

Carlos Tünnermann Bernheim

APROXIMACIÓN HISTÓRICA

a la UNIVERSIDAD

y su PROBLEMÁTICA

ACTUAL



Magister en Direccion Universitaria M.D.U.
Universidad de los Andes



El Dr. Carlos Tünnermann Bernheim ha sido: Catedrático Titular de Introducción al Estudio del Derecho y de Filosofía del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de Nicaragua. León, Nicaragua.

Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua por tres períodos. Asesor Principal y Director del Programa de la UNESCO - PNUD en Colombia, con sede en Bogotá, Colombia.

Ministro de Educación de la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional de Nicaragua.

Embajador Extraordinario y Plenipotenciario del Gobierno de Nicaragua ante el Gobierno de los Estados Unidos (Washington D.C.).

Embajador Representante Permanente de Nicaragua ante la Organización de los Estados Americanos (OEA) (Washington D.C. Estados Unidos).

Presidente del Consejo Permanente de la OEA, Julio - Septiembre de 1987.

Miembro del Consejo Ejecutivo de la UNESCO.

Actualmente es consejero especial del Director General de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Presidente del Grupo Asesor del CRESALC.

Miembro del Grupo Asesor en Educación Superior del Director General de la UNESCO.

Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual

Carlos Tünnermann Bernheim

Universidad de los Andes, Santafé de Bogotá D C

Prohibida la reproducción total o parcial
de esta obra sin la autorización escrita de los editores

Primera Edición agosto de 1997,
realizada con el patrocinio del Instituto Colombiano
para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-
1000 ejemplares

© Carlos Tünnermann Bernhelm

© Universidad de los Andes,
Magister en Dirección Universitaria - MDU
Cra 1a Este No 18A- 10, A A 4976
Santafé de Bogotá D C , Colombia
Tels (571) 2869211 - 2849911 Ext 2315-2316

ISBN 958-9057-75-6

Diseño y diagramación
Magister en Dirección Universitaria - MDU

Impresión y encuadernación
SIGLO XXI IMPRESORES LTDA

Hecho e impreso en Colombia
Made and printed in Colombia

Contenido

<i>Presentación</i>	vii
<i>Primera Parte</i>	1
ORIGENES DE LA INSTITUCION UNIVERSITARIA (Siglo XII hasta la creación de la Universidad Imperial de Napoleón, 1808)	3
<i>Segunda Parte</i>	21
LA UNIVERSIDAD MODERNA (Desde la fundación de la Universidad de Berlín, 1810, hasta la reforma universitaria francesa de 1968)	23
<i>Tercera Parte</i>	35
DESENVOLVIMIENTO HISTORICO DE LA UNIVERSIDAD EN AMERICA LATINA (Desde las primeras fundaciones universitarias hasta la Reforma de Córdoba)	37
<i>Cuarta Parte</i>	49
LA REFORMA UNIVERSITARIA DE CORDOBA	51

<i>Quinta Parte</i>	85
LA UNIVERSIDAD CONTEMPORANEA Y SU PROBLEMATICA	87
<i>Sexta Parte</i>	129
LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA ACTUAL Y SU PROBLEMATICA	131

Presentación

El Magister en Dirección Universitaria (MDU) de la Universidad de los Andes ha venido contribuyendo a los procesos de modernización de los sistemas educativos de la Región, a través de la formación de directivos de las instituciones que brindan el servicio educativo, mediante una participación activa de sus docentes en los espacios de discusión y gestación de las políticas públicas en educación, y a través de la "Cátedra UNESCO de Educación Superior" de cuya sede y coordinación es responsable el Programa

En esta dirección, el programa ha venido produciendo textos y documentos sobre cuya base se ejerce su docencia, produciendo con ello un efecto multiplicador de su pensamiento y conocimiento técnico sobre la alta dirección de las instituciones, en la Región

La obra que hoy presentamos al lector es una contribución del profesor Carlos Tünnermann Bernheim. En ella se hacen aproximaciones históricas sucesivas a la universidad y su problemática actual. El recorrido de la historia universitaria le permite al autor acercarse y visualizar con mirada crítica y juicio ponderado a la universidad latinoamericana actual.

Esta contribución del profesor Tünnermann se hace pública con los auspicios del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), a quien agradecemos su apoyo.

Luis Enrique Orozco Silva
Director
Magister en Dirección Universitaria
Universidad de los Andes

Primera Parte

ORIGENES DE LA INSTITUCION UNIVERSITARIA (Siglo XII hasta la creación de la Universidad Imperial de Napoleón, 1808)

La Universidad, tal como hoy la conocemos, surgió en la Baja Edad Media, como resultado del largo proceso de reorganización social y cultural de la Europa Medieval que tuvo lugar al concluir el ciclo histórico de las invasiones bárbaras. “Las Universidades, como las catedrales y los parlamentos, dice Charles Homer Haskins, son un producto de la Edad Media europea. Los griegos y los romanos, aunque parezca extraño, no tuvieron universidades en el sentido en el cual la palabra ha sido usada en los últimos siete u ocho siglos. Ellos tuvieron educación superior, pero los términos no son sinónimos. Mucha de su instrucción en leyes, retórica y filosofía sería difícil de superar, pero no estuvo organizada en instituciones permanentes de enseñanza. Un gran maestro como Sócrates no otorgaba diplomas, si un estudiante moderno se sentara a sus pies por tres meses seguramente le demandaría un certificado”¹

A su vez, otro eminente estudioso de la historia de las universidades, el Profesor Hastings Rashdall, de la Universidad de Oxford, autor de la ya clásica obra en cuatro tomos sobre las Universidades de Europa en la Edad Media (1895), afirma que la idea propiamente dicha de Universidad es esencialmente medieval, y que es curioso observar cuan ampliamente esa idea continúa aún dominando nuestros modernos esquemas educativos.

1 Homer Haskin, Charles, *The rise of the Universities*, New York, 1959, p 1 y siguientes

Si bien el criterio acerca del origen medieval de la institución universitaria es el generalmente aceptado, eso no significa desconocer, al menos como valiosos antecedentes, a toda una serie de entidades educativas que florecieron en el Mundo Antiguo, tanto en Occidente como en Oriente

En la tradición educativa asiática, por ejemplo, nos encontramos con las llamadas "*Escuelas Brahmánicas*", que el "Aprender a Ser" de la UNESCO considera como las universidades más antiguas del mundo, pues "dieron de entrada el ejemplo perfecto de una educación fundada en la filosofía y la religión, pero al mismo tiempo pivotando en el estudio de las matemáticas, de la historia, de la astronomía y hasta de las leyes de la economía" Sin embargo, no fueron escuelas abiertas a todos Precisamente, la educación budista apareció "como reacción contra el espíritu de casta y el monopolio educativo de los brahmanes, sin poder escapar ella misma después a la rigidez"² La educación superior India, según varios autores, hizo importantes aportes en los campos de la medicina y de las matemáticas, pero "se dedicó fundamentalmente a desentrañar el mundo interior del individuo, dejando a un lado consideraciones más prácticas"³

En la China, la invención del papel y de la imprenta se unieron a la escritura para impulsar un apreciable desenvolvimiento de la educación superior, las ciencias y la tecnología, cuyos aportes permanecieron desconocidos para el mundo Occidental, dado el aislamiento en que por siglos vivió esa civilización (brújula, pólvora, etc) Pero la educación estaba dominada en general, por la lectura, recitado e interpretación de los textos del confucianismo, sincretizado, a partir del siglo X, con el budismo y taoísmo El establecimiento del mandarinato estimuló los estudios ya que no se podía acceder al grado de mandarín sin cursar y aprobar estudios superiores "Hacia los siglos VI y VII la educación superior alcanza su mayor desarrollo Para entonces existieron verdaderos doctorados (Kiu) en Letras Clásicas, Derecho, Caligrafía y Matemáticas También había exámenes para obtener permiso para el ejercicio de la Medicina"⁴ Los aspirantes a ejercer cargos en la administración imperial debían cursar estudios que duraban nueve años Posteriormente, la supresión de las oposiciones para acceder al mandarinato y la sumisión burocrática al Emperador condujeron al estancamiento científico y literario

Otro antecedente valioso, que frecuentemente es citado, es la *Escuela de Alejandría*, fundada en Egipto por Ptolomeo Soter (Siglo III antes de Cristo), donde brilló el genio de Euclides, y su célebre *Biblioteca de Alejandría*, que no sólo fue en su época la más grande del mundo conocido (más de medio millón de rollos de papiro) sino que, en realidad, era todo un complejo educativo que, más tarde, hizo de Alejandría un emporio cultural del helenismo, del judaísmo y del cristianismo Por cierto que en la actualidad la UNESCO encabeza un esfuerzo mundial para reconstruir la famosa Biblioteca, destruída durante la invasión de Julio César (Año 48 a C)

En el mundo greco-romano también cabe mencionar otros importantes antecedentes La fama y prestigio de las Escuelas de Filosofía atenienses (siglo IV a C) llevan a Pedro Henríquez Ureña a sostener que la Universidad es una "herencia misteriosa de Grecia a la civilización moderna Es la reaparición del pensamiento libre y de la investi-

