escolares independientes y autoabastecedoras. En esta estructura universitaria, los órganos que tienen vitalidad propia, tradición académica secular, son las facultades o escuelas.

La universidad misma es una abstracción institucional que sólo se concreta en los actos restorales solemnes de apertura y clausura de cursos y en las asambleas del claustro"... "De todo ello resultó una especie distinta del género Universidad, modelada según una filosofía conservadora en que resaltan, con exageración extrema, las tendencias federativas del modelo francés y la precariedad en que consiguieron concretarlo las condiciones de atraso de la región. De ahí que Darcy Ribeiro considera que "el desafío mayor con que nos enfrentamos consiste por ello en elaborar un nuevo modelo teórico de universidad, que permita revertir el papel tradicional de la universidad, reflejo del medio social o réplica mecánica de los reclamos y presiones que se ejercen desde afuera sobre ella para conformarla como un agente de transformación de la sociedad"¹¹. En consecuencia, para Ribeiro "no existe una universidad genuinamente latinoamericana, como no existe tampoco una América Latina unitaria en su conformación sociocultural. Todavía hay, sin embargo, una suficiente base común como para hablar en forma generalizada de una y otra entidad"¹².

Manteniéndonos alertas para no confundir lo que nuestra universidad realmente ha sido y es con lo que debiera ser, ni con la "imagen mítica" que, según Ribeiro, se desprende de la retórica universitaria latinoamericana al uso, vamos a reseñar ahora las posiciones de algunos ensayistas que sostienen que existe una universidad latinoamericana, cuyas características la distinguen de las instituciones similares de otras partes del mundo. Algunos incluso afirman que la experiencia latinoamericana en el campo universitario se ha concretado en un modelo de universidad claramente discernible, que difiere notablemente de cualquier otro arquetipo. Otros, en cambio, se limitan a señalar la identidad esencial del fenómeno universitario latinoamericano, susceptible, sin embargo, de manifestarse a través de diversas modalidades.

El profesor chileno Dr. Aníbal Bascuñán Valdés es uno de los más apasionados defensores de la tesis de la existencia de la universidad latinoamericana, a la que confiere carácter de auténtico sujeto de definición, no obstante su polifacética realidad¹³.

En un estudio sobre la estructura y funciones de la universidad latinoamericana, el ex rector de la Universidad Veracruzana (México) Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán, tras pasar revista a las etapas principales de la evolución de nuestras universidades y a la forma como ha cristalizado su organización académica y gobierno, encuentra que es posible, no obstante las peculiaridades nacionales o regionales, reducirlas a un denominador común que permite afirmar la existencia de "una universidad latinoamericana diferente de los modelos europeos y norteamericanos, que se ha constituido con un perfil propio en el curso de su particular desarrollo histórico". ... "Aun cuando constituyen parte de la cultura occidental --señala-- tienen formas de vida y sistemas de valores distintos entre sí y distintos de los modelos euroamericanos"¹⁴. Gabriel del Mazo, el ideólogo del Movimiento de Córdoba, sostiene que a la universidad latinoamericana se le puede ubicar típicamente en el panorama histórico o actual de las universidades del mundo y, por lo tanto, en la confrontación de la crisis de la universidad contemporánea.

Para Del Mazo, la tipificación de la universidad latinoamericana es una consecuencia de la Reforma de Córdoba, que introdujo en ella participación estudiantil, fortaleció su autonomía, su proyección social, todo lo cual contribuyó a trazar sus líneas distintas y definitivas. Sin embargo, algunas de las modalidades del oficio universitario de este continente, que Del Mazo menciona como elementos de su tipificación, constituyen más una declaración de aspiraciones o una enunciación del deber ser de la universidad reformada, que una descripción de su realidad¹⁵.

Hasta ahora, el intento más serio que se ha hecho para contestar la pregunta que encabeza esta sección, es el realizado por la Corporación de Promoción Universitaria (CPU) de Chile, mediante el Seminario Latinoamericano que convocó en agosto de 1972, en Viña del Mar, Chile, sobre el tema "Universidad latinoamericana: ¿tipo único o tipología compleja?"

Este seminario, que no pretendió dar respuesta definitiva a un asunto tan largamente discutido y analizado, constituye la mejor aproximación que hasta ahora se ha intentado para señalar "las líneas directrices de una discusión fructífera del tema, que permita avanzar hacia una tipología general para las universidades latinoamericanas"¹⁶.

El seminario tuvo como propósito primordial "examinar hasta qué punto puede afirmarse con fundamento empírico que existe una expresión de la universidad que sea típicamente latinoamericana, no en cuanto a la originalidad que ella puede haber tenido, sino fundamentalmente desde el punto de vista de las modalidades de respuesta con que esa universidad ha interactuado con la realidad de su contexto sociocultural"¹⁷.

Según los autores del trabajo presentado en ese seminario sobre "El estado de la investigación tipológica acerca de la universidad en América Latina", el problema substancial puede

plantearse como la disyuntiva entre la existencia de una universidad típicamente latinoamericana o de una tipología de universidades latinoamericanas¹⁸.

Ciencia, técnica, sociedad y universidad

Las relaciones entre el sistema científico-tecnológico y la sociedad global han sido objeto de numerosos análisis en la última década. Actualmente constituyen uno de los temas principales de estudio de parte de una serie de disciplinas, de manera especial de la llamada sociología de la ciencia, que adquiere una importancia cada vez mayor.

Para los países subdesarrollados la reflexión sobre estas relaciones es aún más apremiante, desde luego que de su adecuada interpretación depende, en buena medida, la eficacia de las políticas que adopten para promover su desarrollo científico y tecnológico, como factor clave del proceso de cambio y desenvolvimiento económico social. De ahí el gran interés que hoy día se advierte entre numerosos científicos latinoamericanos por el estudio de las relaciones de la actividad científica y del cambio tecnológico con los otros aspectos del proceso social, convencidos del papel estratégico de la ciencia y la tecnología en la lucha por superar el subdesarrollo y en la búsqueda de los caminos que conduzcan a una auténtica liberación.

El estudio de las relaciones entre el sistema científico y la sociedad ha permitido arribar a una conclusión fundamental para la correcta apreciación de las causas de nuestro atraso científico-tecnológico y la forma en que debemos enfrentar su superación. Esto es, que no debemos buscar esas causas en el sistema científico mismo, sino en la naturaleza dependiente y subdesarrollada de nuestra sociedad. Sea que aceptemos este criterio, o que consideremos que el subdesarrollo científico-tecnológico es, a la vez, causa y consecuencia del subdesarrollo económico-social, lo importante es tener presente la relación dialéctica que existe entre sociedad y sistemas científico-tecnológicos.

El fenómeno clave de la dependencia no sólo se manifiesta en las estructuras económicas sino también en las superestructuras relacionadas con aquélla, dando lugar a claras situaciones de dependencia en los campos de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en general. Se configura de esta manera lo que Octavio Ianni llama la *cultura de la dependencia*, que es la expresión, a nivel de pensamiento, de la dependencia estructural.

El modelo *desarrollista* llevaba implícita las condiciones para generar una mayor dependencia en todas las manifestaciones superestructurales. Se produce así el fenómeno de la *desnacionalización cultural*, en especial en términos de ciencia y tecnología. La modernización refleja que genera el modelo, no necesita de más ciencia y tecnología que la importada del extranjero. Sus necesidades se satisfacen mediante la importación indiscriminada de una tecnología ya hecha, proveniente de los países desarrollados, en forma de equipos listos para usar, patentes, diseños, fórmulas y expertos extranjeros, proceso que al no requerir ninguna

investigación mata el espíritu científico. El papel de simples intermediarios entre el comercio de exportación y los mercados internos que el esquema desarrollista reserva a nuestros empresarios, determina el desarrollo deforme de nuestra sociedad y el carácter simplemente reflejo de nuestra modernización.

Estos fenómenos tienen un efecto definitivo en nuestro atraso científico y tecnológico y en las tareas que hasta ahora han cumplido nuestras universidades en el campo científico. El hecho de que la actividad productiva se nutra fundamentalmente de tecnología importada y patentes arrendadas genera un profundo desajuste entre la infraestructura científico-tecnológica y el sector productivo, en el sentido de que este último funciona y se desarrolla sin recurrir al primero.

La industria incorpora adelantos tecnológicos que no provienen de nuestro propio esfuerzo científico, sino de un proceso de traslación, muchas veces indiscriminada, de la tecnología extranjera, agravándose el atraso y la dependencia.

Por lo anterior puede verse que el problema del desarrollo científico y tecnológico en países subdesarrollados y dependientes es sumamente complejo. Más complicado que las simples medidas que puedan tomarse al nivel de las universidades. Lo que cabe, entonces, es insertar, incorporar, la promoción del desarrollo científico-tecnológico en la trama total del esfuerzo encaminado a superar la dependencia y el subdesarrollo.

Esto, como bien lo han hecho ver los científicos sociales latinoamericanos, implica un proceso político consciente, una decisión adoptada lúcidamente, pues no es posible promover sobre bases sólidas ese desarrollo sin incorporarlo en un "proyecto nacional" que se proponga lograr nuestro desenvolvimiento autónomo y la cancelación de todas las formas de dominación. Se requiere también dar de nuestro desarrollo científico un estilo propio pues, como bien señala Oscar Varsavsky, "cada tipo de sociedad requiere un estilo de ciencia propio", ya que existen estilos que refuerzan la dependencia y otros que trabajan por la liberación. "La autonomía científica resulta entonces una consecuencia —y un requisito— de proponerse y cumplir un proyecto nacional propio, no copiado de ningún modelo en boga. Se trata, dice Varsavsky, de "reencaminar y decantar lo que ya existe en función de nuestros objetivos nacionales, y no de una cultura universal propuesta y dirigida por quienes siempre nos han explotado y no dan señas de cambiar de intención. Esto no es provincialismo ni islacionismo sino independencia cultural. Debemos mantenernos en contacto con la ciencia mundial, pero a través de nuestra percepción crítica y no de un cordón umbilical".

Las universidades tienen, entonces, que intencionalizar sus actividades científico-tecnológicas, concentrando recursos y esfuerzos en áreas estratégicas para el desarrollo nacional autónomo. "Nuestro desafío en el campo científico, afirma Darcy Ribeiro, es rehacer la ciencia —tanto las humanas como las deshumanas— creando estilos de investigación útiles a nuestras sociedades como herramientas de aceleración evolutiva y de autosuperación". Si renun-

ciamos a la creación científica y nos conformamos con el papel de apéndices de los países avanzados, estamos también renunciando a la posibilidad misma del desarrollo. Las naciones que se contentan con recibir la ciencia por correspondencia jamás llegan a constituirse en sujetos de su propia historia.

El mejoramiento de la ciencia y de la tecnología requiere que cada país o región defina, de previo, su modelo de desarrollo, es decir, que formule lúcidamente lo que antes llamamos su "proyecto nacional de desarrollo autónomo". Esta es una tarea fundamental, que requiere por cierto la participación de todos los sectores sociales y en la cual las universidades tienen un papel de primer orden que cumplir. En última instancia, se trata de definir el modelo de civilización que deseamos para nuestra sociedad y para las futuras generaciones, ante las diversas alternativas que pueden proponerse.

Estos modelos o planes determinan, a su vez, la naturaleza de la ciencia y de la tecnología que debemos desarrollar. Si los gobiernos carecen aún de la conciencia y capacidad suficientes para captar la importancia que tiene la elaboración de estos modelos, será preciso que las universidades, como la avanzada intelectual de la región, emprendan la tarea de diseñar alternativas de civilización diferentes a las que hasta el momento se nos vienen imponiendo, ejercicio interdisciplinario de vital importancia para la orientación de los esfuerzos en pro del desarrollo integral, del que hacen parte las tareas de mejoramiento y cambio científico y tecnológico. La participación de las universidades en esta tarea hará menos probable, por el ejercicio de su función crítica, que el "proyecto nacional" que se adopte sea el proyecto de las clases dominantes, que no haría sino reforzar la dependencia y el subdesarrollo.

Mientras no se llegue a la elaboración de esos modelos, uno de los objetivos del esfuerzo de desarrollo científico y tecnológico será, precisamente, crear conciencia acerca de su necesidad y acerca de lo imprescindible que es hoy en día para toda sociedad la visión prospectiva de su desenvolvimiento, que le permita vislumbrar, a largo plazo, sus requerimientos científicos y técnicos, así como las correspondientes prioridades.

Será también necesario percatarse del aspecto político que hoy día tienen la ciencia y la tecnología. "Resulta ya evidente, afirma la UNESCO, la dimensión política de la ciencia, derivada del poder que confiere el saber a los individuos, a los grupos y a los países que lo poseen. "La difusión de la ciencia y de la tecnología no es un fenómeno neutro sino que tiene, en realidad, un alcance político, ideológico y cultural".

También los países subdesarrollados tienen, entonces, que dar una dimensión política a sus esfuerzos científicos, en el sentido no de politizar la ciencia sino de orientar sus programas de desarrollo científico y tecnológico de acuerdo con su propia política, encaminada a contrarrestar la dominación.

"Es indispensable enfatizar, señala Darcy Ribeiro, que la única manera de responder a esta política internacional para con nosotros es tener, nosotros mismos, una política igualmente lúcida en relación con ellos".