2 Faure, Edgard et al *Aprender a Ser*, Alianza Universidad UNESCO, Madrid 1973, p 4

3 Mejía-Ricart, Thso, *La Universidad en la Historia Universal*, Santo Domingo, Editorial de la UASD, 1981, p 51

4 *Ibidem* p 133

gación audaz que abrieron su palestra bajo los pórticos de Atenas, el espíritu curioso y ágil de la Academia y del Liceo reaparecen más tarde en las turbulentas multitudes internacionales, rebeldes a las sanciones de la ley local, que se congregan clamorosas en torno a los estudios de Bolonia, de París, de Oxford, de Cambridge.⁵

Cabe recordar que los griegos no consideraron la educación como responsabilidad del Estado sino como asunto meramente privado. Las Escuelas Atenienses eran de carácter particular. La más antigua es la *Escuela de Pitágoras* (siglo VI a C). Pitágoras de Samos es, para la cultura occidental, el primer matemático, pues se dedicó a la investigación de las matemáticas puras, desligadas de sus aplicaciones prácticas como, por ejemplo, la medida de terrenos o el comercio. En Pitágoras las matemáticas se convierten en principios explicativos de la armonía musical, del movimiento de los astros y de toda la realidad. Su pensamiento influyó en la teoría de las ideas -números de Platón-

A partir de Pericles la educación y la cultura experimentan un gran esplendor en Atenas, cuya hegemonía se hace sentir en todo el mundo griego. Los sofistas, maestros de oficio, aprovechan el auge cultural para cobrar exageradamente por sus servicios docentes.

Bajo el lema de que "el hombre es la medida de todas las cosas", el sofista Protágoras sostenía que la naturaleza humana, junto al conocimiento y la experiencia, hacen la educación. Fueron los sofistas quienes diseñaron el curriculum de las *siete artes liberales* (el famoso *trivium* o *trivium*, con sus tres disciplinas literarias gramática, retórica y dialéctica, y el *cuadrivium* o *cuadrivium*, con sus cuatro asignaturas científicas aritmética, geometría, astronomía y música) que habrían de perdurar por varios siglos en la educación superior del mundo, como fundamento de la enseñanza clásica. Pero, saturada de silogismos falsos y de un enciclopedismo superficial, la enseñanza superior de los sofistas entró en total descrédito y dio paso a la aparición de "la más extraordinaria sucesión de hombres, escuelas e ideas originales que conoce la humanidad, simbolizada por la trilogía Sócrates-Platón-Aristóteles".

Sócrates, cuyo "conócete a tí mismo" implica abandonar el estudio de la realidad y replegarse en el conocimiento de sí mismo, fue principalmente un moralista que identifica el saber con la verdad. El hombre al conocer la virtud se identifica con ella. Su método es la "*mayéutica*", que como la partera (de donde se deriva el nombre) ayuda a nacer en cada sujeto la virtud y el conocimiento que tiene sotrenados, a través del diálogo y de preguntas hábilmente formuladas por el maestro.⁶

Pero Sócrates, a diferencia de Platón y Aristóteles, careció de un lugar o sitio fijo donde impartir sus enseñanzas. Su aula fueron las plazas de Atenas, el Agora. En cambio, Platón fundó su escuela, que debía durar nueve siglos, en los jardines de Academo, por lo que fue conocida como "*la Academia de Platón*". Aristóteles, tras haber sido veinte años discípulo de Platón (desde los 17 años hasta la muerte del Maestro), con el apoyo de Alejandro Magno fundó el "*Liceo o Gimnasio de Atenas*" en el año 335 a C. Ambas escuelas son consideradas como los más valiosos antecedentes de la Universidad por su continuidad, por el carácter sistemático que tuvieron sus estudios y por ha-

5 Henríquez Ureña, Pedro, *Universidad y Educación*, México UNAM 1969, p. 60

6 Mejía-Ricart, Tirso *Op. cit.* p. 89

ber dispuesto de una sede material El Liceo de Aristóteles (así llamado por estar situado extramuros, cerca del templo de Apolo Liceo), representó el compendio de la sabiduría de la época Por el énfasis que puso en la sistematización del conocimiento, la investigación de nuevos conocimientos con la ayuda de la observación y la lógica, Aristóteles es considerado como el padre del método científico, el método por excelencia del quehacer de las Universidades Pero ni la Academia ni el Liceo practicaban exámenes o evaluaciones, ni otorgaban títulos o diplomas Tampoco conferían grados académicos ni la licencia para enseñar La "licencia o facultas docendi", que más tarde confirieron las Universidades medievales, no tiene antecedentes en la antigüedad clásica Es una institución completamente nueva, afirma Rodolfo Mondolfo

Fue a los romanos, con su extraordinaria capacidad organizativa, a quienes correspondió la misión de otorgar carácter público a la antigua enseñanza privada o libre de los griegos Las "escuelas jurídicas" del Imperio romano tuvieron, algunas de ellas, carácter público estatal, aunque tampoco otorgaban títulos o grados académicos Estas escuelas estaban esparcidas por todo el Imperio y algunas de ellas cercanas a bibliotecas famosas, como la Octaviana y la Palatina, en Roma Con excepción del Derecho y parcialmente la literatura y la retórica, la enseñanza se impartía en griego y generalmente por profesores griegos, salvo la Jurisprudencia, que era impartida por maestros romanos Cabe recordar que la cultura latina fue durante mucho tiempo sufragánea de la griega, a excepción de las Ciencias Jurídicas, en las cuales Roma superó a Atenas e hizo aportes a la cultura universal mediante la invención de muchas de las instituciones jurídicas que aun mantienen su vigencia, como la hipoteca y las normas fundamentales de las obligaciones y contratos, para mencionar las más conocidas

No podemos concluir estas referencias a las experiencias educativas consideradas como precursoras de la Universidad, sin aludir al extraordinario aporte de la cultura árabe, hasta el punto que hay quienes sostienen que las primeras Universidades fueron de origen árabe, por la enorme importancia que en su época tuvieron los grandes centros culturales árabes del siglo IX de Bagdad y del Califato de Córdoba en España, provistos de ricas bibliotecas y observatorios astronómicos, donde se practicaban exámenes y se conferían diplomas profesionales, aunque no la autorización para enseñar⁷ Cabe mencionar, hacia el siglo X, la famosa Escuela de traductores de Toledo, donde convivieron y enseñaron juntos árabes, cristianos y judíos Corresponde subrayar que los árabes absorbieron la cultura griega, que más tarde difundieron en tierras españolas En el Cairo (Egipto) la Mezquita de El-Azhar albergó, desde el año 988, la más antigua institución de educación superior islámica que todavía sigue funcionando, famosa por sus enseñanzas de teología ortodoxa, gramática, retórica, matemáticas, literatura, lógica y jurisprudencia

Los historiadores subrayan que la cultura islámica tuvo sus bases más firmes en la ciencia griega e india, pero sus aportes originales fueron también extraordinarios Los árabes introdujeron en Occidente los números indios, con el sistema decimal y la noción del cero, lo cual revolucionó las matemáticas, produjo el desarrollo del álgebra y permitió la construcción de las primeras tablas astronómicas y trigonométricas Sin embargo, fue en el campo de la medicina donde la ciencia árabe alcanzó sus más altas

7 Mejía Ricart Tirso, Op cit p 173

cumbres en relación con el saber de los pueblos precedentes y de sus contemporáneos "La clínica, la farmacia, la oftalmología, la obstetricia, la terapéutica y la organización hospitalaria en especial deben mucho a la cultura islámica"⁸ Baste mencionar los nombres de Avicena, Abulcasim, Avenzoar, el médico-filósofo Averroes y el judío-español Maimónides, cuyos nombres simbolizan la edad de oro de la cultura islámica Avicena, Averroes y Maimónides actualizaron las enseñanzas de Aristóteles e intentaron llegar a la fe por la razón, superando así la fe absoluta del platonismo y preparando el camino al Occidente cristiano y a la Escolástica, que más tarde encabezarían Alberto Magno y Tomás de Aquino En la literatura no es posible dejar de mencionar al poeta Omar Kayam y al recopilador de "Las Mil y una Noches", Al Marudi

En la Alta Edad Media la situación de Europa era deplorable y sin duda mostraba un gran atraso cultural, educativo y científico en relación con los otros pueblos de la cuenca misma del Mediterráneo y del Oriente Asediada por los magiares, de origen mongol, los moros y los sarracenos, Europa carecía de las condiciones para el adelanto cultural, dada la gran inestabilidad que caracterizaba su vida Era inevitable, dicen los autores, que la cultura languideciera y declinara en épocas de tanta perturbación Al amparo de la Iglesia, los restos de la civilización del Mundo Antiguo encontraron refugio en los monasterios y abadías, donde gracias a la admirable obra de las órdenes monásticas y de los frailes copistas se salvó para Occidente el legado de la cultura clásica grecolatina En los conventos surgen las *escuelas monacales*, con sus dos secciones la *schola interior o claustralis* y la *schola exterior o secularis* Más tarde aparecen las escuelas episcopales o capitulares, en los obispados Pero, aun así, hasta el siglo X Europa fue menos desarrollada que Bizancio y los Califatos Mientras los europeos vivían entonces en profunda ignorancia, los árabes dominaban la antigua cultura griega

Una fecha clave en la historia de Europa es el año 732, cuando tuvo lugar la batalla de Poitiers en la cual Carlos Martel infligió una aplastante derrota a los sarracenos, dueños ya de España, e impidió que éstos se apoderaran también de la Europa Central A su vez, el Emperador Enrique el Pajarero, contuvo a los magiares al derrotarlos en el año 933

Carlos Martel, el vencedor de los sarracenos, funda la dinastía carolingia, cuyo más famoso miembro fue el Emperador Carlomagno (768-814) quien, bajo su autoridad, logra dar cierta unidad a los pueblos que reemplazaron al Imperio Romano y propicia un despertar educativo, intelectual y cultural conocido como el *Renacimiento Carolingio* Carlomagno concibió un plan que le permitió unificar los grupos, tan diversos en su origen como en su cultura La escuela le pareció el único instrumento capaz de civilizar y dar homogeneidad al variado conjunto de poblaciones, entre las que figuraban desde la culta Italia hasta las más bárbaras tribus nórdicas Convocó a su corte a los más connotados sabios de su época y gracias al empeño de su Ministro Alcuino funda la *schola palatina* (Escuela del Palacio), donde se impartían el *trivium* y el *cuadrivium* y se investigaba en el campo de la gramática Por haber creado esta Escuela o Academia algunos atribuyen a Carlomagno la fundación de la Universidad, pero investigaciones más a

8 Mejía-Ricart, Tirso Op cit p 176

fondo sobre el quehacer de dicha Escuela que, por lo demás, tuvo corta existencia, desvirtúan esta suposición⁹

Entre los historiadores hay consenso en sostener la tesis de que las Universidades brotaron de la atmósfera social y cultural de la sociedad europea occidental urbana de los siglos XI y XII "La Universidad, dice el académico búlgaro Pepka Bojadjeva, se fue formando dentro de las condiciones de la sociedad europea occidental de los siglos X y XI y correspondió a las estructuras sociales existentes. Tal institución social no tuvo paralelo ni en el cultísimo mundo griego antiguo, ni en la rica y educada sociedad bizantina del siglo X, ni entre los árabes conocidos por sus grandes logros científicos en los siglos IX y X"¹⁰

La Universidad, tal como hoy la conocemos, surgió en la época medieval, concretamente a mediados del siglo XII, aunque su apogeo se produjo en el siglo siguiente. Como toda institución social, las Universidades no emergieron ex nihilo. Surgieron dentro de un contexto socioeconómico y cultural que les imprimió sus rasgos fundamentales. Las circunstancias sociales prevalecientes a mediados del siglo XII y principios del siglo XIII, dieron lugar a la creación de las primeras Universidades, algunas de las cuales simplemente brotaron, sin que se pueda determinar con precisión quien las fundó ni cuándo exactamente se constituyeron. "Como institución social específica, corresponde a las estructuras de la pequeña ciudad europea medieval, como empresa cultural y espiritual es inseparable del Renacimiento de los siglos XI y XII"

¿Cuáles fueron esas circunstancias, tan determinantes para la creación de esta institución, nueva para el mundo? Los analistas de la historia de la Universidad suelen mencionar las siguientes: a) el aumento de la población que se dio entre los siglos XI y XIV y que desembocó en una creciente urbanización. La urbanización representa, dentro del proceso dialéctico, un cambio cualitativo, pues la constitución de ciudades de cierta magnitud da origen a diversos procesos, reveladores de una mayor complejidad social, intercambios de costumbres, bienes e ideas, especialización de las actividades laborales y aparición de los gremios, nuevas y mayores demandas educativas, organización de las comunas, etc.; b) los cambios en la organización social, consecuencia de los cambios en las estructuras económicas. El corporativismo, que engendró los gremios y las comunas, fue concomitante al proceso de urbanización; c) el surgimiento de un extraordinario afán de saber, sólo comparable con el que posteriormente prevaleció durante el Renacimiento y la Ilustración, decisivo para el nacimiento de las Universidades. Tal afán generó una mayor demanda de educación, dando lugar incluso a las migraciones estudiantiles, típicas de los primeros tiempos de la vida universitaria europea, cuando verdaderas multitudes de jóvenes se trasladaban de una ciudad a otra para escuchar las lecciones de los maestros más célebres; d) la aparición de un nuevo oficio: el oficio de enseñar, nacido al lado de los otros oficios en el seno de las ciudades como respuesta a las nuevas demandas creadas por el proceso socio-cultural. El maestro dedicado al oficio de enseñar era un artesano más en aquel mundo medieval de hombres-artesanos y comerciantes. "El nuevo gremio de maestros y discípulos dedi-

9 Gómez Oyarzún, Galo. *La Universidad sus orígenes y evolución*, Deslinde, UNAM, 1976, p. 7

10 Bojadjeva, Pepka. "La aparición de las universidades o los límites de la determinación social", en *Educación y Desarrollo desde la perspectiva sociológica*, Salamanca, M. Escotet y O. Albornoz Editores, Ediciones UIP, 1989, p. 229

cados a la vida intelectual es el efecto de un proceso de organización y legitimación como el de los restantes oficios. Este proceso de legitimación y organización identificará y distinguirá socioculturalmente la actividad de estudiar y enseñar. Pero este derecho de enseñar hasta entonces estaba en manos del Estado y sobre todo de la Iglesia, razón por la cual las pretensiones de este nuevo gremio inquietan a los poderes laicos y religiosos. El gremio de los intelectuales irá conquistando progresivamente, a través de luchas sucesivas y azarosas, un lugar en la ciudad, en la sociedad. Es aquí donde comienzan las luchas de la Universidad, que aún hoy contemplamos, por la autonomía, por el derecho de enseñar y aprender libremente"¹¹

La fundación de las ciudades, que en un principio (los "burgos") surgieron en torno al castillo del señor feudal buscando su protección, influyó mucho en los cambios sociales y culturales que dieron origen a la Universidad. La amenaza de las invasiones bárbaras había obligado a construir ciudades fortificadas, que propiciaron la formación de un ambiente urbano y la aparición de una nueva clase social: la de los burgueses, o sea la de los habitantes de los burgos. De ahí que algunos ensayistas ligan la aparición de la burguesía con el nacimiento de las Universidades. Tal es el criterio del profesor chileno Galo Gómez Oyarzún, quien sostiene que las Universidades nacieron a la sombra del movimiento social que a partir del siglo XI produce el desarrollo de esta nueva clase social, en pugna con el esquema tradicional de la sociedad feudal. "Al margen del noble, del religioso y del campesino, que constituyen los tres arquetipos humanos de los primeros siglos de la Edad Media, surgen los burgueses, es decir, los hombres cuyo quehacer no es la guerra, ni la oración, ni el cultivo de los campos, sino el comercio y la artesanía. La ciudad medieval se convirtió en el centro de la actividad comercial, de intercambio de productos y desde allí arancó una extraordinaria transformación. De fortaleza feudal se convirtió en mercado. Sus habitantes, los burgueses, acabaron por fundirse en una clase predispuesta a la vida pacífica y urbana, bien distinta de la guerrera y rural de la nobleza. Este acontecimiento produjo un vuelco importante en la economía y en las relaciones entre las clases, lo que necesariamente tenía que repercutir en la educación. Con la aparición de la burguesía, emergió un nuevo tipo de escuelas. Si hasta el siglo XI habían sido suficientes las escuelas de los monasterios, ahora no bastaban, haciéndose así más necesarias las ya existentes escuelas catedralicias, pasando la enseñanza "de manos de los monjes, a manos del clero secular". La naciente burguesía aunque clase en sí, no era todavía clase para sí, "es decir, carecía de la conciencia de sus intereses como distintos y opuestos al feudalismo". Esta nueva clase exigió su participación en la educación y se sirvió de la escuela catedralicia que fue, en el siglo XI, el germen de la Universidad. Sin embargo, es necesario dejar establecido que la burguesía sólo aspiraba a ocupar un lugar dentro del régimen feudal, "no tenía entonces la más mínima intención revolucionaria"¹²

A su vez, los profesores norteamericanos William Boyd y Edmundo King, en su conocida obra "*Historia de la Educación*", explican el nacimiento de las Universidades en los términos siguientes: "No es exagerado decir que lo más característico de la vida y el pensamiento medievales debió su origen al desarrollo de las ciudades. Dentro de

11 Amengual S, Ataliva, "Reflexiones sobre la fundación de la Universidad" en *Revista Estudios Sociales* N° 16, 1978, Santiago de Chile, CPU, p 9 a 43