De todo lo anterior se desprende la decisiva importancia que hoy en día tienen la ciencia y la tecnología como insumos básicos de desarrollo integral. También se deduce que no es cualquier esfuerzo científico ni cualquier tecnología los que tienen la posibilidad de actuar como factores de desarrollo, principalmente en los países subdesarrollados, donde una tradición de dependencia científica y tecnológica hace más necesario el análisis esclarecido de la ciencia y la tecnología que realmente pueden contribuir a superar las situaciones de dominación.

Todo esto nos lleva a la conclusión de la absoluta necesidad que nuestros países tienen de formular sus propias políticas científicas y tecnológicas, nacionales y regionales, como parte de sus proyectos de desarrollo autónomo.

La UNESCO define la política científica como "el arte de integrar, organizar y desarrollar los diversos elementos de la red operativa y de investigación científica, de modo de alcanzar objetivos generales conforme a una doctrina destinada a definir la función de la investigación científica y tecnológica, y de la ciencia en general, en el desarrollo mismo de la nación y en su posición en el mundo" (UNESCO-Castala 2.3.2).

La política científica y tecnológica de un país tiene que definir la posición nacional frente a una serie de problemas, entre los cuales ocupan lugar destacado el relacionado con el fomento de la ciencia y de la investigación científica y el de la transferencia de tecnologías.

En definitiva, reconocido el papel de la ciencia y de la tecnología en el desarrollo, la política científica tiene que determinar a qué tipo de actividad debe la comunidad científica otorgar prioridad y qué conocimiento o tecnología creados en los países avanzados conviene adaptar para economizar recursos y saltar etapas. Quizás el problema más complejo sea el que se refiere a la transferencia de tecnología.

América Latina, y en general el Tercer Mundo, no está en capacidad de reemplazar, de inmediato, la totalidad de las tecnologías procedentes de los países avanzados, con todo y la importancia que concedemos a los esfuerzos encaminados a la creación tecnológica propia, que no son aún suficientemente significativos. Por lo tanto, por un buen tiempo más, por lo menos el llamado "sector moderno" de nuestras sociedades, tendrá inevitablemente que basarse en tecnología extranjera. Ante este hecho, la política científica y tecnológica, por lo menos en esta etapa, tiene que orientarse a crear las condiciones que permitan elegir entre las técnicas disponibles, las que en cada caso sean más adecuadas mientras, simultáneamente, se promueve, al mayor ritmo posible, la capacidad propia de creación tecnológica. Pero es preciso tener presente que el traspaso eficiente y sin prejuicios de la tecnología extranjera requiere que el país recipiente haya alcanzado un grado de desarrollo científico tal que sea capaz de discernir, discriminar, juzgar críticamente y ejercer una acción creativa que le permita una adaptación adecuada. La transferencia tecnológica así realizada se asemeja al proceso de innovación y permite crear las condiciones para el fortalecimiento de la capacidad propia, que es la que en definitiva rompe con la dependencia tecnológica. De lo que se trata es de evitar la "trampa" de la imitación servil e indiscriminada, que lleva a la adopción de tecnologías que

exigen grandes capitales, materiales costosos, eliminan mano de obra y, a la vez, incrementan la dependencia. El desarrollo científico aumenta la capacidad para discernir entre técnicas competitivas y la habilidad para negociar licencias o patentes. Parte de la política científica y tecnológica es también la llamada *evaluación tecnológica*, que permite "determinar anticipadamente todas las influencias causadas por la aplicación de una tecnología, para evaluar la totalidad de sus ventajas y para hacer que las tecnologías contribuyan al desarrollo de la sociedad humana. Tiene como propósito disminuir al mínimo los efectos negativos de la aplicación de la tecnología, obteniendo los mayores beneficios compatibles con dicha restricción".

La prospectiva y la evaluación tecnológica, en los términos que las hemos definido, constituyen hoy en día instrumentos esenciales para la elaboración de la política científica y tecnológica nacional: la primera, porque permite señalar la magnitud de las acciones que se deben emprender hoy para desviar las tendencias históricas del desarrollo, orientándose hacia la construcción de un futuro más deseable para el país; la segunda, porque entrega una visión integral de todo lo que significará para la sociedad la incorporación de determinadas innovaciones en el campo técnico.

Una de las características de los países subdesarrollados es que la ciencia y la tecnología se mantienen en mundos separados, por lo que uno de los objetivos de la política científica y tecnológica debe ser tratar que se establezcan fluidamente las relaciones entre ciencia y tecnología; tratar, en particular, que el conocimiento científico se utilice en el desarrollo tecnológico y que éste, a su vez, incida favorablemente en la estructura productiva de bienes y servicios.

La política científica y tecnológica debe también dar la adecuada importancia a las tecnologías tradicionales o autóctonas, que en ningún momento cabe desdeñar sino más bien revalorizar y perfeccionar por lo mismo que a través de ellas la sociedad reafirma sus características culturales propias, por lo que pueden llegar a constituir un cauce para estimular la capacidad creadora original. También merecen especial atención las llamadas *tecnologías intermedias*, como más apropiadas a nuestro actual nivel de desarrollo, por cuanto toman más en cuenta nuestra relativa escasez de capital y la abundancia, y menor calificación de nuestra mano de obra. Pero esto no significa que nos debemos conformar con una *tecnología inferior*. Nuestra tecnología debe mantener la capacidad competitiva en lo que se refiere a costos y calidad. La preferencia por las tecnologías propias es un modo de afirmación nacional y cultural. El desarrollo endógeno de técnicas apropiadas es el resultado de un esfuerzo educativo y cultural del cual las universidades no pueden estar ausentes.

El conocimiento contemporáneo

La época de cambios que vivimos genera un sentimiento de crisis por las incertidumbres que han tomado el sitio de antiguas certidumbres. Tal sentimiento abarca los sistemas educativos,

sin que escapen las propias universidades. El reto consiste en transformar la incertidumbre en creatividad. "Las verdades se han convertido en verosimilitudes y las certezas en hipótesis".

Será preciso educar para el cambio y la incertidumbre. "La comunidad académica, ha escrito don Federico Mayor, deberá tener el coraje de decirle a la juventud que las prerrogativas y certezas ya no forman parte del presente: es en la incertidumbre donde está la esperanza al filo de las sombras y las luces". "Una teoría verdadera, afirma Popper, no es más que una hipótesis que ha resistido hasta ahora los esfuerzos por refutarla". ... "La realidad parece más bien un sistema inestable, como una nube", agrega Popper. "Es el resultado del caos y del orden", señala Prigogine. Las mismas leyes físicas, en vez de expresar certidumbres hoy se afirma que expresan *probabilidades*.

Hay un cambio en la estructura misma del conocimiento científico. Vivimos así una *nueva era científica: la era de las posibilidades o probabilidades*, en materia científica. Como dice Ilya Prigogine: "venimos de un pasado de certidumbres conflictivas —ya estén relacionadas con la ciencia, la ética, o los sistemas sociales— a un presente de cuestionamientos". La saturación de información incrementa la incertidumbre. Vivimos en la incertidumbre y nos sentimos desbordados por los cambios.

"El pensamiento mágico, la religiosidad, el consumismo hedonista o el nihilismo escéptico vienen a cubrir el gigantesco vacío de sentido que hoy padece la humanidad", afirma el filósofo argentino Augusto Pérez Lindo.

"El desarrollo del conocimiento científico es un medio poderoso de detección de errores y de lucha contra las ilusiones. Sin embargo, los paradigmas que controlan la ciencia pueden desarrollar algunas ilusiones y ninguna teoría científica está inmunizada contra el error. Además, el conocimiento científico no puede tratar sólo los problemas epistemológicos, filosóficos y éticos. La educación debe, pues, dedicarse a la detección de las fuentes de errores, ilusiones y cegueras. La racionalidad es la mejor barrera contra el error y la ilusión.

La racionalidad crítica se ejerce particularmente sobre los errores y las ilusiones de las creencias, doctrinas y teorías. De ahí la necesidad de reconocer en la educación del futuro un principio de *incertidumbre racional*: la racionalidad se arriesga sin cesar, si no mantiene su vigilancia autocrítica, a caer en la ilusión racionalizadora. Es decir, que la verdadera racionalidad no sólo es teórica, ni crítica, sino también autocrítica. De ahí la necesidad, para toda educación, de liberar las grandes interrogantes sobre nuestra posibilidad de conocer. Practicar estas interrogantes constituye el oxígeno de toda empresa de conocimiento"¹⁹.

Hay quienes prefieren hablar, más que de reforma o transformación de la educación superior, de una *revolución en el pensamiento*, caracterizada por su complejidad en la elaboración de nuestra construcción mental y en la estructura misma del conocimiento contemporáneo. El pensamiento complejo, que está en la esencia de la interdisciplinaria, está animado, según Edgard Morin, de una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conoci-

miento. De aquí surge un desafío, que requiere una respuesta: superar la concepción unidisciplinar del conocimiento y buscar estructuras académicas flexibles que promuevan la interdisciplinariedad.

La esencia misma de la educación del futuro, en el contexto de su visión del *pensamiento complejo*, radica, para Edgard Morin, en siete saberes.

Y es que, en 1999, el entonces director general de la UNESCO, profesor Federico Mayor, le pidió al eminente pensador francés Edgard Morin que expusiera sus ideas sobre la esencia misma de la educación del futuro, en el contexto de su visión del *pensamiento complejo*, como una contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible.

El ensayo escrito por Morin, publicado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), representa uno de los aportes más lúcidos a la concepción de la educación para el siglo XXI.

En el prólogo de su trabajo, Edgard Morin sostiene que "hay siete saberes fundamentales que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna ni rechazo, según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura".

Esos siete saberes fundamentales, en apretada síntesis, son los siguientes:

1. EL CONOCIMIENTO DEL CONOCIMIENTO

Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto síquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión. La estructura misma del conocimiento, su carácter obsolescente, etcétera.

2. LOS PRINCIPIOS DE UN CONOCIMIENTO PERTINENTE

La supremacía de un conocimiento fragmentado, según las disciplinas, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. Es necesario enseñar los métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

3. ENSEÑAR LA CONDICIÓN HUMANA

El ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno, desde donde esté, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

4. ENSEÑAR LA IDENTIDAD TERRENAL

El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria que van a incrementarse en el siglo XXI y el reconocimiento de la identidad terrenal que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos deben convertirse en uno de los mayores objetos de la educación.

5. ENFRENTAR LAS INCERTIDUMBRES

Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.

6. ENSEÑAR LA COMPRENSIÓN

La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión.

7. LA ÉTICA DEL GÉNERO HUMANO

La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el ser humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. De allí, se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal.

"Desarrollar una estrategia que coloque a las universidades como instituciones potenciales de desarrollo supone conocer, nos advierte el académico mexicano Axel Didriksson, cómo se está desarrollando el mundo del conocimiento, y las características de su desenvolvimiento entre los grandes bloques y mercados". A su vez, Carmen García Guadilla apunta, que "la modernización de la producción no podrá lograrse sin contar con sólidos sistemas de formación de recursos humanos e investigación científica y tecnológica, y sin eficientes sistemas de comunicación entre investigación y producción". ... "Para enfrentar estos desafíos del mundo contemporáneo, la universidad debe ampliar el espacio de lo que significa producir conocimientos. No solamente conocimientos científicos y tecnológicos dirigidos al sector que puede

vincularse con el mercado competitivo de la globalidad, sino también conocimientos científicos y tecnológicos dirigidos a resolver los problemas de una mayoría excluida del sector moderno. Los nuevos procesos de globalización e integración exigen de las universidades incorporar el nuevo perfil del profesional que se está construyendo, atributos que tomen en cuenta las demandas del nuevo paradigma de la internacionalización de la educación que está comenzando a emerger".

Es preciso tener presentes los efectos de la informática en la economía. "En la ciber-economía o la economía informática, los sectores tradicionales tienden a desaparecer, ya que la Internet permite realizar operaciones que trascienden a los mismos, pues a través de la red digital es posible, por ejemplo, que cada empresa se convierta en detallista sin importar su tamaño, ya que estos sistemas electrónicos permitirán que dichas empresas puedan acceder directamente a sus clientes individuales. La Internet y la red electrónica global darán cabida, en un futuro cercano, al desarrollo masivo del comercio electrónico, de la banca electrónica y de las empresas e instituciones educativas virtuales"²⁰.

"En el siglo XXI, afirma la CEPAL y la UNESCO, el recurso central será el conocimiento. La forma de alcanzar el desarrollo ya no será con la explotación de materias primas, o con una mayor cantidad de trabajo, tiempo, espacio o capital. Alvin Toffler afirma que la importancia del conocimiento seguirá creciendo en el futuro, siendo fuente de riqueza y de poder. Por ello, la pugna por el control del conocimiento se intensificará en todo el mundo"²¹.