12 Gómez Oyarzún, Galo *Op cit* p 7 y 8

sus murallas, los ciudadanos adquirirían un cierto grado de independencia que crecía constantemente. Formaban consejos para el manejo de sus asuntos comunes, y corporaciones para la protección y regulación de sus oficios, y con una autonomía progresivamente creciente se liberaron poco a poco de las restricciones más fastidiosas que les imponían los grandes señores de la Iglesia y el Estado. El nuevo movimiento cívico pronto se hizo sentir en la esfera de la educación. Una de sus consecuencias fue el gran crecimiento del número de escuelas. Pero el simple hecho de que la población ciudadana se interesara vivamente en ellas, y que en muchos casos llegara a adquirir participación en su mantenimiento y administración, provocó la aparición de una gran diferencia en cuanto a su espíritu. A pesar del control clerical, las escuelas se hicieron, inevitablemente, cada vez más seculares en su carácter. Hacia el fin de la Edad Media, algunas inclusive escaparon de las manos de la Iglesia y se transformaron en instituciones puramente municipales. Sin embargo, no son las escuelas de gramática ni las aún más humildes escuelas de canto, sino las nuevas escuelas de altos estudios (primera-mente llamadas *studia generalia*, y posteriormente conocidas como "universidades") las que muestran los efectos más notables que tuvo el desarrollo de las ciudades medievales en la educación. Es imposible asignar una fecha exacta al origen de las universidades, por la simple razón de que la primera de ellas debió crecer durante un considerable período antes de llegar a serlo. Lo más que puede decirse es que, en algún momento, alrededor del siglo XII, los estudiantes que provenían de diferentes países comenzaron a aglomerarse en número considerable en determinadas ciudades que habían adquirido fama por la instrucción que sus escuelas proporcionaban en algún campo particular como medicina, derecho o teología. Algunas de estas ciudades, más afortunadas que las demás por contar con grandes maestros, o favorecidas por alguna particularidad en cuanto a su situación geográfica, consiguieron mantener su atractivo, y sus escuelas comenzaron a organizarse como instituciones permanentes, bajo formas de gobierno que suministraban seguridad a estudiantes y maestros, y consiguieron un claro reconocimiento de parte de las autoridades eclesiásticas y civiles. En este grupo, entre otras menos ilustres, se contaban Bolonia, París y Oxford, las grandes universidades "madres" que proporcionaron el modelo para las universidades que surgieron en todas las regiones de Europa en el correr de unos pocos siglos posteriores. La íntima conexión entre las universidades y el crecimiento de la independencia cívica se demuestra por el hecho de que fue en aquellas regiones de Europa Meridional, cuyos municipios fueron más libres y vigorosos donde el movimiento universitario se extendió con mayor rapidez"¹³

Tales fueron las circunstancias que dieron lugar al nacimiento de la nueva corporación, la "*universitas*", es decir, el gremio o corporación de los que enseñan y aprenden, de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes. La primera denominación que recibieron estas comunidades fue la de *Studium* (Estudio), que se amplió a *Studium generale* (Estudio General) para indicar tanto su carácter de centros de instrucción reconocidos como su condición de escuela abierta a todos, accesible, en principio, a toda clase de personas y, lo que era más importante, a todas las

13 Boyd, William y King, Edmund J., *Historia de la Educación*, Buenos Aires Editorial Huermul S A 1977 p 117 y 118

"naciones" También hacía alusión a la validez universal de los títulos (*ius ubique docendi*) Después aparece el uso de la palabra *Universidad*, derivada de la voz latina *universitas*, cuyo origen hay que buscarlo en el Digesto romano donde la *universitas* es lo contrario de los *singuli*, y significa el conjunto de los seres particulares o elementos constitutivos de una colectividad, distinta de los individuos que la integran "En el lenguaje legal del derecho romano, "Universidad" era la unión organizada de gentes con intereses comunes y estatus jurídico independiente" En la Edad Media la palabra servía para designar a los gremios, corporaciones o fraternidades integradas por personas dedicadas a un mismo oficio, entre quienes cabía distinguir los maestros (*magistri*) de los aprendices (*discipuli*) La totalidad o corporación de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes constituyó la "*universitas magistrorum et scholarium*", o sea el gremio de los maestros y discípulos, considerados en su conjunto, con privilegios y fueros propios, o separadamente *universitas magistrorum* y *universitas scholarium* "La formación de corporaciones de maestros y discípulos era completamente congruente con las principales tendencias de la forma de vida medieval Hay en principio una semejanza entre la situación de la aparición de las Universidades y la de las corporaciones de comerciantes y artesanos"

Posteriormente, el término *universitas* sirvió para referirse a la institución como tal y sólo bastante tardíamente para aludir a la universalidad de la enseñanza de todas las ramas del conocimiento Conviene reproducir aquí una de las más antiguas definiciones, la del Rey Alfonso X el Sabio en las Siete Partidas "*Estudio* es el ayuntamiento de maestros y escolares que es hecho en algún lugar con voluntad y con entendimiento de aprender los saberes" Puede ser *General* (establecido por el Papa, el Rey o el Emperador) y *Particular*, por un Maestro

Constituidos en gremios o corporaciones, los maestros y los estudiantes se empeñaron en ampliar sus inmunidades de parte de la Comuna y asegurarse la protección de las jerarquías superiores (Papa o Emperador) frente a cualquier intento de la Comuna destinado a limitárselas En las repúblicas italianas de esa época, los ciudadanos no disfrutaban de derechos civiles en otra ciudad Los extranjeros se hallaban indefensos frente a los abusos de los posaderos, comerciantes y autoridades locales Los miembros de la corporación universitaria eran en su mayoría extranjeros Las primeras gestiones fueron encaminadas a asegurarles derechos similares a los de los ciudadanos Pero luego, llegaron a disfrutar de prerrogativas excepcionales, tales como la exoneración de impuestos y servicios a los que estaban sometidos los ciudadanos corrientes, derecho a una jurisdicción especial la interna de la Universidad, que les sustrala de la jurisdicción de la Comuna, libertad de movilización, etc Los primeros privilegios provinieron del hecho de que casi todos los estudiantes y maestros eran miembros del clero (*clerici*) o personas pertenecientes a la nobleza, que de por sí ya gozaban en las ciudades de ciertas prerrogativas Al aumentar el número de Universidades y ampliarse el de estudiantes no clérigos fue preciso establecer inmunidades adicionales Recordemos que las Universidades nacieron ligadas más al concepto de "Cristiandad" que de "Estado Nacional" Fueron muy "internacionales" en sus orígenes Por eso el idioma era el latín y los estudiantes se movían con gran facilidad de una Universidad a otra En cierta forma, fueron instituciones "*europeas*" más que nacionales Será después que se constituirán como entidades "*estatales-nacionales*" La primera Universidad estatal fue la de Nápoles, fundada en 1224 por el Emperador Federico II

Las recién fundadas Universidades disponían, además, de un arma muy eficaz para defenderse de los abusos de los dueños de las posadas y de las autoridades municipales la *dispersio* o *secesión*, es decir, la amenaza de trasladarse a otra ciudad que les garantizara sus prerrogativas. Como generalmente estas corporaciones universitarias carecían de edificios propios y de instalaciones como bibliotecas, laboratorios, etc. y el idioma que usaban (el latín) servía en cualquier país, les era fácil cumplir su amenaza si las autoridades de la ciudad no las complacían. Precisamente, en los primeros siglos de la existencia de la Universidad, estas secesiones de estudiantes o maestros fueron una de las causas de la creación de nuevas Universidades. De un éxodo de estudiantes y maestros ingleses de la Universidad de París surgió la Universidad de Oxford (1167), la que, a su vez y por igual vía, engendró a Cambridge (1209), una secesión de estudiantes de Bolonia dio lugar al nacimiento de la Universidad de Padua (1222), otra surgida en la Escuela de Salerno condujo a la creación de la Universidad de Nápoles (1224), etc.

Algunos sostienen que la primera Universidad fue la de Salerno (siglo XI), pero lo cierto es que Salerno no pasó de ser más que una Escuela de Medicina y no una verdadera Universidad. Es así que la gloria de ser la primera Universidad que conoció el mundo suele reservarse a la Universidad de Bolonia, donde si bien los estudios jurídicos tenían preeminencia, a su lado también se impartían los de filosofía, teología, matemáticas y astronomía, medicina y farmacia. Suele aceptarse el año 1119, o sea a principios del siglo XII, como la fecha más aproximada de la fundación de la Universidad de Bolonia. Otros dicen que 1088 (fecha oficial de la creación de la Escuela de Derecho). La siguiente sería la de París (1150), Oxford (1167), Palencia (1208), Cambridge (1209), Salamanca (1220), Nápoles (1224), Heidelberg (1385), Alcalá (1508). Entre las más antiguas están también las de Praga y Viena.