Frente a estos desafíos es urgente estructurar las respuestas que nuestras instituciones de educación superior deberán darles, mediante una serie de tareas, y que en apretada síntesis conducirían a fortalecer sus capacidades de docencia, investigación y extensión interdisciplinarias; flexibilizar sus estructuras académicas e introducir en su quehacer el paradigma del aprendizaje permanente; auspiciar sólidos y amplios programas de actualización y superación académica de su personal docente, acompañados de los estímulos laborales apropiados; incorporarse a las llamadas "nuevas culturas": la cultura de pertinencia, de calidad, de evaluación, de informática, de administración estratégica y de internacionalización, todo inspirado en una dimensión ética y de rendición social de cuentas, tal como lo señaló la Conferencia Mundial de París.

Así como la UNESCO promovió en noviembre de 1998 la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París en la sede de la UNESCO, auspició también la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, la cual se llevó a cabo en Budapest, Hungría, del 26 de junio al 1 de julio de 1999. Igual que la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, la Mundial sobre la Ciencia fue precedida por una Reunión Regional de Consulta en América Latina y el Caribe, preparatoria de la Conferencia Mundial. La Reunión Regional tuvo lugar en Santo Domingo, República Dominicana. A ella concurrieron más de doscientos científicos y representantes de las Universidades, Academias de Ciencias y organismos responsables de las políticas científicas y tecnológicas.

Los principales lineamientos que se desprenden de la Reunión Regional son los siguientes, contenidos en la llamada *Declaración de Santo Domingo: La Ciencia para el siglo XXI: Una nueva visión y un marco para la acción*.

En primer lugar, la Declaración reconoce que América Latina y el Caribe "enfrentan la imperiosa necesidad de avanzar en su proceso de desarrollo económico y social sustentable. En ese proceso, la ciencia, la tecnología y la innovación deben contribuir a: elevar la calidad de vida de la población; acrecentar el nivel educativo y cultural de la población; propiciar un genuino cuidado del medio ambiente y de los recursos naturales; crear más oportunidades para el empleo y la calificación de los recursos humanos; aumentar la competitividad de la economía y disminuir los desequilibrios regionales.

Para ello se requiere un nuevo compromiso de colaboración entre el sector público, las empresas productoras de bienes y servicios, diversos actores sociales y la cooperación científica y tecnológica internacional. En particular, aumentando los recursos asignados a las actividades científicas y tecnológicas, y elevando la demanda de conocimientos científicos y tecnológicos generados en la región por parte de las actividades económicas predominantes".

La Declaración aboga por un "nuevo compromiso (contrato) social de la ciencia, que debería basarse en la erradicación de la pobreza, la armonía con la naturaleza y el desarrollo sustentable".

La Declaración proclama que la ciencia y la tecnología constituyan un componente central de la cultura, la conciencia social y la inteligencia colectiva. Asimismo, afirma que deben contribuir a la recuperación y valorización de los conocimientos nativos o propios de las tradiciones culturales. Y agrega: "La diversidad de la cultura como valor a preservar sugiere que la internacionalización de la ciencia, deseable desde múltiples puntos de vista, no debería contribuir a que los investigadores científicos sean ajenos a su medio social".

La cuestión de la agenda de investigación se relaciona directamente con la construcción de una cultura de paz. Resulta indispensable hacer distinciones, e informar y debatir en la sociedad, entre la Investigación y Desarrollo (I & D) dedicada a conocer y resolver problemas sociales y fenómenos naturales y la I & D orientada hacia fines bélicos.

Evidentemente, las comunidades científicas no lograrán ciertamente abatir por sí solas la producción de armas, pero deben actuar para rechazar e impedir el desarrollo de investigaciones que pongan en peligro la vida humana, el medio ambiente y la sociedad y deben impulsar una *ética científica pacifista*.

Todo lo antes dicho se sintetiza en abogar por una "cultura de ciencia para la paz".

Para el logro de lo anterior "resulta indispensable mejorar el conocimiento y análisis, y contribuir a armonizar las complejas interrelaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Los sistemas democráticos deben valorar y apoyar decididamente el desarrollo de la ciencia y la tecnología, en tanto fuentes de progreso social y de enriquecimiento cultural".

Importante es el concepto que suscribe la Declaración sobre los *Sistemas sociales/nacionales de ciencia, tecnología e innovación*. Si bien existe un consenso acerca de que el conocimiento

constituye el factor más importante del desarrollo, también "se reconoce que el conocimiento por sí mismo no transforma las economías o la sociedad, sino que puede hacerlo en el marco de sistemas sociales/nacionales de ciencia, tecnología e innovación, que posibiliten su incorporación al sector productor de bienes y servicios.

"Los sistemas sociales/nacionales de ciencia, tecnología e innovación, constituyen redes de instituciones, recursos, interacciones y relaciones, mecanismos e instrumentos de política, y actividades científicas y tecnológicas que promueven, articulan y materializan los procesos de innovación y difusión tecnológica en la sociedad (generación, importación, adaptación y difusión de tecnologías). Esto implica reducir la dispersión de los esfuerzos científicos y tecnológicos, y focalizar los recursos en aquellas actividades y proyectos que puedan generar una masa crítica y que tengan un mayor potencial para resolver los problemas prioritarios de nuestra región, referidos tanto a las condiciones sociales y ambientales como a la competitividad de las empresas productoras de bienes y servicios".

Para apuntalar una "nueva misión para la ciencia", se debe atender la llamada "percepción social de la ciencia", esto es, la percepción que la sociedad tiene de la ciencia y la tecnología en cada país, a fin de conocerla y tomarla como base para la formulación democrática de estrategias y políticas de desarrollo científico y tecnológico: "Sólo un apoyo ciudadano mayoritario, explícito y consciente, puede garantizar la continuidad de la inversión en ciencia y tecnología a los niveles que se requieren para que la generación endógena de conocimientos se convierta en palanca del desarrollo, y pueda así consolidarse como una actividad socialmente valorada".

América Latina y el Caribe, según la Declaración, deben asumir un *nuevo compromiso con la ciencia* y diseñar nuevas estrategias y políticas de ciencia y tecnología que deberían contemplar, entre otras, las medidas siguientes:

- a) Definir políticas lúcidas de desarrollo científico y tecnológico, debidamente consensuadas, con objetivos asumidos en conjunto por los gobiernos, el sector empresarial, las comunidades académicas y científicas, otros actores colectivos de la sociedad civil y la cooperación internacional. Sólo así se podrán definir políticas y estrategias de largo plazo que promuevan el desarrollo humano y la investigación interdisciplinaria. En definitiva, se trata de desarrollar la ciencia como "proyecto cultural de la nación".
- b) Resulta necesario el fortalecimiento institucional que permita la adecuada formulación, implementación, evaluación y gestión de estrategias y políticas de ciencia y tecnología. La intervención del Estado es necesaria en esta área en la que resultan evidentes las deficiencias del mercado, promoviendo mecanismos que aseguren una amplia participación social.

c) Los elementos fundamentales de las estrategias y políticas de desarrollo científico y tecnológico deberían ser:

- i) prospectiva tecnológica y planificación estratégica de mediano y largo plazos a nivel de gobierno (investigación científica, investigación tecnológica, innovación y difusión técnica, indicadores de ciencia y tecnología, etcétera);
- ii) movilización de recursos financieros y tecnológicos (gobierno y empresas);
- iii) planificación estratégica de la I & D: determinación de prioridades, y evaluación de centros, programas y proyectos de investigación científica y tecnológica;
- iv) planificación estratégica de mediano y largo plazos a nivel de empresas, incluyendo una estrategia de I&D de las empresas, integrada al diseño y desarrollo de sistemas productivos;
- v) papel y dimensión de los sistemas educativos y de capacitación;
- vi) función de las innovaciones sociales en la motivación, capacitación y regulación de la fuerza de trabajo;
- vii) estructura industrial favorable a la inversión estratégica de largo plazo en capacitación continua e innovación;
- viii) organización y gestión tecnológica de la empresa;
- ix) redes de colaboración (vinculación) universidad-empresa;
- x) interacciones usuario-productor-investigador.

d) Deben fortalecerse los instrumentos de cooperación internacional y regional, así como la capacidad nacional en gestión de la cooperación. La *orientación de la cooperación internacional* para la investigación científica y tecnológica debería contribuir a:

- i) la instalación estable en los países con menor desarrollo de capacidades científicas de excelencia;
- ii) la formación de jóvenes investigadores insertos en sus propias realidades sociales;
- iii) que la agenda de investigación sea fijada acorde con los valores y prioridades de la región y conforme a una perspectiva mundial. La *cooperación horizontal* ofrece posibilidades inéditas que permiten intercambiar y complementar capacidades humanas, físicas y financieras de los grupos de investigación e igualmente promover un desarrollo endógeno y homogéneo de esas capacidades.

- e) Uno de los problemas centrales a resolver para afianzar la investigación en los países de la región es el de construir una *cultura de evaluación*, que involucre criterios múltiples y diversos actores. Ello contribuiría a que la actividad científica y tecnológica de América Latina y el Caribe intervenga en el diálogo de la investigación mundial a todos los niveles: selección de la agenda; la calidad y la pertinencia del trabajo; criterios de rendimiento y evaluación y en la prioridad acordada a las necesidades sociales.
- f) La renovación de la enseñanza de la ciencia y la tecnología, por vías formales e informales, debe apuntar también a promover la comprensión pública de la ciencia y la tecnología como parte de la cultura. "Resulta necesario desarrollar la educación científica y tecnológica de los ciudadanos y promover y motivar el desarrollo de las vocaciones científicas y tecnológicas. También resulta importante elevar la calidad académica de los programas de posgrado de ciencias y tecnologías y contribuir a su complementación y cooperación regional por medio de procesos de evaluación y acreditación".
- g) *La popularización de la ciencia y la tecnología* debe, simultáneamente, ser potenciada y vinculada a la afirmación de las capacidades propias de los países de América Latina y el Caribe.

El objetivo central es construir una cultura científica transdisciplinaria —en ciencias exactas, naturales, humanas y sociales— que la población en general pueda llegar a sentir como propia, requiere dar prioridad la investigación socialmente útil y culturalmente relevante.

En este sentido, es necesario fomentar la introducción, el entendimiento y la apreciación temprana de la ciencia y la tecnología en nuestras vidas cotidianas desde la educación inicial.

- h) Es necesario desarrollar estrategias y políticas que faciliten el acceso de la mujer al conocimiento científico y tecnológico, y que simultáneamente amplíen sus espacios de participación en todos los ámbitos de las actividades científicas.

La Declaración Mundial sobre la Ciencia (1999), aprobada en Budapest, Hungría, no contradice ninguno de los principios incorporados en la Declaración regional Iatinoamericana. Sin embargo, vale la pena destacar algunos aspectos o conceptos llamados a influir en las políticas de desarrollo científico-tecnológico.

- a) La Declaración Mundial apela a las naciones y científicos del mundo "a que reconozcan la urgencia de utilizar el conocimiento de todos los campos de la ciencia de manera responsable para satisfacer las necesidades y aspiraciones humanas, sin caer en su mala utilización".

- b) Tras reconocer todos los beneficios que el conocimiento científico ha producido a la humanidad en diversos ámbitos, la Declaración también señala que "las aplicaciones de los avances científicos y el desarrollo y la expansión de la actividad humana también han conducido a la degradación ambiental y a los desastres tecnológicos, y han contribuido al desequilibrio o a la exclusión social".
- c) Por lo anterior se necesita, agrega la Declaración, "un vigoroso e informado debate democrático sobre la producción y utilización del conocimiento científico".
- d) "La mayoría de los beneficios de la ciencia, advierte la Declaración, están distribuidos de manera desigual, producto de las asimetrías estructurales existentes entre los países, regiones y grupos sociales, y entre sexos. A medida que el conocimiento científico se fue transformando en un factor crucial para la producción de riquezas, su distribución se ha tornado más desigual. Lo que distingue a los pobres (ya sea personas o países) de los ricos no es sólo el hecho de tener menos bienes, sino también que se los excluye en gran medida de la creación y de los beneficios del conocimiento científico".
- e) Por eso, en el siglo XXI, afirma la Declaración, "la ciencia debe ser una ventaja compartida que beneficie a todas las personas sobre una base de solidaridad".
- f) El acceso al conocimiento científico debe ser considerado como parte del derecho a la educación, dice la Declaración.
- g) Se subraya la responsabilidad que tienen los científicos de "evitar las aplicaciones de la ciencia que son éticamente erróneas o que tengan un impacto negativo".
- h) La Declaración hace un reconocimiento especial a los sistemas de conocimiento local y tradicional "como expresiones dinámicas de percibir y comprender el mundo, pueden ser (y lo han sido históricamente) una valiosa contribución a la ciencia y a la tecnología, y que existe la necesidad de preservar, proteger, investigar y promover este patrimonio cultural y este conocimiento empírico".
- i) Finalmente, "la necesidad de un fuerte compromiso con la ciencia por parte de los gobiernos, la sociedad civil y el sector productivo, y un compromiso igualmente fuerte de los científicos para el bienestar de la sociedad".

El papel de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico

En nuestros países, las universidades constituyen la columna vertebral del subsistema científico-tecnológico. En ellas se concentra la mayor parte de la actividad científica de la región. En el caso de Centroamérica, la encuesta realizada en 1971 por el ICAITI mostró que de los

171 institutos encuestados que realizan actividades de investigación y desarrollo técnico, 43.3% depende directa o indirectamente de las universidades.

Lo anterior pone de manifiesto el papel clave que corresponde a las universidades en cualquier programa destinado a promover el desarrollo científico y tecnológico de la región.

La promoción de desarrollo científico y tecnológico representa así una tarea concreta, en la cual las universidades pueden poner en juego todos sus recursos para luchar contra una de las modalidades de la dependencia que más nos ata al subdesarrollo: la dependencia científica y tecnológica.

A las universidades les corresponde principalmente estimular el espíritu creativo y la investigación científica que representa el punto de partida de todo esfuerzo de mejoramiento científico-tecnológico.

A ellas les incumbe la gran responsabilidad de introducirnos, en forma autónoma y no como simple apéndice intelectual, en la civilización científica contemporánea. Las universidades tienen que participar, en forma sobresaliente, en la creación y fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica indispensable a tales propósitos.

Concretamente, la contribución de las universidades al desarrollo científico y tecnológico no puede desatender, entre otros, los aspectos siguientes:

- a) La activa participación en los organismos establecidos para formular y ejecutar las políticas científicas y tecnológicas nacionales. Las universidades deben tener participación institucional en estos organismos, sin que esto signifique que renuncien a su derecho a determinar sus propios programas de investigación. La autonomía universitaria y la libertad académica deben quedar plenamente protegidas. Pero ni la una ni la otra se oponen a la participación de la universidad en el diseño y ejecución de la política científica y tecnológica. Es más, tales políticas requieren del aporte crítico que quizás sólo las universidades están en capacidad de ejercer.
- b) El estudio interdisciplinario de la realidad nacional, como base para la formulación del Proyecto Nacional de Desarrollo Autónomo y del diseño prospectivo de alternativas de civilización, diferente para nuestras sociedades.
- c) Como consecuencia de lo anterior, el análisis de las alternativas de desarrollo científico y tecnológico, teniendo como meta la superación de la dependencia científico-tecnológica actual.
- d) La promoción, en su seno, de las tareas de investigación, ligadas lo más estrechamente posible con las tareas docentes y de extensión.
- e) La coordinación de las actividades de investigación, en el seno de cada universidad, mediante la creación de vicerrectorías de investigación o de consejos que a nivel de toda la institución promuevan y coordinen tales actividades.

- f) La coordinación, en el ámbito regional, de las tareas de investigación científica y tecnológica, con el fin de evitar duplicaciones innecesarias y fortalecer la infraestructura científico-tecnológica de la región.
- g) La asignación de mayores recursos para las tareas de investigación, dotando a los investigadores universitarios de los elementos que requieren para el desarrollo de sus labores.
- h) El establecimiento de las tareas de investigación como núcleo fundamental de los estudios de posgrado que ofrezcan las universidades.

Respuestas de la educación superior a la naturaleza del conocimiento contemporáneo

La organización y celebración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París en octubre de 1998, puso de manifiesto que en todas las regiones del mundo se vive un proceso de transformación universitaria.

También la Conferencia Mundial reveló que en la agenda del debate internacional sobre dicho proceso, hay una serie de puntos que ocupan un lugar relevante, siendo ellos fundamentalmente la preocupación por la calidad, que ha llevado a organizar procesos de evaluación y acreditación; la preocupación por la pertinencia del quehacer de las instituciones de educación superior; la urgencia de mejorar sustancialmente los procesos de gestión y administración; la necesidad de introducir en la educación superior las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y la conveniencia de revisar el concepto mismo de la cooperación internacional y fortalecer la dimensión internacional de enseñanza superior.

Se habla así del surgimiento de la "cultura de calidad y evaluación"; de la "cultura de la pertinencia", de la "cultura informática", de la "cultura de gestión eficaz" y de "cultura de apertura internacional", a que antes aludíamos.

La transformación de la educación superior es, pues, un imperativo de la época. Fenómenos como la globalización, la formación de espacios económicos más amplios (subregionales, regionales y mundiales), la velocidad de las comunicaciones, la mayor disponibilidad de información y las características mismas del conocimiento contemporáneo, generan desafíos muy grandes para la educación superior, a los que sólo podrá dar respuestas más pertinentes mediante profundos y sistemáticos procesos de transformación:

Los procesos de cambio que se dan en la sociedad contemporánea necesariamente influyen en el quehacer de las universidades y de la educación superior en general. A su vez, las exigencias provenientes de la revolución científico-tecnológica impactan las estructuras académicas y les imponen la perspectiva interdisciplinaria como la respuesta más adecuada a la naturaleza del conocimiento contemporáneo.

La crisis de la educación superior es, entonces, una crisis de cambio, de revisión a fondo de sus objetivos, de sus misiones, de su quehacer y de su organización y métodos de trabajo. La alternativa es, entonces, muy clara: si las universidades no atienden las nuevas demandas otras instituciones lo harán, al propio tiempo que se encargarán de convertirlas en piezas de museo.

¿Cuáles son los principales retos que enfrenta la educación superior contemporánea? Podemos mencionar, entre otros, los siguientes:

- **EL RETO CUANTITATIVO**

En primer término, el reto de atender una matrícula en constante crecimiento, sin sacrificar la calidad inherente a una educación de tercer nivel. Las exigencias de la calidad no se contraponen, necesariamente, a la ampliación de las inscripciones, desde luego que la moderna tecnología educativa permite resguardar la calidad y, a la vez, aceptar cantidades cada vez mayores de alumnos. La educación superior a distancia está llamada a jugar un papel cada vez más importante en la tarea de enfrentar el reto cuantitativo. De ahí la variedad de experiencias que ya se han incorporado al quehacer de la educación superior actual. Sin embargo, el reto de la democratización educativa no se satisface con la ampliación de las matrículas al nivel superior, pues en realidad tal democratización hunde sus raíces en los niveles precedentes de enseñanza. La educación superior de nuestros días sigue siendo el privilegio de un segmento muy reducido de la población juvenil.

- **EL RETO DE LA PERTINENCIA**

El siguiente es el reto de la pertinencia o relevancia de los estudios. La falta de correspondencia entre el producto de la educación superior, representado por los conocimientos y destrezas de sus egresados y las necesidades sociales, genera las críticas más duras en contra del sistema superior de enseñanza, cuyos costos financieros son cada vez mayores y compiten con los destinados a los otros niveles educativos.

- **EL RETO DEL EQUILIBRIO ENTRE LAS FUNCIONES BÁSICAS**

El equilibrio entre sus funciones básicas de docencia, investigación y servicio, es otro de los retos que sólo se resuelve si todas contribuyen al logro de su misión fundamental: formar profesionales dotados del saber y las destrezas adecuadas y, a la vez, contribuir al adelanto, ampliación y difusión del conocimiento. El cabal ejercicio de sus funciones aproxima la educación superior a la sociedad civil y a los sectores productivos. Las relaciones con el sector productivo y, en particular, con la industria, representan un campo novedoso y promisorio para las universidades, de mutuo provecho para la Academia y para el mundo empresarial, siempre que no se olvide el carácter de bien social de la educación superior ni se pretenda reducir el papel de la universidad al de un mero eslabón de la economía de mercado y el conocimiento a simple mercancía.

- EL RETO DE LA CALIDAD

Otro reto es el de la calidad. La preocupación por la *evaluación de la calidad* de la educación superior surgió en América Latina y el Caribe en el contexto de la crisis económica que caracterizó a la década pasada y a la sustitución del concepto de *Estado benefactor* por el de *Estado evaluador*. Forma parte del llamado *discurso de la modernización*. No obstante que la preocupación por la calidad ha estado presente desde los orígenes de las universidades, los conceptos de calidad, evaluación y acreditación son recientes en la educación superior latinoamericana.

- EL RETO DE LA ADMINISTRACIÓN EFICIENTE

El reto de mejorar la administración de la educación superior ha conducido a la introducción del planeamiento estratégico como tarea normal de la administración universitaria. A su vez, la *cultura informática* implica la utilización por parte de la educación superior de todos los recursos que ponen a su disposición las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación (NTIC).

- EL RETO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

Finalmente, cabe aludir al reto de la internacionalización de la educación superior, que es un reflejo del carácter mundial del conocimiento, la investigación y el aprendizaje.

Todos estos retos, generadores de las *nuevas culturas*, necesariamente conducen a transformaciones que afectan todo el quehacer de la educación superior (misión, organización, estructuras académicas, métodos de enseñanza-aprendizaje, *pensum*, etcétera). Tales transformaciones deben plasmarse, en última instancia, en un rediseño curricular, que es el verdadero termómetro para medir el grado de transformación que experimenta una institución universitaria. En última instancia, una universidad es su currículum.

REFERENCIAS

1. Luis Alberto Sánchez: *La universidad latinoamericana. Estudio comparativo*. Editorial Universitaria de Guatemala, Guatemala, 1949, pp. 10-11.
2. *Ibid.* pp. 24 y 33.
3. El escepticismo de Sánchez motivó una respuesta de parte del profesor chileno, Dr. Aníbal Bascuñán Valdés, quien encontraba paradójico que el autor de una obra sobre la universidad latinoamericana, diera una respuesta prácticamente negativa al interrogante sobre la existencia de la universidad en América Latina. Lo que interesa, afirma Bascuñán, no es analizar si el esquema ideal de la universidad articula o no en la realidad histórico-cultural de América Latina, sino observar si esa realidad ha logrado o no tipificar un instituto de cultura y enseñanza superior con validez común para los países latinoamericanos, aunque en cada uno de ellos adopte modalidades o alcance distintos niveles de desarrollo según las posibilidades del medio en que actúe. Aníbal Bascuñán Valdés: *Universidad: Cinco ensayos para una teoría de la universidad latinoamericana*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1963, pp. 89- 100.

4. Ignacio González G.: *Estructura de la universidad latinoamericana*, en GULERPE: Grupo Universitario Latinoamericano de Estudio para la Reforma y Perfeccionamiento de la Educación. Segunda Reunión. Del 13 al 19 de noviembre de 1966. Universidad del Valle, Cali, Colombia. Carvajal y Cía., Cali, Colombia, pp. 23-26.
5. Orlando Albornoz: *Ideología y política en la universidad latinoamericana*. Instituto Societas, Caracas, 1972, pp. 113-118-119. Ernesto Mayz Vallenilla considera que un análisis que tenga como objetivo esclarecer la responsabilidad de la universidad latinoamericana frente al desarrollo, si quiere ser concreto, debe ante todo estudiar y acusar los perfiles singulares de cada institución y, a partir de éstos, planificar las metas de sus posibles e individuales tareas. "Cada universidad encarna una realidad sociológica distinta, con sus particularidades y características individualizadas, a pesar de ciertas notas o coordenadas comunes que pueden destacarse en razón de su origen y solidaria tradición institucional". Ernesto Mayz Vallenilla: *De la universidad y su teoría*, Universidad Central de Venezuela. Facultad de Derecho. Imprenta Universitaria, Caracas, 1967, p. 235. "Hay que recordar que no se trata de una realidad homogénea, sino de un conjunto de países emparentados en sus tradiciones, pero en fases muy distintas de su desarrollo económico y con aspectos políticos muy diversos. La sospecha está justificada a este respecto de que también la situación universitaria es muy distinta y en cada uno de los diferentes países con una historia que le es propia". José Medina Echeverría: *Filosofía, educación y desarrollo*. Textos del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social. Siglo XXI Editores S. A. México. Primera edición, 1967, p. 145.
6. "¿En qué forma ha ocurrido la diferenciación funcional de las universidades latinoamericanas? Dicho en su otra forma, ¿cómo han respondido éstas a la presión de las demandas sociales? La hipótesis sería que, a diferencia de lo sucedido en los países más avanzados, la universidad latinoamericana no ha sido la que ha tenido que abrirse a las exigencias de su sociedad, sino al contrario, que, en buena medida, ha tenido que adelantarse a ellas y suscitarlas. De suerte que si tal cosa ha ocurrido en las últimas décadas, el futuro inmediato exigirá la continuidad de esa tendencia y la forma de una política clara y definida. ¿Razones? Si los sistemas de enseñanza, de la superior, por tanto, reflejan una estructura social, no hay que olvidar que la estructura social de América Latina permaneció casi intacta desde la independencia hasta las primeras décadas de este siglo. Y que sólo a partir de los años de la Primera Guerra Mundial empiezan a mostrarse conatos de variación estructural, que sólo en la actualidad toman la forma de un estado de transformación profunda. La historia de la universidad latinoamericana tendría que hacerse, paso a paso, a lo largo de esa línea esquemática fundamental. Sin grandes variaciones durante el siglo, entra de prisa en las últimas décadas en un período acucioso de reforma permanente. Esa es su situación actual". José Medina Echeverría: *Filosofía, educación y desarrollo*. Siglo XXI Editores, S. A. Primera Edición, 1967, p. 158.
7. Sostiene la CEPAL que "el más grave problema de las universidades latinoamericanas ha sido la incapacidad de sus dirigentes, y en general de todos sus intelectuales, de crear una idea de la universidad acorde con las exigencias de la época. Podría quizás mostrarse históricamente y hasta épocas muy recientes, que el último esfuerzo importante por concebir una idea coherente de la universidad fue el de los positivistas latinoamericanos, pero de eso ha pasado ya demasiado tiempo como para que puedan servir a las necesidades actuales de la sociedad de la región". Naciones Unidas, CEPAL: *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina*, Nueva York, 1968, p. 176.
8. Darcy Ribeiro: *La universidad latinoamericana*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1971, p. 107.
9. *Ibid.* p. 133.
10. *Ibid.* pp. 65-133-134-136.
11. Darcy Ribeiro: *La universidad latinoamericana y el desarrollo social*, en "Elites y desarrollo en América Latina", compilación de S.M. Lispset y A.E. Solari. Editorial Paidós. Biblioteca de Psicología Social y Sociología, Volumen 30, Buenos Aires, Segunda Edición 1971, p. 415.