Muy pronto, dos arquetipos universitarios dieron lugar a dos tradiciones distintas: el modelo de Bolonia (*universitas scholarium*) y el de París (*universitas magistrorum*). La Universidad de Bolonia surgió del impulso de estudiantes que buscaban profesores, lo cual explica que en su gobierno y administración influyera notablemente el elemento estudiantil. Mandolfo señala que su nacimiento respondió a una necesidad creada en la Italia de la época por la incesante superposición de leyes introducidas por las sucesivas invasiones bárbaras. La confusión sólo podía superarse recurriendo al "*ius romanum*" donde podían encontrarse conceptos jurídicos firmes que no estuviesen sujetos a constantes cambios. Los estudiantes acudían a Bolonia de todas partes de Europa para escuchar las explicaciones de los comentaristas o glosadores del *Corpus Juris romano*, los más famosos de los cuales fueron Irnerio ("*lucerna juris*") y su discípulo Accursio, (autor de la "Suma de Glosadores"), cuya enseñanza y prestigio fueron decisivos para el surgimiento de la Universidad de Bolonia. Ellos hacían la glosa de los textos de Justiniano, especialmente del *Digesto*. Irnerio o Irnerius fue el primero que reemplazó la simple discusión de los principios legales por el estudio y comentario a fondo del texto legal. A su enseñanza se debió que el Derecho adquiriera el rango de disciplina autónoma, que requería maestros especializados. Según su procedencia los estudiantes se organizaban en "naciones", cada nación elegía uno o dos *concejales* a quienes correspondía anualmente la elección del Rector, máxima autoridad de la Universidad. Bolonia llegó a tener diez mil estudiantes en pleno siglo XII. Dante y Petrarca la frecuentaron. Para ser Rector-Estudiente se necesitaba ser clérigo, tener 24 años, estar en quinto año y vestir traje talar.

Diferente fue el origen de la Universidad de París, la gran Universidad teológica, nacida en el seno de las escuelas catedralicias de Notre Dame, al servicio de las necesidades doctrinales de la Iglesia Católica. Su preocupación central fue la Teología. No era francesa ni parisiense sino un elemento clave de la Iglesia universal. En ella predominaron los maestros, el más célebre de los cuales fue Pedro Abelardo, quien innovó los estudios superiores introduciendo el método de enseñar "doctrinas contrarias". La fama de Abelardo, que atraía millares de estudiantes a París, se debió al tratamiento que concediera a la Teología, considerándola tema pasible de abordarse filosóficamente por medio de la discusión. Con inusitada audacia para su tiempo, Abelardo afirma en el prólogo de su obra más famosa "*Sic et Non*", la necesidad de examinar críticamente la doctrina "Poner constantemente en cuestión -dice- es la llave primera de la sabiduría". ¿No vemos aquí un precioso antecedente de la duda metódica de Descartes? Abelardo fue perseguido por sus ideas y después del traspie de su aventura amorosa con Eloisa, se vio obligado a dejar la Universidad de París y refugiarse en una abadía. Pero su método de citar y analizar doctrinas y autoridades contrapuestas triunfó como el método por excelencia de la enseñanza universitaria por varios siglos.

Con todo, ambas Universidades terminaron por constituirse en asociaciones o corporaciones de profesores y alumnos, con privilegios muy singulares. La Universidad de París recibió una protección especial de los Papas, resueltos a convertirla en "la fortaleza de la fe y la ortodoxia católicas". Pero, por la misma razón, los pontífices se reservaron la vigilancia de su actuación y de su enseñanza, de ahí que la *universitas magistrorum* estuviese sometida a la jurisdicción del *Canciller* de la Catedral, a quien correspondía la dirección general de los estudios y la designación del Rector. Esta última facultad la perdió al organizarse la corporación como la totalidad de maestros y alumnos, reservándose las "naciones" el derecho a elegir Rector. Al Canciller, con funciones un tanto protocolarias, le correspondía el otorgamiento de los grados.

El modelo de Bolonia fue imitado por la Universidad de Salamanca y por la mayoría de las Universidades de Europa meridional, el de París influyó en la estructura de las de Europa septentrional. Las Universidades coloniales de Hispanoamérica se inspiraron en el esquema de Salamanca. Este distinto origen histórico explica la desigual importancia que, en su ulterior desarrollo, dieron ambos modelos a la participación estudiantil en el gobierno universitario. En las Universidades inspiradas en el modelo de Bolonia la participación estudiantil es históricamente legítima.

A sus graduados las Universidades les otorgaban la *licentia (facultas legendi o facultas docendi)*, es decir la licencia para enseñar, que tenía el carácter de *licentia ubique legendi*, pues gozaba de validez en cualquier parte, siempre que la Universidad tuviese autorización (papal o imperial) para concederla. Solo los dos poderes ecuménicos de la época, el Papa o el Emperador, podían otorgar a las Universidades el *ius ubique legendi o docendi*, que les facultaban para conceder grados y licencias de validez universal. De ahí la importancia que tenía para las corporaciones universitarias el reconocimiento por alguno de estos poderes, o por ambos. Además, a ellos recurrían en busca de privilegios y de protección frente a los abusos de las Comunas o de los Obispos. Frecuentemente se valieron de uno u otro de los poderes ecuménicos para lograr el equilibrio que les asegurara la mayor libertad posible.

En sus pugnas con los Obispos, por cierto frecuentes, la corporación universitaria legitimaba su existencia como entidad autónoma mediante el reconocimiento papal.

Roma favoreció la independencia de la Universidad frente a la jerarquía eclesiástica local y llegó hasta a suprimir al Canciller de la Universidad de París, y con él al Obispo, la facultad de conferir la licencia, que pasó a la corporación de maestros. En 1231 una bula de Gregorio IX asegura la autonomía de las facultades frente al Obispo en la Universidad de París. Si bien Roma favoreció la línea de independencia del Obispo, esto no significó que la Universidad gozara de absoluta autonomía de los poderes eclesiásticos. El Papa sustrajo a la Universidad de la jurisdicción de los Obispos para ponerla bajo la jurisdicción de Roma, reservándose la vigilancia sobre su actuación y la posibilidad de disciplinar su enseñanza. Por orden expresa del legado pontificio, en 1215 en la Universidad de París se prohibió leer y comentar, tanto en público como en privado, la metafísica y la física de Aristóteles. "En 1231 el Papa recomienda a los maestros de París que no hagan de filósofos y que no aborden cuestiones cuya solución no se encuentra en las obras teológicas, colocando así a las llamadas "ciencias nuevas" bajo la dirección de la teología". Por eso, hay autores que sostienen que la Universidad de París no tuvo nada de común con una Universidad moderna. En cambio, Bolonia fue célebre por su atmósfera de libertad, exaltada por el poeta Petrarca. Con todo, frente al Estado, el papado defendió a los universitarios mediante privilegios y fueros especiales. Por otra parte los Papas favorecieron la entrada en los cuadros universitarios de las "milicias pontificias", que fueron las nuevas órdenes mendicantes, dominicos y franciscanos.

Ciertamente que los universitarios medievales tuvieron que agudizar su ingenio y valerse de las luchas y rivalidades entre los distintos poderes para ejercer libremente su oficio, lo cual no siempre consiguieron. Pero la reseña que hemos hecho de los primeros siglos de existencia de la más eminente institución creada por el hombre confirma lo que decíamos al principio de esta sección: que desde sus orígenes las Universidades encarnan una decidida y constante vocación de independencia y libertad.

Los siglos XIII y XIV contemplaron una rápida expansión de las Universidades por las principales ciudades de Europa. Sin embargo, Alemania y los Países Bajos no tuvieron universidades propias hasta la segunda mitad del siglo XIV. Más tarde, la Reforma protestante también contribuyó a esa expansión al crear Universidades que le sirvieran de reducto intelectual. Así, la Universidad de Ginebra fue creada por el propio Calvino (1559). Otras Universidades de Reforma fueron Marburgo (1527), Königsberg (1524) y Jena (1558). La Contrarreforma tuvo sus hogares principalmente en las antiguas Universidades españolas (Salamanca, Valencia, Barcelona) y engendró otras nuevas: Oviedo (1604) y sobre todo Alcalá de Henares, fundada por el Cardenal Cisneros, Dillinga y Wurzburg en Baviera, Salzburgo (1582) en Austria, Lovaina en los Países Bajos. El Pietismo se manifiesta especialmente en la Universidad de Halle (1694), cuna de la Ilustración alemana y, según Paulsen, "la primera Universidad verdaderamente moderna". En conjunto, en la Europa del 1500, funcionaban 79 universidades.

Vemos, pues, que en el origen de las Universidades estuvo el hecho de constituirse en *studia generalia*, o sea en la posibilidad de aceptar estudiantes de diversas procedencias por su condición de escuela abierta a todos. Su naturaleza fue semejante a la de los otros gremios medievales. Así como en el gremio de los artesanos había el aprendiz, el oficial y el maestro, en el gremio de los eruditos existía el estudiante, el bachiller y el maestro o doctor. Las ceremonias que marcaban el paso de un nivel a otro posiblemente se inspiraron en las llamadas "ceremonias de iniciación" de las órdenes

caballerezcas, donde existían el paje, el escudero y el caballero. Para ser considerado "caballero" se debía cumplir todo un ritual, descrito por Cervantes en el Quijote, que concluía con la entrega de un anillo al nuevo caballero, ritual que en cierta forma inspiró las complicadas ceremonias de graduación de las Universidades medievales, que incluían el paseo a caballo del nuevo doctor, en medio de un cortejo presidido por el Rector.

Estas primitivas Universidades fueron verdaderas sociedades o asociaciones privadas y libres de hombres que se proponían el cultivo de la Ciencia ("aprender los saberes") creadas ex-consuetudine, que más tarde obtenían el reconocimiento real o papal acompañado de privilegios (*ex-privilegium*).