12. Darcy Ribeiro: *Op. cit.*
13. Aníbal Bascuñán Valdés: *Op. cit.* en nota (3).
14. Gonzalo Aguirre Beltrán: *La universidad latinoamericana*. Universidad Veracruzana, Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, Xalapa, México 1962. Ver también Gonzalo Aguirre Beltrán: "Estructura y función de la universidad latinoamericana", en *La Educación*. Unión Panamericana Núm. 18 abril-junio 1960. Año V, Washington, D.C. pp. 36-55.
15. Gabriel del Mazo: *Estudiantes y gobierno universitario...* p. 189. Del Mazo considera que después del Movimiento de Córdoba y las reformas que éste generó existen líneas distintas y definitivas de la universidad sudamericana (llamando Sudamérica al cuerpo histórico o conjunto histórico geográfico de naciones desde México a la Argentina).
16. La "Reunión de Expertos sobre Enseñanza Superior y Desarrollo en América Latina" convocada por la UNESCO, en marzo de 1966 (Universidad de Costa Rica, San José), consignó en su informe final que "Las universidades latinoamericanas poseen características comunes que justifican un enfoque regional en el análisis de sus problemas y en el estudio de sus soluciones; entre ellas, la existencia de una larga tradición universitaria de origen análogo; una posición invariablemente mantenida en favor de la autonomía; un deseo unánime de contribuir al desarrollo económico y social de la región y una decisión firme para asumir las responsabilidades que la tendencia a la integración latinoamericana requiere en el plano de la educación superior". Véase: *Enseñanza superior y desarrollo en América Latina. Informe provisional de la Reunión de Expertos sobre Enseñanza Superior y Desarrollo en América Latina*. Universidad de Costa Rica, San José, 15 al 24 de marzo de 1966, UNESCO/RESDAL/ 17 prov. p. 1.
17. CPU: *Universidad latinoamericana: tipo único o tipología compleja*. Seminario Latinoamericano 1972 (folleto descriptivo de los propósitos del seminario). Los trabajos del seminario fueron recogidos en el volumen editado por la CPU bajo el título: *La universidad latinoamericana: enfoques tipológicos. Seminario Latinoamericano 1972*. Talleres Gráficos Corporación Ltda. Santiago, Ediciones CPU, Serie Jornadas Universitarias Núm. 4, 1973.
18. Según la CPU, la problemática envuelta en el tema pueda sintetizarse en la forma siguiente: "La universidad de que hablamos, respecto de la cual concentramos nuestros esfuerzos de intelectuales dedicados al problema universitario y a la cual quisiéramos contribuir ¿existe, o es más bien una pretensión? ¿Es posible decir y sostener que existe una universidad latinoamericana? ¿No podría ser que las especificaciones propias de cada una de las sociedades nacionales de este continente y las relaciones que con ella ha tenido la universidad introduzcan, de hecho, una variedad tal a las expresiones concretas de esta institución que haga imposible generalizar para una universidad latinoamericana? Por otra parte, ¿no podría igualmente afirmarse, y no es esa tal vez la connotación que se encuentra a menudo en los estudiosos de América Latina, que por sobre esas especificaciones se alza como factor integrador la existencia de lo latinoamericano? La pregunta que nos formulamos induce a preguntar ¿Hasta qué punto la universidad ha expresado en América Latina y para América Latina su carácter propio? ¿Hasta qué punto la universidad que se da y se está dando en este continente es una hibridación de lo autóctono con lo foráneo? CPU: *Universidad latinoamericana: ¿tipo único o tipología compleja?...* pp. 4-5 y 11.
19. David René Thierry García: "La educación del futuro", en revista *Paedagogium*, julio-agosto 2001, Año I, Núm. 6. p. 20.
20. Edgar Alberto Dao et al.: *El conocimiento y las competencias en las organizaciones del siglo XXI*, Universidad Metropolitana, Caracas, 2000, p. 18.
21. CEPAL-UNESCO: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (versión resumida), Editorial Tarea, Lima, 1996, p. 50.

EL NUEVO CONCEPTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Antecedentes

La preocupación de las universidades latinoamericanas por extender su acción más allá de sus linderos académicos arranca de la Reforma de Córdoba de 1918. Ni la universidad colonial ni la que surgió al inicio de la época republicana, se plantearon como tarea propia la labor de extramuros.

La *misión social* de la universidad constituía el remate programático de la Reforma. De esta manera, el movimiento agregó al tríptico misional clásico de la universidad un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciéndolo partícipe de su mensaje, transformándose en su conciencia cívica y social. Acorde con esta aspiración, la Reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la universidad latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio objetivo de los grandes problemas nacionales. Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de esa misión social, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor concientización y politización de los cuadros estudiantiles, contribuyó a definir el perfil de la universidad latinoamericana, al asumir ésta, o sus elementos componentes, tareas que no se proponen o que permanecen inéditas para las universidades de otras regiones del mundo.

La incorporación de la extensión universitaria y de la difusión cultural entre las tareas de la universidad latinoamericana, forma parte, como puede verse, de un proceso histórico encaminado a lograr una mayor apertura y democratización de la universidad y una más amplia proyección social de su labor.

El Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas (Guatemala, 1949) aprobó una serie de resoluciones relacionadas con el concepto de universidad en América Latina, la acción social de la universidad y la extensión cultural universitaria. En cuanto a la acción social de la universidad, el congreso dijo que "la universidad es una institución al servicio directo de la comunidad cuya existencia se justifica en cuanto realiza una acción continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas". Además, señaló que "la universidad no puede permanecer ajena a la vida cívica de los pueblos, pues tiene la misión básica de formar generaciones creadoras, plenas de energía y de fe, conscientes de sus altos destinos y de su indeclinable papel histórico al servicio de la democracia, de la libertad y de la dignidad de los hombres". En lo referente a la extensión cultural, el congreso abogó por su inclusión "dentro de la órbita de las actividades universitarias" por medio de departamentos especializados que coordinen la labor de todos los demás departamentos de la universidad y proyecten el quehacer universitario a "todas las esferas sociales que constituyen la realidad nacional". En lo que respecta a su contenido, el congreso puntualizó que "la extensión universitaria debe abarcar el campo de los conocimientos científicos, literarios y artísticos, utilizando todos los recursos que la técnica contemporánea per-

míte poner al servicio de la cultura", debiendo también "estimular la creación literaria, artística y científica, por medio de certámenes, concursos y exposiciones".

Creada la Unión de Universidades de América Latina, ésta convocó, en 1957, a la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, que se reunió en Santiago de Chile y aprobó una serie de recomendaciones destinadas a precisar la teoría latinoamericana sobre esta materia. Es así interesante reproducir aquí el concepto de extensión universitaria adoptado por dicha Conferencia:

"La extensión universitaria debe ser conceptuada por su naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades, de la siguiente manera:

POR SU NATURALEZA

la extensión universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria.

POR SU CONTENIDO Y PROCEDIMIENTO

la extensión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales.

POR SUS FINALIDADES

la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales, proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con la universidad. Además de dichos fines, la extensión universitaria debe procurar estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, intelectual y técnico de la nación, proponiendo, imparcial y objetivamente ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general. Así entendida, la extensión universitaria tiene por misión proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo".

Tal fue el concepto de extensión universitaria y difusión cultural que por varias décadas predominó en los medios universitarios latinoamericanos y que determinó el contenido de los programas emprendidos. El concepto se caracterizó, como puede verse, por incorporar las tareas de extensión y difusión al quehacer normal de la universidad, pero consideradas como una *proyección a la comunidad de ese quehacer*, como una extensión de su radio de acción susceptible de permitir la participación en la cultura universitaria de sectores más amplios. Es obvio que predominó un criterio de *entrega* y hasta podría decirse de "dádiva cultural" o, en todo caso, un marcado acento *paternalista* o *asistencial* en las labores

que se realizaban. La universidad, consciente de su condición de institución elitista y privilegiada, trataba así de remediar un poco esa situación y procuraba que algo de su quehacer se proyectara a los sectores menos favorecidos. Pero es ella la que decide sobre el contenido y alcance de su proyección. Además, en esa proyección, es la universidad la que da y la colectividad la que recibe.

La extensión y difusión se realizan así mediante un canal de una sola vía, que va de la universidad, depositaria del saber y la cultura, al pueblo, simple destinatario de esa proyección, y al cual se supone incapaz de aportar nada valioso. "La idea del pueblo inculto, dice Salazar Bondy, al que está dirigida la difusión, hacia el que había que extender la cultura previamente fabricada por los educadores, prevaleció en este enfoque que consagró a determinadas conciencias como jueces de los valores y los criterios estimativos. El paternalismo fue la consecuencia inevitable de este modo de entender la difusión cultural, y el paternalismo implica rebajamiento de la capacidad de decisión y creación de los hombres que forman la masa y, por tanto, despersonalización". "Esta difusión, dice a su vez Domingo Piga, es la divulgación que hacen las universidades sin entrar en otra relación con la comunidad que la de darle una parte de su quehacer universitario. No hay una indagación previa del mundo a donde va dirigida la comunicación con la masa, ni se recibe nada de esa comunidad. Es la típica posición paternalista del que tiene el poder cultural y desciende a darlo a la comunidad, huérfana secularmente de ciencia y de arte".

Por su parte, Darcy Ribeiro dice que "la extensión cultural es frecuentemente una actividad de carácter más o menos demagógico, que se ejerce a veces extramuros, a veces en la misma universidad, esparciendo caritativamente una niebla cultural a personas que no pudieron frecuentar cursos de nivel superior".

Los programas de extensión y difusión generalmente consistieron en el auspicio de conferencias, charlas, un teatro experimental, un coro, tal vez una orquesta o un conjunto de danza, un programa radial o una radio universitaria, en el mejor de los casos; cursos de verano o escuelas de temporada, exposiciones, conciertos, un cineclub, quizás una editorial, etcétera. En algunos casos, las tareas de extensión comprendieron también ciertos programas de acción social, a cargo principalmente de los estudiantes del área de las ciencias de la salud; cursos de alfabetización y educación de adultos; asesoría a los sindicatos y a las empresas; bufetes jurídicos populares, etcétera. En términos generales, estas labores se caracterizan por:

- a) No responder a un programa bien estructurado ni a objetivos claramente definidos. Muchas de ellas se iniciaron por el entusiasmo de una autoridad universitaria, de un profesor o de un grupo de estudiantes, pero al carecer de continuidad, dejaron muchas veces un saldo de frustración en las comunidades, que se sintieron "utilizadas" más que comprendidas y realmente ayudadas.
- b) Tener un carácter marginal, en el sentido de que guardaron poca o ninguna relación con las tareas docentes e investigativas y con los planes y programas de estudio. Por eso, precisamente, se les dio el nombre de actividades "extracurriculares". La universidad,

- como tal, no se sintió realmente comprometida con ellas. De ahí su carácter secundario. En todo caso, no alcanzaron la importancia de las labores docentes o investigativas.
- c) Partir de un concepto de extensión en el cual predominaba el propósito de difusión cultural, razón por la cual se estrechó el área de acción de estos programas, en los que era fácil advertir un sobreénfasis "culturalista" (exposiciones de artes plásticas, teatro, coro, conferencias, cine, etcétera). En algunas universidades estas actividades fueron predominantemente intrauniversitarias, o sea que estaban dirigidas principalmente a la propia comunidad universitaria, alcanzando muy poca proyección fuera de los recintos universitarios. En tal caso, no pasaron de ser actividades en cierto modo suplementarias de la docencia, llamadas a proporcionar un barniz cultural a los futuros profesionales, "un amable complemento, un sedante", como dice Leopoldo Zea, del adiestramiento profesional y técnico que representaba la preocupación principal de la universidad.
- d) Responder, en fin, al tipo de trabajo universitario que demanda una sociedad clasista, en la cual las actividades de extensión no se espera tengan un propósito concientizador y formativo, sino que, por el contrario, un simple cometido informativo y ornamental.

El nuevo concepto de extensión

El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural se halla estrechamente vinculado con los más recientes análisis sociológicos y antropológicos sobre el papel de la educación en el seno de la sociedad, análisis que trasciende su consideración como simple fenómeno escolar o pedagógico.