Vimos también que la primera que se estableció mediante una disposición que ordenaba su creación fue la de Nápoles. De todas las anteriores no se puede decir que alguien en particular las fundó, aunque luego llegaron a tener grandes benefactores. Así, la Universidad de París es conocida también como "la Sorbona", sin embargo, cabe recordar que Roberto de Sorbón, capellán de San Luis, Rey de Francia, sólo fue uno de sus benefactores y fundó uno de sus Colegios, el Colegio Sorbón, dedicado a la enseñanza de la teología.

La Universidad medieval si bien fue una institución unitaria, se organizó sobre la base de facultades. Cabe advertir que, en sus orígenes, la palabra facultad se refería a la *facultas docendi* que la Universidad confería a sus graduados al promoverlos a la dignidad de maestros y otorgarles la facultad o *licencia docendi*, es decir la facultad de enseñar. Hoy día se entiende como el cuerpo de profesores y estudiantes consagrados a una rama del conocimiento.

En principio, aunque no en todas partes, la Universidad contó con cuatro facultades: Artes Liberales, Medicina, Derecho y Teología. La facultad de Artes Liberales era realmente una propedéutica y proporcionaba la cultura general indispensable a toda especialización. Correspondía a lo que hoy es el bachillerato o secundaria preuniversitaria. Los alumnos ingresaban después de los estudios hechos en las llamadas "escuelas de gramática", equivalentes a la enseñanza primaria (que aun hoy día en Estados Unidos llaman "Grammar school" o escuela elemental). Para ser admitido se necesitaba saber leer, escribir y tener rudimentos de latín. El ingreso tenía lugar a los 13 ó 14 años de edad. La Facultad de Artes era considerada académicamente inferior a las otras. La que gozaba de preeminencia era la de Teología, considerada como la cúspide de los conocimientos de la época. Pero de hecho, la más influyente terminó siendo la de Artes por ser la más concunida: cinco sextas partes del total de la matrícula universitaria acudía a ella. En esta Facultad se impartían el trivio y el cuadrivio. La materia reputada como la más importante era la dialéctica, pues se suponía que quien dominaba sus principios estaba armado para abordar las demás disciplinas.

"Los jóvenes estudiantes sintieron muy pronto la necesidad de agruparse, los de un mismo origen alquilaban un local común, formaban una comunidad en la que a menudo cenaban junto con sus maestros: son los *hospitia*, de los que se excluía al principio a los niños ricos (que poseían una vivienda personal con un preceptor) y a los niños pobres (que mendigaban para vivir). Unas personas caritativas tuvieron la idea de fundar establecimientos para albergar gratuitamente a los pobres. Es el origen de los colegios, en los que se admitía a determinado número de *becarios*. Al principio estos colegios fueron muy modestos, y eran unos anexos de un hospital o de una casa re-

ligiosa, poco a poco se convirtieron en grandes fundaciones. El colegio de la Sorbona se fundó en 1527 para albergar a dieciséis estudiantes de teología. Al principio los hospita no son más que pensionados. Pronto se dará enseñanza en ellos y se convertirán en internados. En el siglo XV se ha realizado la revolución: los alumnos encuentran en el colegio, además de la alimentación y el alojamiento, toda la enseñanza que necesitaban. A los becarios se les añade en seguida huéspedes de pago, que son cada vez más numerosos, y en el siglo XV (1452) la Universidad hace obligatorio el internado. Por razones a la vez morales y pedagógicas, todos los alumnos de las "artes" son "internos"¹⁴

Pero fue en las Universidades inglesas donde los Colegios se transformaron en la pieza clave de la educación superior.

Métodos de enseñanza

Dar un curso equivalía a leer un libro (*legere librum*). Saber, es saber lo que los grandes escritores han dicho sobre determinado tema. Cualquier curso consistía, pues, en la lectura y comentario de un libro que era una autoridad en la ciencia que se enseñaba. Los programas de estudio no fijaban la lista de las materias, sino la lista de las obras que debía conocer el candidato. Pertenece a la *exégesis* la tarea de extraer de estas obras la ciencia que hay inmanente. "Este comentario comporta dos métodos. En primer lugar la *lección* o *expositio*, durante la cual el maestro se esfuerza por extraer el pensamiento del autor y poner orden en la argumentación que desarrolla. Es inútil añadir que este procedimiento llevaba a menudo a deformar el pensamiento según las concepciones del comentador, que debía a toda costa encontrar lo que pretendía buscar. Después, la *disputa* o *quaestio*. En lugar de seguir el texto se extraían todas las proposiciones controvertidas y se las comparaba, se las examinaba, se las discutía. Esta parte de la lección era particularmente viva y el texto no era más que un pretexto para discusiones, de las que el maestro resumía las *conclusiones* para llegar a la solución del problema discutido. En conjunto la *dialéctica* está en el centro de la actividad. El período universitario es el reino de la dialéctica. Las discusiones se extienden a su vez entre los alumnos, y con ello entramos en el reino de la discusión por la discusión, por cualquier motivo, por banal que este sea. La dialéctica se convertirá en juegos mentales, en juegos de palabras. Es decir que, funcional en sus comienzos porque tiene como tarea afrontar nuevas ideas, realizar su decantación y la asimilación, evolucionará hacia un formalismo sistemático que halla en sí mismo, en las sutilezas de su desarrollo, su razón de ser y su justificación"¹⁵

"Sir Eric Ashby, Rector del Colegio Clare de la Universidad de Cambridge en Inglaterra, utilizó esta anécdota vieja sobre varios profesores de la Universidad Medieval de París que estaban discutiendo un día sobre el número de dientes que habría en la

14 Clausse, Arnould. "La Edad Media" en *Historia de la Pedagogía*, Tomo I, compilada por M. Debesse y Mialaret, G. como parte del *Tratado de Ciencias Pedagógicas*. Oikos tau S.A. Ediciones Barcelona, 1973, p. 193.

15 *Ibidem* p. 194 y 195.

boca del caballo Estaban de acuerdo de que el número no podía ser un múltiple de tres porque de ser así sería ofensivo a la Divina Trinidad, ni tampoco podría ser un múltiple de siete, porque Dios creó el mundo en seis días y descansó durante el séptimo día Ni los papeles de Aristóteles ni los argumentos de Santo Tomás les ofrecían la solución al problema Entonces algo muy sorprendente ocurrió Un estudiante, quien estaba escuchando la discusión, salió, encontró un caballo, y al abrir la boca del caballo contó el número de dientes"¹⁶

La Reforma y la Contrareforma limitaron cuando no cancelaron totalmente la libertad académica de las Universidades En Ginebra, Miguel Servet, descubridor de la circulación pulmonar, muere en la hoguera, víctima de la intolerancia calvinista Giordano Bruno sufre suplicios, a su vez, al ser procesado por la Inquisición Galileo Galilei se ve forzado a retractarse de su teoría sobre el movimiento de la tierra En 1431, la Universidad de París se encargó de organizar el proceso y condenación de Juana de Arco Más tarde, esta misma Universidad, también condena la Reforma y rehusa entrar en el humanismo renacentista La Inquisición española prohibió el estudio de la Anatomía En 1624, el Parlamento de París prohíbe, bajo pena de muerte, discutir a Aristóteles Más tarde se condena el cartesianismo La Universidad de Leyden, en los Países Bajos, se ve obligada por ley a aceptar a Aristóteles como única autoridad reconocida Queda, además, terminantemente prohibido mencionar el nombre de Descartes A Francis Bacon, en Inglaterra, también le tocó luchar contra la Universidad, a la cual Bacon calificó de "cárcel de sus profesores", donde "no hay lugar para las ciencias"

La creación de los Estados Nacionales y la Reforma rompieron la unidad conceptual de la Universidad medieval Las Universidades se *nacionalizan* y pierden su antiguo carácter ecuménico, ligado a la idea de "cristiandad" Pasan al servicio de los nuevos Estados surgidos de las ruinas del mundo feudal Sus estudiantes ya no reflejan una composición internacional, sino que son fundamentalmente españoles, franceses, alemanes, es decir, nacionales del Estado donde funciona la Universidad Por efecto de la Reforma, las Universidades también se vuelven católicas, reformadas, luteranas, anglicanas, etc "Todos estos factores negativos hicieron que la Universidad se quedara al margen del gran movimiento científico y filosófico que anuncia al mundo moderno, y que es al margen de la misma donde encontraremos a los grandes creadores" La filosofía moderna se hace fuera de la Universidad Ni Descartes ni Leibnitz serán profesores Kant fue el primer gran filósofo moderno que ocupó una cátedra en la Universidad de Königsberg (Prusia) pero su condición de profesor le trajo más bien problemas y ninguna ayuda para sus investigaciones

La ciencia y la investigación experimental se refugiaron en las Academias científicas, a las que tanto debió la Revolución Industrial del siglo XVIII En Francia, ante la decadencia de la Universidad de París, Francisco I crea "el Colegio de Francia" Entre 1600 y casi 1800, las Universidades vivieron de espaldas al progreso cultural y científico

La Revolución francesa dio el golpe de gracia a la antañona Universidad de París Una ley de la Convención (5 de septiembre de 1793) suprimió todas las universidades

16 Dr Ashby, Enc, "The University Ideal", in *The Center Magazine*, Vol VI, Num 1, *Second Edition* January/February 1973 p 37

de Francia por considerarlas instituciones anacrónicas y refugio de privilegios inaceptables. Los enciclopedistas y los ilustrados franceses ya habían denunciado a la Universidad como "un residuo medieval y una rémora de la Ciencia". La enseñanza superior es reorganizada sobre la base de escuelas especializadas, entre ellas la Escuela Politécnica de París. Lo cierto es que durante los siglos inmediatos anteriores a la Revolución, la Universidad francesa estaba completamente ausente de la elaboración del pensamiento, del arte y de la ciencia francesa. Eran las Academias los órganos vivos de la cultura.

Napoleón reorganiza la Universidad como un monopolio y una dependencia del Estado, con una intención puramente utilitaria y profesionalizante, según los ideales educativos politecnicos que profesaba. "La Universidad Imperial creada en 1808 y organizada dos años más tarde, es algo muy distinto de lo que tradicionalmente se había entendido como Universidad. Es un organismo estatal, al servicio del Estado que la financia y organiza y que fija no sólo sus planes de estudios, su administración y el nombramiento de profesores, sino hasta la moral pública que ha de inculcar a sus discípulos. "Mi fin principal -declara el mismo Napoleón- al establecer un cuerpo docente es tener un medio de dirigir las opiniones políticas y morales". Una Universidad centralizada, burocrática y jerárquica. Es difícil encontrar algo más opuesto a lo que había sido la Universidad desde su origen"¹⁷

El modelo napoleónico, tan imitado por las nuevas repúblicas que surgieron en América Latina a raíz de la Independencia, descoyuntó la idea unitaria de la institución universitaria medieval y la sustituyó por un conjunto de escuelas profesionales separadas, carentes de núcleo aglutinador. Su tarea fue preparar los profesionales que necesitaban la administración pública y la sociedad. La investigación dejó de ser cometido de la Universidad y se reservó exclusivamente a las Academias. Este esquema hizo crisis hasta en 1968, con la rebelión estudiantil. A partir de la Ley de Orientación de la Enseñanza Superior, conocida como Ley Faure (7 de noviembre de 1968) se inicia una nueva etapa en la historia de la Universidad francesa. Las Universidades ya no son agrupaciones de Facultades sino establecimientos pluridisciplinarios. Se les otorga una amplia autonomía académica, financiera y administrativa. Se introduce la representación estudiantil en todos los organismos de gestión (¿ecos de la Reforma cordobesa latinoamericana?) Las Facultades son sustituidas por las "unidades de docencia e investigación", a imagen y semejanza de los departamentos de la Universidad norteamericana, etc.

Bibliografía

- 1 Carlos Tünnermann Bernheim *Universidad Historia y Reforma*, Editorial Universidad Centroamericana, UCA, Managua, 1992
- 2 Charles Homer Haskins *The Rise of the University*, New York, 1959

17 Gómez O., Galo, *Op cit* p 19

- 3 Tirso Mejía - Ricart *La Universidad en la Historia Universal*, Editorial de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana, 1981
- 4 Pedro Henríquez Ureña *Universidad y Educación*, UNAM, México, 1969
- 5 Galo Gómez Oyarzún *La Universidad Sus Orígenes y Evolución*, Colección Deslinde, UNAM, México, 1976
- 6 Rodolfo Mondolfo *Universidad Pasado y Presente*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, EUDEBA, 1966
- 7 William Boyd y Edmund J King *Historia de la Educación*, Editorial Huermul, S A Buenos Aires, 1977

Segunda Parte

LA UNIVERSIDAD MODERNA (Desde la fundación de la Universidad de Berlín, 1810, hasta la reforma universitaria francesa de 1968)

La Universidad moderna, que reintroduce la ciencia y la investigación en el quehacer universitario, surge del modelo que Guillermo de Humboldt diseñó, a petición del Emperador de Prusia, para la Universidad de Berlín. Naturalmente, las ideas de Humboldt son un trasunto de una larga discusión alemana sobre la idea de Universidad, en la cual participaron sus pensadores más lúcidos.

En Alemania se dio un fenómeno muy especial en la relación entre la Universidad y el Estado. El absolutismo de los monarcas no impidió el desarrollo del espíritu indagador. El caso alemán es un ejemplo de los "delicados mecanismos de equilibrio" que muchas veces adopta la relación Universidad-Estado. Bajo el dominio de monarquías autocráticas y en el seno de Universidades estatales carentes de autonomía fue posible un notable florecimiento universitario, gracias al principio de la libertad académica, característico de las Universidades alemanas.

En la Universidad de Halle, donde se destaca el magisterio de Cristian Wolf, se produce un extraordinario desarrollo en casi todas las ramas científicas. En la Universidad de Gotinga (1737) se desenvuelve el sistema de enseñanza a través de "seminarios", de tanta importancia para el arraigo de la investigación científica. En la Universidad de Jena, a principios del siglo XIX, se produjo una aglomeración de grandes intelectuales alemanes: Schiller, Schelling, Fichte, Hegel y Humboldt. Más tarde, con la fundación de la Universidad de Berlín (1810), según el esquema de Guillermo de Humboldt, la "*libertas philosophandi*" preconizada por Kant como requisito indispensable para la actividad académica, llega a su madurez. La estrecha relación entre docencia e investigación en que se inspira el esquema, influye luego en la organización de muchas otras Universi-

dades de diferentes partes del mundo y fue un elemento clave para el enorme desarrollo científico que se produjo, a partir de entonces, en Alemania. La Universidad alemana devino "una comunidad de investigadores que enseñan haciendo uso principalmente de la mayéutica socrática, es decir el aprendizaje que se produce como resultado de la incorporación activa del estudiante en el quehacer científico, bajo la dirección de un maestro investigador"¹

El modelo de la Universidad de Berlín es la antítesis del modelo napoleónico. He aquí algunos conceptos expresados por Humboldt en las pocas páginas de su propuesta *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*. El núcleo esencial de la Universidad está constituido por la indisoluble unión de "la ciencia objetiva" y "la formación subjetiva". Toda pretensión económica, social o estatal sobre la Universidad debe ser rechazada. Lo único que cuenta es la investigación científica y la formación humana. La coacción de tener que "pasar a la vida práctica" desfigura el "ideal de la ciencia". Los objetivos utilitaristas malogran la libertad de la Universidad. Con Humboldt la Universidad recupera el dominio de la ciencia y la investigación que había sido acaparado por las Academias. En la Universidad neo-humanista, el vivo diálogo socrático debe hacer del seminario el centro de la investigación-docencia. La formación científica formal, por la que propugna Humboldt, es una actitud espiritual libre de pragmatismos. "Soledad y libertad son necesarias para satisfacer las exigencias genuinamente universitarias"²

El modelo alemán fue imitado por las Universidades norteamericanas, comenzando por la Universidad de John Hopkins (1876), que se inició como una Universidad consagrada únicamente a los estudios de postgrado.

La más antigua Universidad fundada en las colonias inglesas de Norteamérica fue la de Harvard (1636), que nació con el nombre de Colegio de Harvard en honor a su primer benefactor y siguiendo el modelo del "residence college" inglés. Durante la primera etapa, las universidades que se establecieron en la costa oriental norteamericana obedecían al espíritu que vivió Inglaterra en los siglos XVII y XVIII. Primeramente vinculadas a la Iglesia y al orden social establecidos, algunas puritanas (Harvard, Yale), otras anglicanas (el Colegio de William and Mary y Columbia) o presbiterianas (Princeton, etc.). Su carácter distintivo fue su concentración en el nivel pregraduado, correspondiente a un programa de Artes Liberales de tipo clásico destinado a la formación de los hijos de las nuevas clases dirigentes de la colonia.³ La enseñanza puramente profesional se desarrolla en una etapa posterior, junto con la expansión del país hacia el Oeste.

Uno de los próceres de la Independencia norteamericana, Thomas Jefferson, diseñó el programa y la planta física de la Universidad de Virginia.

De especial importancia en el desarrollo de la educación superior norteamericana fue la "Ley Morrill" de 1862 (en tiempos del Presidente Lincoln), mediante la cual el gobierno federal otorgaba tierras de su propiedad a los Estados que estuviesen dispuestos a crear Colegios de Agricultura y Artes Mecánicas ("Land Grant Colleges"). Estos Cole-

1 Mejía-Ricart, Tirso, *Op cit* p 317

2 Basave Fernández del Valle, Agustín, *Ser y quehacer de la Universidad* Universidad Autónoma de Nuevo León, 1971, p 134

3 Mejía Ricart, Tirso, *Op cit* p 331

gios se transformaron después en las Universidades Estatales (Kansas State University, Colorado State University, etc), que se caracterizan por su énfasis en las disciplinas agrícolas y tecnológicas y sus fuertes servicios de extensión

Otra característica de la educación superior norteamericana es la preeminencia de las Universidades privadas, que generalmente cobran altos aranceles, pero que sostienen también importantes programas de becas y préstamos estudiantiles. Asimismo, la educación superior norteamericana es la que recibe mayores donaciones de fuentes privadas y públicas. Es también la que ha creado los vínculos más fuertes con el sector empresarial y productivo.