La educación es un subsistema social que forma parte del sistema social global y, por lo mismo, es un reflejo de éste, pero goza de suficiente autonomía como para, a su vez, influir sobre la sociedad y propiciar su cambio. No es un fenómeno aislado, sino que, inserta en la superestructura social, recibe todas las influencias que emanan de la infraestructura productiva y de la sociedad globalmente considerada, cuya reproducción asegura. A su turno, y por lo mismo que no se trata de un determinado mecánico sino de una relación dialéctica, posee la capacidad de contribuir al cambio social. "Las dos afirmaciones: 'que la educación asegura la función de reproducción de la sociedad' y que 'toda acción educativa es en sí misma y en cierta medida un proyecto de sociedad' no se contraponen si aceptamos el hecho de que se da un flujo permanente de retroalimentación entre sociedad y educación".

El análisis de la relación dialéctica educación-sociedad y universidad-sociedad constituye un punto clave para el examen del papel de la educación superior y de la extensión universitaria en el seno de la colectividad. Así se reconoció en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, 1972) al declarar que "las universidades son instituciones sociales que corresponden a partes del cuerpo social y que la extensión es una de sus funciones.

Por lo tanto, ella es fundamentalmente histórica y se da inmersa en el proceso social de los respectivos pueblos y en general de la América Latina". Considerando los parámetros:

- a) La situación de la sociedad
- b) La actitud que guarda la universidad respecto de la sociedad

La Conferencia manifestó que es posible distinguir con ello distintos tipos de respuestas de las universidades a la sociedad y, por lo tanto, de la extensión, que podrían ser las siguientes:

1. En una sociedad tradicional, la universidad que acepta el sistema colabora en su consolidación; en esta situación la extensión y la difusión no constituyen factores intervinientes de cambio transformador; por el contrario, afianzan el sistema.
2. En una sociedad tradicional o en evolución, la universidad que cuestiona el sistema trabaja por la creación de situaciones sociales que desencadenan los procesos de cambio. Esta acción universitaria se concierta con otras fuerzas sociales que buscan el mismo objetivo (sindicatos, organizaciones juveniles, etcétera). Aquí sí es posible la realización de la extensión universitaria propiamente dicha.
3. Ante un proceso social acelerado y revolucionario, la universidad que constituye una oposición a dicho proceso, producirá un tipo de extensión universitaria contrarrevolucionario.
4. En una sociedad en transformación revolucionaria, la universidad que participa positivamente en ella, desarrollará una extensión que contribuya a poner en evidencia las contradicciones aún existentes del sistema y, consecuentemente, colaborará al logro de la participación plena y creadora de todos los miembros del cuerpo social.
5. Un caso más sería el de la "universidad integrada a la sociedad" en que el sistema socioeconómico y cultural del país permite un ingreso a la universidad en igualdad de condiciones a toda la comunidad. En esta situación, considerando la existencia de condiciones de real participación social de todos los miembros de la comunidad, los de la sociedad son armónicos y democráticos y existe una integración de la actividad humana en sus fases productivas y de estudio. La extensión universitaria contribuye entonces a proporcionar mayores elementos técnicos, científicos y artísticos necesarios para la realización personal y colectiva de todos los miembros de la comunidad.

Clarificadora es también la opinión que asimila, en cuanto a importancia y propósito, la extensión con las otras funciones de la universidad, de suerte que, como sostiene Leopoldo Zea, "docencia, investigación y difusión son así expresiones de una sola y gran tarea encomendada a las universidades: la educativa".

También han influido en la elaboración de las nuevas ideas en torno de la extensión universitaria, entre otros, los conocidos análisis de Paulo Freire sobre el proceso educativo; su denuncia de la concepción "bancaria" de la educación como instrumento de opresión; de la "pedagogía dominante" como pedagogía de las clases dominantes; la *antidialogicidad* como matriz de la acción cultural opresora y su alegato en favor de una "concepción problematizadora de la educación" y la *dialogicidad* como esencia de la "educación como práctica de la libertad y matriz de la acción cultural liberadora".

El pensamiento de Paulo Freire ha tenido amplia difusión en nuestros medios universitarios y es suficientemente conocido como para hacer innecesario aquí un comentario más detenido sobre sus valiosos aportes, de manera especial sobre su concepto de que toda educación es, o debe ser, concientizadora, desde luego que educación y concientización se implican mutuamente, siendo precisamente la concientización, o toma de conciencia, el primer paso en el camino de la liberación. Procede, sin embargo, referirse más concretamente a las críticas de Freire al concepto tradicional de extensión, expuestas en su breve ensayo titulado *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, en el cual examina concretamente la labor de los extensionistas agrícolas y el problema de la comunicación entre el técnico y el campesino, pero cuyas consideraciones son aplicables a toda la tarea de extensión universitaria.

Freire impugna incluso el uso del término extensión, pues, según él, la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, "la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la 'otra parte del mundo', considerada inferior, para a su manera 'normalizarla', para hacerla más o menos semejante a su mundo. De ahí que, en su 'campo asociativo', el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanismo, invasión cultural, manipulación, etcétera. Y todos estos términos envuelven acciones que, transformando al hombre en un casi 'cosa' lo niegan como un ser de transformación del mundo".

Dentro de esta misma línea, Augusto Salazar Bondy, en su ensayo *Dominación y extensión universitarias*, sostiene que el término "extensión", en su uso universitario más común, está ligado y no fortuitamente, a la idea de un centro intelectual desde el cual, como foco, se irradian hacia el exterior, la ciencia, la tecnología y el arte. Es inevitable en este cuadro conceptual la consagración de una relación de subordinación y dependencia en la que el mundo universitario —personas, instituciones y valores— se sobrepone al mundo exterior, al resto de la comunidad, y le señala una pauta de conducta individual en la cual, como aspecto esencial, se imponen modelos sociales o se transfieren patrones de comportamiento. Éstos pueden no ser adecuados a la situación real de la sociedad global o nacional. Pero aun si el patrón transferido correspondiese a las necesidades sociales, operaría en ello un tipo de relación paternalista que, incluso en su forma mitigada, es una relación subordinante. Al prevalecer este tipo de relación, de acuerdo con el concepto analizado y al uso más general del término "extensión" y otros semejantes, la universidad decide y da, y la comunidad recibe y ejecuta; la universidad se comporta como la institución superior que refleja una alta forma de cultura y de vida, mientras el receptor, la comunidad en su conjunto o el pueblo en particular, representa la inferioridad o carencia de la cultura y la vida. Con ello se deviene inevitablemente un "lazo de dominación entre la universidad

y la comunidad en torno". Luego, la extensión universitaria y la difusión cultural, para ser auténticas, agrega Salazar Bondy, deben concebirse "como una acción destinada a poner a todos los hombres en la condición de desalienarse y consecuentemente, de poder contribuir como seres autónomos a la creación cultural y a la liberación social. La difusión cultural, como toda educación, para ser auténtica realización humana, tiene que ser liberadora y para ser liberadora tiene que ser concientizadora. La concientización implica el despertar de la conciencia crítica de los hombres sobre su situación real histórica y la decisión consecuente de actuar sobre la realidad, es decir, un compromiso de acción transformadora para realizar la razón en la sociedad".

De inmediato surge la cuestión referente a las posibilidades reales que tienen nuestras universidades de llevar a cabo una extensión universitaria así concebida, es decir, concientizadora y liberadora, frente a la segura reacción de los gobiernos de fuerza y de los elementos recalcitrantes de la sociedad opresora. Ésta es, por cierto, una pregunta angustiante. Se trata de una limitación real, que las universidades no pueden pasar inadvertida. Frente a ella cabe una posición pesimista, que niega toda posibilidad a una extensión de este tipo y aconseja, prudentemente, seguir con los problemas tradicionales, a sabiendas que muchos de ellos responden a una cultura de dominación. Sin pecar de excesivo optimismo, otros piensan que no es necesario esperar a que se realice el cambio social para emprender una acción cultural, crítica y liberadora. Como el cambio no surgirá por generación espontánea, hay toda una amplia labor previa de concientización y denuncia que es necesario llevar a cabo. "Una cultura de liberación se inicia, dice Zea, en el momento mismo en que se toma conciencia de la dominación y de la manipulación a que se viene sometiendo a nuestros pueblos". Y las universidades son, en nuestras sociedades, las instituciones concientizadoras por excelencia, cuando saben intencionalizar sus acciones en la dirección del cambio y ejercer su función crítica. Porque en definitiva, nuestras universidades se enfrentan al dilema de trabajar por la dominación o por la liberación. Optar, como dice Ribeiro, entre el papel de simples modernizadoras o de aceleradoras del proceso de cambio. "En última instancia, esto significa, agrega Ribeiro, intencionalizar políticamente la propia actividad académica, transformándola en un campo específico de acción de los universitarios para la lucha contra el atraso y la dependencia".

Estas ideas han determinado un profundo cambio tanto en la concepción como en el contenido y propósito de los programas de extensión universitaria en muchas universidades latinoamericanas. En varias de ellas (principalmente en las chilenas antes del golpe militar de 1973) han sido reestructurados los antiguos departamentos de extensión universitaria y difusión cultural y sustituidos por vicerrectorías de comunicaciones o de acción social. Convencidas de que la labor desarrollada hasta entonces había sido residual o periférica a la actividad propiamente universitaria, procedieron a reformular teóricamente la función de extensión, llegando al convencimiento de que la "extensión universitaria" es realmente una *comunicación del quehacer universitario* en diálogo permanente con la sociedad. La función de la *comunicación* aparece así como esencial para la universidad y de igual jerarquía que su quehacer académico: docencia e investigación. Tal comunicación implica un proceso de interacción y reciprocidad en la relación sociedad-universidad. La uni-

versidad no puede proclamarse o erigirse en conciencia social de su nación si antes no se esfuerza verdaderamente y en forma concreta por entrar en comunicación con ese pueblo. "Mientras no se cumpla esta condición, la universidad será falsa conciencia de un proyecto histórico inventado merced a una reflexión desconectada de la realidad". Sin esa comunicación no puede la universidad constituirse en centro por excelencia de interpretación del destino de su pueblo.

Prevalece pues, ahora, el criterio de *la extensión o difusión como el canal de comunicación entre la universidad y la colectividad*. Un canal de doble vía, a través del cual la universidad lleva a la sociedad su mensaje liberador y concientizador y, a la vez, recoge las inquietudes y expresiones culturales de la comunidad, para regresárselas luego racionalizadas, en un constante diálogo que requiere necesariamente dos interlocutores, ambos de igual importancia e interactuantes. Su esencia, entonces, radica en "el proceso e interacción dialéctica universidad-cuerpo social". Este es también el sentido de los programas de acción social, que no pueden ser unidireccionales sino entenderse como un servicio que se prestan recíprocamente la comunidad y la universidad. Esta acción social debe ser parte de la gran tarea educativa confiada a las universidades, vinculadas al proceso formativo integral del estudiante, que le permita el contacto inmediato con la problemática de su colectividad.

Conscientes de la necesidad de superar el concepto tradicional de extensión universitaria, los representantes de las universidades latinoamericanas convocados por la UDUAL en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria (México, junio de 1972), se dieron a la tarea de reformular el concepto, los objetivos y las orientaciones de la extensión universitaria, aprobándose éstos en los términos siguientes:

Extensión universitaria es la interacción entre universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional.

OBJETIVOS

La extensión universitaria tiene como objetivos fundamentales:

1. Contribuir a la creación de una conciencia crítica en todos los sectores sociales, para favorecer así un verdadero cambio liberador de la sociedad.
2. Contribuir a que todos los sectores alcancen una visión integral y dinámica del hombre y el mundo, en el cuadro de la realidad histórico-cultural y del proceso social de emancipación de la América Latina.
3. Promover como integradora de la docencia y la investigación la revista crítica de los fundamentos de la universidad y la concientización de todos sus estamentos, para llevar adelante un proceso único y permanente de creación cultural y transformación social.

4. Contribuir a la difusión y creación de los modernos conceptos científicos y técnicos que son imprescindibles para lograr una efectiva transformación social, creando a la vez la conciencia de los peligros de la transferencia científica, cultural y tecnológica cuando es contrario a los intereses nacionales y a los valores humanos.

ORIENTACIONES

La extensión universitaria deberá:

1. Mantenerse solidariamente ligada a todo proceso que se dé en la sociedad, tendiente a abolir la dominación interna y externa, y la marginación y explotación de los sectores populares de nuestras sociedades.
2. Estar despojada de todo carácter paternalista y meramente asistencialista, y en ningún momento ser transmisora de los patrones culturales de los grupos dominantes.
3. Ser planificada, dinámica, sistemática, interdisciplinaria, permanente, obligatoria y coordinada con otros factores sociales que coinciden con sus objetivos, y no sólo nacional sino promover la integración en el ámbito latinoamericano.

Si el nuevo concepto de extensión universitaria, tal como lo enunció la II Conferencia Latinoamericana sobre el tema, enfatiza la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, para que ésta asuma y cumpla su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura, de liberación y transformación de la comunidad nacional, se comprende la estrecha relación que existe entre los programas de extensión universitaria, así concebidos, y las políticas de desarrollo cultural, cuando éstas son formuladas por países que están empeñados en un proceso de transformación social y de robustecimiento de su identidad nacional e independencia. En tales circunstancias, la extensión universitaria está llamada a hacer parte de estas políticas y contribuir al gran propósito de cambio. Cuando no se dan esas circunstancias, la extensión necesariamente debe enfatizar su carácter crítico y concientizador que, como vimos antes, es el primer paso hacia la liberación.

Mas, ¿cómo hacerlo? Es la pregunta que muchos se formulan. "Existen muchos modos de contribuir para esta concientización", nos dice Darcy Ribeiro. "Uno de los más importantes es volcar la universidad hacia el país real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos sus órganos y servicios. En sociedades acometidas de lacras tan dramáticas como las latinoamericanas, nada es más aleccionador, concientizador e incluso revolucionario que el estudio de la realidad, el diagnóstico de los grandes problemas nacionales, el sondeo de las aspiraciones populares y la demostración de la total incapacidad del sistema vigente para encontrarles soluciones viables y efectivas dentro de plazos previsibles". Por su parte, Salazar Bondy dice que el primer paso debe consistir en establecer la *dinlogicidad* en el seno de la propia comunidad universitaria, superando las formas autoritarias y de dominación que suelen darse en las relaciones profesor-alumno. Intro-

ducir nuevas formas institucionales, capaces de promover la genuina convivencia de todos los componentes de la célula educativa que en una comunidad dada es la universidad; crear relaciones educativas de signo contrario a la de dominación, afirmando una pedagogía del diálogo permanente entre educador y educando, propiciar la apertura de la institución, lo que implica un acceso amplio y libre y una comunicación constante con la comunidad en un sentido horizontal e integrador. "El ideal no es que la universidad sea educadora *de* la comunidad, ni siquiera *en* la comunidad, sino que la comunidad sea educadora *con* la universidad".

Hace ya algunos años, al hacer una reseña de la incorporación en el quehacer de nuestras universidades de la función de extensión universitaria, señalé que la preocupación de las universidades latinoamericanas por extender su acción más allá de sus linderos académicos arranca de la Reforma de Córdoba de 1918. Como se señaló al inicio del texto, ni la universidad colonial ni la que surgió al inicio de la época republicana, se plantearon como tarea propia la labor de extramuros. La colonial, por lo mismo que no se sentía vinculada con su sociedad sino tan sólo con un sector o segmento muy reducido de ella, no contempló entre sus cometidos la labor de extensión. Tampoco se lo propuso la universidad republicana, desde luego que el advenimiento de la República no implicó la modificación de las estructuras sociales de la Colonia, que permanecieron prácticamente intactas, salvo la sustitución de las autoridades peninsulares por los criollos. Además, la República no encontró mejor cosa que hacer con la anacrónica universidad colonial que sustituirla por un esquema importado, el de la universidad francesa que acababa de experimentar profundos cambios bajo la dirección del emperador Napoleón Bonaparte. El énfasis profesionalista y la sustitución de la universidad por un conglomerado de escuelas profesionales, fueron los rasgos fundamentales de este modelo, así como la separación de la investigación científica de las tareas docentes, que dejó de ser función propia de las universidades y pasó a las academias e institutos. Centrada su preocupación principal en la preparación de profesionales, la ciencia y la cultura pasaron a un segundo plano y perdieron su espacio en el quehacer universitario.

Como todos sabemos, la universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico consagró sus mejores energías al adiestramiento de los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias. La ciencia y la cultura no fueron cultivadas en ella sino en función de sus aplicaciones profesionales inmediatas. Tampoco se planteó el problema de extender su acción más allá de los reducidos límites de sus aulas: toda su vida cultural universitaria se reducía a la celebración esporádica de algunos actos culturales o "veladas literarias" sin mayor trascendencia, a los cuales asistía un público muy reducido, proveniente del mismo estrato social del cual procedían sus profesores y estudiantes, y a la publicación ocasional de alguna que otra obra.

La primera confrontación entre la sociedad, que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna, y la universidad enquistada en esquemas obsoletos, se concretó en el llamado Movimiento o Reforma de Córdoba. Por supuesto que tal Movimiento no puede ser examinado únicamente desde su ángulo académico universitario, por importantes que sean los cambios que en este campo propició. Necesariamente, es preciso considerarlo dentro del contexto socioeconómico y político del cual brotó. La clase media fue, en realidad, la protagonista clave del Movimiento, en

su afán por lograr acceso a la universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero. La universidad aparecía, a los ojos de la nueva clase emergente, como el canal capaz de permitir su ascenso político y social. De ahí que el Movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos que hacían de la universidad un coto cerrado de las clases superiores.

De esta manera, el programa de la Reforma desbordó los aspectos puramente docentes e incluyó toda una serie de planteamientos político-sociales que aparecen ya insinuados en el propio Manifiesto Liminar de los estudiantes cordobeses de 1918.

El fortalecimiento de la función social de la universidad, vía proyección de su quehacer a la sociedad mediante los programas de extensión universitaria y difusión cultural, figuró desde muy temprano entre los postulados de la Reforma de 1918. En realidad, la *misión social* de la universidad constituía el remate programático de la Reforma. De esta suerte, el movimiento agregó al tríptico misional clásico de la universidad, un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciendo a éste partícipe de su mensaje y transformándose en su conciencia cívica y social. Acorde con esta aspiración, la Reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas *normales* de la universidad latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio científico y objetivo de los grandes problemas nacionales. Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de esta *misión social*, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor concientización y politización de los cuadros universitarios, contribuyeron a definir el perfil de la universidad latinoamericana, al asumir ésta, o sus elementos componentes, tareas que no se proponían o que permanecían inéditas para las universidades de otras regiones del mundo.

Como puede verse, la incorporación de la extensión universitaria y de la difusión cultural, entre las tareas de la universidad latinoamericana, forma parte de un proceso histórico encaminado a lograr una mayor apertura y democratización de la universidad y una más amplia proyección social de su labor. Los documentos del Movimiento Reformista, así como las opiniones de sus teóricos, nos permiten apreciar el concepto que ellos tuvieron de este nuevo cometido universitario.

En el Manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918, los estudiantes denunciaron el "alejamiento olímpico" de la universidad, su total despreocupación por los problemas nacionales y su "inmovilidad senil", por lo mismo que era "fiel reflejo de una sociedad decadente". "Vincular la universidad al pueblo" fue así uno de los postulados de la Reforma, que debía inspirar la tarea llamada de extramuros o de extensión universitaria. Se pensaba que mediante este tipo de tareas el estudiante tendría la oportunidad no sólo de familiarizarse con los problemas de su medio y de entrar en contacto con su pueblo, sino también la ocasión de devolver a éste, en servicios, parte del beneficio que significaba pertenecer a una minoría privilegiada que tenía acceso a una educación superior pagada, en última instancia, por el esfuerzo de toda la comunidad. De la firme convicción de que la educación superior pública, financiada por el pueblo, debía revertir a él sus beneficios mediante las tareas de extensión llevadas a cabo por los estudiantes y sus profesores, surgió toda una serie de programas que tenían lugar en las fábricas, talleres y sedes sindicales, y cuya concreción más completa fueron las llamadas *Universidades Popu-*

lares, inspiradas en las universidades populares que se crearon, a fines del siglo XIX, en varios países europeos (Bélgica, Italia y Francia). En las universidades populares, cuyo personal docente estaba integrado fundamentalmente por estudiantes, confraternizaron estudiantes y obreros. De paso cabe señalar, que Víctor Raúl Haya de la Torre reconocía que el APRA peruano surgió, precisamente, del contacto obrero-estudiantil que tuvo lugar en las "Universidades Populares González-Prada", creadas por el reformismo peruano, como ya se señaló al inicio de este texto.

Gabriel del Mazo, uno de los ideólogos del Movimiento, sostiene que el afán de proyectar la labor universitaria en el seno de la colectividad, que fue uno de los enunciados básicos de la Reforma, dio origen a una nueva función para la universidad latinoamericana, la *función social*, esto es, el propósito de poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones. Precisamente, esta nueva función, que va más allá de las funciones clásicas atribuidas a la universidad, representa para varios teóricos de la universidad latinoamericana la que más contribuye a tipificarla y a distinguirla de sus congéneres de otras regiones del mundo.

Años después, el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, que se celebró en la Universidad de San Carlos de Guatemala, en 1949, aprobó una serie de resoluciones relacionadas con el concepto mismo de universidad en América Latina, sobre la acción social de la universidad y la extensión cultural universitaria. En cuanto a la acción social de la universidad, el congreso dijo que "la universidad es una institución al servicio directo de la comunidad cuya existencia se justifica en cuanto realiza una acción continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas". Además, señaló que "la universidad no puede permanecer ajena a la vida cívica de los pueblos, pues tiene la misión básica de formar generaciones creadoras, plenas de energía y de fe, conscientes de sus altos destinos y de su indeclinable papel histórico al servicio de la democracia, de la libertad y de la dignidad de los hombres". En lo referente a la extensión cultural, el Congreso abogó por su inclusión "dentro de la órbita de las actividades universitarias" por medio de departamentos especializados que coordinen la labor de todos los demás departamentos de la universidad y proyecten el quehacer universitario a "todas las esferas sociales que constituyen la realidad nacional". En lo que respecta a su contenido, el congreso puntualizó que "la extensión universitaria debe abarcar el campo de los conocimientos científicos, literarios y artísticos, utilizando todos los recursos que la técnica contemporánea permite poner al servicio de la cultura", debiendo también "estimular la creación literaria, artística y científica, por medio de certámenes, concursos y exposiciones".

Este mismo Congreso aprobó la célebre *Carta de las Universidades Latinoamericanas*, propuesta por el académico guatemalteco José Rolz Bennett, que desde entonces constituye el ideario de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), creada, por cierto, en este mismo Congreso, y que constituye una brillante reseña de los principios fundamentales del Movimiento Reformista. En dicha Carta se declaran como objetivos y finalidades de la universidad latinoamericana los de apoyar "el derecho de todos los hombres a participar en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a compartir los progresos científicos y sus beneficios; contribuir a la elevación

del nivel espiritual de los habitantes de la comunidad latinoamericana, promoviendo, difundiendo y transmitiendo la cultura; mantener sus actividades en constante dirección a las realidades y problemas de su núcleo nacional, a efecto de que la universidad sea la expresión real de su momento histórico y el perfil auténtico de la comunidad en que actúa, y para que no sea sólo una entidad y que acumula cultura y transmite el saber, sino un sistema activo de funciones que beneficien a la colectividad en que encuentra su génesis vital".

Como señaló Augusto Salazar Bondy en la "Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria", celebrada en 1972, "La universidad educa de acuerdo con la sociedad en que está instalada, que exige un determinado tipo de educación. No debemos trabajar con un concepto abstracto e idílico de educación ni de cultura. La educación no es neutral como no lo es la cultura. Una y otra están, valorativa, social y políticamente orientadas siempre y de modo inevitable". De esta suerte, las actividades de extensión universitaria y difusión cultural formaron parte de la función de consenso ideológico y cultural, de socialización, que cumplía el sistema educativo, en virtud de la cual los individuos internalizan el esquema de valores y de normas que en última instancia consolida y legitima, a nivel subjetivo, el sistema social imperante. Tal esquema no era otro que el de la clase dominante, que aparece como representante genuina de la sociedad".

El aporte conceptual de la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, febrero de 1972)

Un nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural surgió de los análisis sociológicos y antropológicos sobre el papel de la educación en el seno de la sociedad, análisis que superó su consideración como simple fenómeno escolar o pedagógico. En síntesis, consistió en reconocer que la educación es un subsistema social que forma parte del sistema social global y, por lo mismo, es un reflejo de éste, pero goza de suficiente autonomía como para, a su vez, influir sobre la sociedad y propiciar su cambio.

En su "campo asociativo", el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanismo, invasión cultural, manipulación, etcétera. Y todos estos términos envuelven acciones que, transformando al hombre en una *casi cosa* lo niegan como un ser de transformación del mundo". Y agrega: "Se podría decir que la extensión no es esto; que la extensión es educativa. Es, por esto, que la primera reflexión crítica de este estudio viene incidiendo sobre el concepto mismo de extensión, sobre su 'campo asociativo' de significado. De este análisis se desprende claramente que el concepto de extensión no corresponde a un *quehacer educativo liberador*... Por esto mismo, la expresión 'extensión educativa' sólo tiene sentido si se toma la educación como práctica de la 'domesticación'. Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la 'sede del saber' hasta la 'sede de la ignorancia', para salvar,

con este saber, a los que habitan en aquélla. Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben —por esto saben que saben algo— y pueden así, llegar a saber más, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en pensar que poco saben, puedan igualmente saber más”.

La teoría implícita en la acción de extender, en la extensión, es una teoría antidualógica, que niega el diálogo; por lo tanto, señala Freire, es incompatible con una auténtica educación. Se acerca más bien a una *invasión cultural*, la cual se caracteriza por basarse en una relación autoritaria donde el “invasor” o extensionista dice la palabra y los otros hombres simplemente escuchan, reducidos a meros objetos de la acción del “invasor”. Toda invasión cultural presupone la conquista, la manipulación y el mesianismo de quien invade, camuflados todos éstos de la “domesticación”. La única manera de evitar que la extensión sea expresión de la dominación es basándola en el diálogo, que es la matriz de la acción cultural liberadora. “El diálogo, dice Freire, es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo ‘lo pronuncian’, esto es, lo transforman y transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos”. Ahora bien, el mundo humano, humanizado, es *comunicación*. Y lo que caracteriza a la comunicación, según Freire, es que ella es diálogo; en ella no hay sujetos pasivos. En la relación dialógica-comunicativa, ambos términos de la relación actúan como sujetos, ambos se expresan y pronuncian su palabra. “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”. Sólo así podrá ser verdaderamente humanista y, por lo tanto, liberadora y no domesticadora.

La revalorización de la extensión universitaria y la difusión cultural en las Declaraciones Regional y Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI

¿Cuál es el papel que le corresponde desempeñar a la extensión universitaria en el contexto de la sociedad contemporánea? ¿Qué papel juega en la sociedad del conocimiento y de la información que se está configurando y en un contexto dominado por los fenómenos de la globalización y la apertura de los mercados?

“La sociedad de la información, la *net generation*, nos dice José Joaquín Brüner, es la que proporciona el entorno inmediato donde se desarrollarán los nuevos escenarios educativos”. Y en esos nuevos escenarios educativos, agregamos nosotros, el paradigma de la educación permanente, del aprendizaje permanente, es el que nos permitirá disponer de la llave para ingresar en el nuevo milenio.

¿Nos ayudarán los programas de extensión universitaria a hacer frente a estos retos, producto de una época de rápidos cambios que afectan incluso la propia estructura del conocimiento y nos obligan a educar para el cambio y la incertidumbre? ¿Qué lugar ocuparán la función de extensión en el esfuerzo encaminado a transformar la incertidumbre en un desafío a nuestra creatividad e

imaginación? ¿Lograremos hacer de los programas extensionistas una herramienta valiosa para crear, en el ámbito de la sociedad, los ambientes de aprendizaje y los equipos interdisciplinarios que la nueva realidad social y educativa demandan? ¿Cuál es el sitio de la extensión en la perspectiva de una plena integración universidad-sociedad y cuál es su lugar en el nuevo *ethos académico*?

Nos parece que todas estas consideraciones estuvieron presentes en los más impactantes debates sobre el ser y quehacer de la educación superior contemporánea que tuvieron como escenarios la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (La Habana, Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996) y la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París, en el mes de octubre de 1998, ambas convocadas por la UNESCO.

En las declaraciones aprobadas por aclamación de estos grandes foros, figura en forma destacada la revalorización de la misión cultural de las instituciones de educación superior, como compromiso indeclinable para contribuir a fortalecer los valores culturales propios sobre los cuales se asienta y afirma nuestra identidad nacional. En un mundo en el que tienden a prevalecer los mensajes culturales provenientes de los centros hegemónicos, transmitidos por las transnacionales de la comunicación, el cultivo de los valores propios de nuestra cultura es lo único que puede salvarnos de la perspectiva de una empobrecedora e impuesta homogeneidad cultural. Éste se vuelve un reto de primera magnitud y las universidades tienen que dar un aporte estratégico en todo lo referente a la conservación y promoción de la cultura.

La *Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, aprobada en La Habana, Cuba, reconoció, en su parte considerativa, la vinculación histórica entre las concepciones de la Reforma de Córdoba acerca de la función social de la universidad y los actuales procesos de transformación de la educación superior latinoamericana. "Recordando, reza la Declaración, que en América Latina, la Reforma de Córdoba (1918), aunque respondiendo a necesidades de una sociedad muy diferente a la actual, se destacó por impulsar un movimiento de democratización universitaria, insistiendo en la implantación de vínculos amplios y sólidos entre la acción de las universidades y los requerimientos de la sociedad, principio que hoy reaparece guiando el proceso de transformación en marcha de la educación superior en la región, concebido como un fenómeno continuo y destinado a diseñar un esquema institucional original y adecuado a las necesidades actuales y futuras de sus países".

Luego, en su parte declarativa, se proclama que las instituciones de educación superior "tienen que transformarse en centros aptos para facilitar la actualización, el reentrenamiento y la reconversión de profesionales, y ofrecer sólida formación en las disciplinas fundamentales junto con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas. Asimismo, deben procurar que las tareas de extensión y difusión sean parte importante de su quehacer académico".

A su vez, la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* partió del reconocimiento de que los sistemas de educación superior deberían: "aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender

las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene".

Sobre la base de ésta y otras consideraciones, la Declaración Mundial incluyó, entre las misiones y funciones de la educación superior contemporánea, la misión cultural. Además, agregó la necesidad de reforzar en los estudiantes, docentes y las instituciones, "sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de prevención, alerta y prevención". Además, "aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial".

¿No son acaso los programas de extensión los medios más idóneos para llevar a la realidad estos altos cometidos?

Las nuevas tecnologías y la extensión universitaria

Como vimos antes, uno de los fenómenos característicos de la sociedad contemporánea es el auge de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Cabe, entonces, examinar el impacto de dichas tecnologías en el ejercicio de todas las funciones de la educación superior, incluyendo la de extensión, difusión y servicios a la comunidad. No vamos a realizar un análisis detallado de este importante aspecto, desde luego que el tema será abordado en profundidad por una de las mesas de trabajo de este Congreso. Sin embargo, nos parece oportuno adelantar algunas consideraciones de carácter general, sobre la base de las Declaraciones de Principios antes aludidas, que pueden darnos ciertas pautas para el abordaje de tan importante tema.

La Declaración de La Habana señaló que "resulta imperioso introducir en los sistemas de educación superior de la región una sólida cultura informática. La combinación adecuada de programas de información y comunicación replantea la necesidad de actualizar las prácticas pedagógicas en el ámbito universitario. Además, sus integrantes necesitan participar en las grandes redes académicas, acceder al intercambio con todas las instituciones relacionadas, e incrementar la apertura y las interacciones con la comunidad académica internacional. Las instituciones de educación superior deberán asumir, al mismo tiempo, como tarea fundamental, la preservación y el fortalecimiento de la identidad cultural de la región, de modo tal que la apertura antes citada no ponga en peligro los valores culturales propios de la América Latina y el Caribe".

Al elaborar el Plan de Acción para llevar a la realidad los principios contenidos en la Declaración, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) decidió hacer la advertencia siguiente: "Las nuevas tecnologías telemáticas están

abriendo extraordinarias posibilidades para la educación superior, pero también plantean serias interrogantes a la función misma de las instituciones. Las posibilidades de interacción y exposición a vastísimas fuentes de información en forma inmediata que ellas abren, necesariamente modifican los insumos, procesos y productos de la educación superior como la hemos conocido. De ahí que sea imprescindible lograr una comprensión cabal de cómo puede la región utilizar, generar y adaptar las nuevas tecnologías para mejorar la calidad, la pertinencia y el acceso a la educación superior y no correr el riesgo de un desfase mayor entre sectores sociales y entre países, en función de la capacidad de manejo de este nuevo instrumental".

Y es que en materia de nuevas tecnologías de información y comunicación, el Informe sobre Desarrollo Humano de 1999 del PNUD nos dice que si bien dichas tecnologías impulsan la mundialización, también polarizan el mundo entre los que tienen o no acceso a las mismas. El contraste está entre los "inforricos" y los "infopobres", entre los "infoglobalizantes" y los "infoglobalizados". En realidad, se está generando una nueva desigualdad, que algunos llaman "la desigualdad digital", que arranca del hecho muy simple de que la mitad de los habitantes del planeta no tienen acceso a las líneas telefónicas. Sólo 2% de la población mundial tiene acceso a Internet y sólo tres de cada 100 tienen acceso a las fuentes del conocimiento contemporáneo. Un tercio de la población mundial no tiene acceso a la energía eléctrica.

Hechas estas advertencias, qué duda cabe que las nuevas tecnologías pueden representar una gran oportunidad para ampliar y fortalecer la función de extensión de las instituciones de educación superior. De ahí la conveniencia de introducir la "cultura informática" en el quehacer de nuestras instituciones y de tener presente lo que sobre el particular dice la Declaración Mundial y que me permito citar a continuación: "Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional".

Conclusiones

Sobre la base de las consideraciones que hasta ahora hemos adelantado en torno del nuevo concepto de extensión, ofrecemos las conclusiones siguientes:

1. La función de extensión, a la par de la docencia y la investigación, forma parte integral de la *misión educativa* de las instituciones de educación superior. Las tres funciones deben estar presentes en las políticas y estrategias de las instituciones, apoyándose, interrelacionándose y enriqueciéndose recíprocamente.
2. En lo fundamental, estimamos que sigue siendo válido que una estrecha interacción universidad-sociedad se encuentra en el corazón mismo de los programas de extensión. Éstos deben concebirse, diseñarse y llevarse a cabo en diálogo constante con la comunidad y mediante la plena inmersión de la universidad en la problemática de su sociedad.
3. El carácter "comunicacional" de la extensión debe tener plena vigencia tanto hacia la propia comunidad universitaria como hacia la sociedad.
4. Las instituciones de educación superior, al formular su misión y visión institucional, lo mismo que al diseñar sus planes estratégicos de desarrollo, deberán dar, en la medida de lo posible, el mismo tratamiento a las tres funciones de docencia, investigación y extensión (comprendiendo esta última la de servicios), de manera que las tres reciban el tratamiento financiero adecuado y se integren armónicamente en el gran cometido educativo que tienen las instituciones de educación superior.
5. Tal cometido no se limita hoy en día a un segmento de la población (los jóvenes en edad de estudios superiores) sino que abarca toda la población sin distinciones de edades, de suerte que las ventajas de la educación superior deberán ser accesibles a todos. Esto implica considerar a la sociedad entera como el destinatario del quehacer educativo de las universidades y el aprovechamiento por los programas de extensión de todas las posibilidades educativas de la misma sociedad.
6. Los paradigmas de la educación permanente y la sociedad educativa representan nuevos retos, nuevas posibilidades y perspectivas para los programas de extensión, que desafían la creatividad y la imaginación de quienes tienen a su cargo el diseño de tales programas. En las perspectivas de ambos paradigmas, se trataría de integrar *todos* los recursos docentes de que dispone la sociedad y la universidad para la educación de *todos*, durante *toda* la vida y *sin fronteras*. En última instancia, se trataría de propiciar la reintegración del aprendizaje y la vida individual y colectiva, como "una respuesta a la condición humana y a eso que llamamos los signos de los tiempos".
7. Debería evitarse el riesgo de dispersar los programas de extensión en una infinidad de tareas y servicios inconexos, sin plan maestro que les confiera orientación y significancia. La universidad para el siglo XXI no es una *estación de servicios múltiples* ni una *Cruz Roja académica*, dispuesta a atender todas las emergencias. El imperativo de autenticidad que nos recordaba Ortega y Gasset, que debe mover a la universidad a emprender sólo aquello que puede hacer bien, obliga a diseñar los programas de manera que correspondan con lo que cabe esperar de una academia de nivel superior.

8. Ante el inescapable fenómeno de la globalización, que comprende no sólo los aspectos políticos, económicos y de mercado, sino también los educativos y culturales, las instituciones de educación superior deberían transformarse en los baluartes por excelencia de nuestros valores culturales y de nuestra identidad nacional e iberoamericana. En tal sentido, la misión cultural de las universidades adquieren un papel estratégico en las políticas culturales de nuestros países. La extensión tiene, al respecto, un reto indeclinable, al cual deben hacer frente sus programas, con plena conciencia de lo que ellos significan para la supervivencia de nuestro propio perfil como naciones y la reivindicación de nuestra cultura y sus valores.
9. La extensión universitaria debe hoy en día tener presente la posibilidad de que su praxis permita configurar proyectos alternativos inspirados en la solidaridad y la inclusión de los sectores marginados, de tal manera que, como afirma Xabier Gorostiaga, la tarea política profunda de la universidad consista en "su aporte al empoderamiento cognoscitivo y actitudinal de los actores sociales, a la vez que como plataforma superior de aprendizaje y como conciencia crítica propositiva de la sociedad misma".
10. Consecuente con el criterio de que la extensión debería ser la mejor expresión de una integración creativa universidad-sociedad y su vínculo más idóneo, existe la posibilidad de hacer de esta función el eje de la acción universitaria, el hilo conductor de la inmersión social de la universidad, con lo cual adquieren sus programas una extraordinaria relevancia en el quehacer de las instituciones de educación superior, de cara al nuevo milenio.
11. La extensión, acorde con la naturaleza del conocimiento contemporáneo, debe estructurarse sobre la base de equipos interdisciplinarios. Además, si la extensión es la función universitaria más próxima a la realidad social, por principio tiene que ejercerse interdisciplinariamente, desde luego que ésta es la única manera de acercarse a la realidad, que por naturaleza es interdisciplinaria.
12. Los sectores a quienes van dirigidos los programas de extensión deben adquirir en ellos los aprendizajes que les permitan dar, por sí mismos, continuidad a los proyectos.
13. Los diseños programáticos de la extensión deben dar amplio espacio a la crítica y autocrítica y prever los mecanismos de evaluación permanente para la retroalimentación de los proyectos.
14. Para finalizar, deseamos incorporar una reflexión tomada del valioso documento de ANUIES, *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. Dice este documento, al referirse a la difusión de la cultura y extensión de los servicios, que se debe "concebir la función como una actividad estratégica de las instituciones de educación superior, en tanto que favorece la creatividad, la innovación y el contacto con el entorno, permitiendo la generación de respuestas oportunas y flexibles, evitando la obsolescencia".