Pero el aporte más sobresaliente de la educación universitaria norteamericana a la organización de las Universidades en el mundo entero es la introducción del *departamento* como unidad académica básica, en sustitución de la cátedra aislada y unipersonal. El germen de la departamentalización surgió en la Universidad de Harvard en 1739 cuando un tutor o profesor del College decidió impartir una sola asignatura y especializarse en ella en vez de asumir, como era lo usual hasta entonces, todas las llamadas Artes Liberales (matemáticas, filosofía natural y moral, geografía, astronomía, etc). En 1767 ya había en Harvard cuatro especialistas, apareciendo así, si bien aún mal definida, un tipo de organización académica distinta, centrada en las asignaturas y que más tarde serían los departamentos.

Como vimos antes, la Universidad John Hopkins (1876), de Baltimore, introdujo en Estados Unidos el modelo alemán, basado en la estrecha asociación entre investigación y docencia. Pero, mientras en el modelo alemán las ciencias aplicadas (ingenierías y tecnologías) quedaron fuera de la Universidad y se impartían en las Escuelas Técnicas Superiores (Hochschule), en los Estados Unidos fueron ofrecidas en las propias Universidades, sin perjuicio de la existencia paralela de los Institutos Tecnológicos. También la universidad norteamericana tomó del modelo alemán el método de seminario, introducido en Harvard por Henry Adams. Siguiendo el ejemplo de la Universidad de John Hopkins, Harvard, Yale y Columbia crearon sus escuelas para graduados, inspiradas en la metodología alemana de enseñanza.

Otros movimientos importantes que se dieron en los Estados Unidos fueron los de la *Educación General*, cuyo principal promotor fue el Presidente de la Universidad de Chicago, Robert Hutchins, que condujo a la revalorización de la cultura general y los estudios liberales en las Universidades, y el de los *Progressive Colleges*, inspirados en la pedagogía de John Dewey, que propician la vinculación entre el estudio y el trabajo.

Una ley que contribuyó a la considerable expansión de la educación superior norteamericana fue la "Ley de Veteranos" de 1945, que proveyó financiamiento para que tres millones de veteranos de las guerras mundiales iniciasen o continuasen sus estudios. Las universidades crecieron a tal punto que se transformaron en verdaderos "sistemas universitarios", funcionando en varios recintos universitarios, dando lugar a lo que el ex-Presidente de la Universidad de California, Clark Kerr, calificó como la "multiversidad".

Los departamentos

La introducción del sistema departamental en las universidades norteamericanas no fue una simple innovación pedagógica. Hace más de cien años que comenzaron los requerimientos del sistema productivo de ese país por personas especializadas en temas cada vez más diversificados. El impacto sobre las Universidades fue notable, obligando a una revisión de sus propios principios de sustentación para poder subsistir. Se hizo imprescindible eliminar programas anacrónicos o mediocres, tender hacia una orientación individualizada, organizar equipos de trabajo, aumentar la dedicación de los docentes, olvidarse de la concepción de "transmitir el saber" transformando la actividad docente en un proceso dinámico, con activa participación de todos los interesados. En forma simultánea, la diversificación de temas hizo necesaria la creación de subdivisiones organizativas que se denominaron Departamentos y que surgieron, principalmente, por iniciativa de cada disciplina o campo profesional y para satisfacción de los requerimientos de cada área especializada del saber. De esta manera se constituyeron en verdaderos centros de convivencia y acción coordinada de especialistas, dentro de cada Universidad, que tenía suficientes conocimientos sobre el tema. El mantenimiento sostenido de una posibilidad ocupacional para los especialistas mantuvo la realimentación positiva necesaria entre la sociedad y la Universidad.

Con distintos matices, este proceso se caracterizó por

- a) Un aumento sostenido de la cantidad de Departamentos existentes, tendiente a cubrir con cada uno de ellos un área del saber cada vez más estrecha pero con una mayor profundidad.
- b) El fortalecimiento de un fuerte espíritu de cuerpo dentro de cada Departamento, producto del trabajo en equipo, sobre la base del consenso general, con grandes y frecuentes interrelaciones entre el director y todos sus integrantes.
- c) Un aumento de la flexibilidad académica, traducida en una mayor cantidad de cambios e innovaciones en sus organizaciones y formas de actuar.
- d) Una tendencia sostenida hacia la descentralización de las Universidades no sólo en lo académico sino también en lo administrativo.
- e) La flexibilidad creciente de los currícula.
- f) La popularización de los regímenes tutoriales para intentar orientar a los alumnos dentro de un sistema curricular flexible.
- g) Una respuesta rápida y efectiva a las demandas que la sociedad le planteaba a las Universidades.

La excesiva departamentalización puede, a su vez, conducir a la *compartamentalización* basada en la unidisciplinariedad. También puede producir el efecto perverso, como dicen hoy día los sociólogos, de transformar los conocimientos en mercancías, en *Know how* que se vende y que se compra según las necesidades del mercado. El sociólogo alemán Hanns-Albert Steger, ha señalado ese peligro a propósito del departamento de las Universidades de Estados Unidos. "El *departament* norteamericano, dice

Stegel, es en la práctica, un grupo de profesores que administran colectivamente un presupuesto, bajo los aspectos de un manejo comercial de la producción de conocimientos. Así se llega a la transformación interna de la Universidad en una empresa comercial." Con todo, eminentes teóricos de la Universidad latinoamericana, entre ellos el brasileño Darcy Ribeiro, sostienen que hasta ahora no se ha inventado nada mejor para elevar los niveles académicos de las Universidades y propiciar la investigación.

En los últimos años, arraiga cada vez más entre los universitarios el convencimiento de que la ciencia contemporánea, es por su propia naturaleza, interdisciplinaria. La actual discusión acerca de la *interdisciplinariedad* no solo es una consecuencia de la evolución del conocimiento sino también una reacción en contra de los vicios del "departamentalismo" y sus consecuencias en la organización de la enseñanza e investigación universitaria. De ahí que la discusión internacional sobre el tema se haya orientado, hasta ahora, a esclarecer el concepto de interdisciplinariedad, en qué medida ésta favorece una enseñanza e investigación adaptadas al actual desarrollo del conocimiento, y a examinar sus posibilidades como elementos fundamentales de innovación en el ser y quehacer de la Universidad contemporánea.

En el panorama mundial de la educación superior ya se pueden mencionar ejemplos de Universidades que han organizado toda su labor de acuerdo con un esquema interdisciplinario. Tal sucede con la Universidad de Sussex, en Inglaterra, la Universidad de Wisconsin - Green Bay, en los Estados Unidos.

La Universidad de Sussex hizo, desde el punto de vista académico, una opción muy clara: rechazó la departamentalización, tan en boga en nuestros días. La estructura académica de este modelo, sobre la base de "*Escuelas de Estudios*" es, justamente, la demostración de la no aceptación de la departamentalización.

Antes de analizar las experiencias latinoamericanas de reforma, veamos algunos ejemplos de innovaciones en la educación superior ocurridas en otros continentes.

Las Nuevas Universidades Inglesas

La Universidad tradicional por excelencia de la Gran Bretaña está representada por las Universidades de Oxford y Cambridge, complejo histórico de gran reputación conocido frecuentemente como *Oxbridge*. La pieza clave de este complejo la constituyen los *Colegios*. Por medio de ellos se espera alcanzar el antiguo ideal de la educación universitaria británica: el desarrollo de las cualidades personales por el contacto frecuente entre profesores-tutores y alumnos. En los colegios conviven tutores y estudiantes, en ellos está el centro de la vida académica de la Universidad a la que no se puede pertenecer sino en calidad de miembro de uno de sus Colegios. Se trata de un sistema sumamente selectivo y elitista. Bertrand Russell no vaciló en calificar a Oxford y Cambridge como "las dos últimas islas medievales, excelentes para la gente de primera clase".

Antes de la aparición de las nuevas Universidades en la década del sesenta, el sistema universitario inglés lo componían, además de Oxbridge, la Universidad de Londres, verdadero conglomerado de escuelas profesionales y las llamadas "Universidades Cívicas", creadas en diferentes ciudades por iniciativa local y privada, antes y después de la Segunda Guerra Mundial (Leeds, Manchester, Liverpool, Birmingham, Sheffield,

New Castle, Bristol, Exeter, Reading, Southampton, Nottingham, Leicester, Hull y Keele) Fecha importante en los anales de la educación superior británica es la que señala la aparición del "Robbins Report" en 1963. Este informe por primera vez hizo un análisis global de la educación superior británica, estudiándola desde la necesaria integralidad de sus componentes. El informe recomendó que las Universidades existentes aumentaran sus cupos y que, además, se crearan nuevas Universidades. Sin embargo, a la fecha de la publicación del informe ya se habían establecido varias de las llamadas nuevas Universidades, pues fue a partir de 1960 cuando se inició este singular proceso, calificado como el período más prolífero para la fundación de Universidades, en el Reino Unido desde la Edad Media. Entre 1961 y 1968 casi se duplicó el número de instituciones universitarias mediante la creación de 25 nuevas Universidades y Colegios universitarios.

¿En qué consiste lo nuevo de estas Universidades? En primer lugar, todas ellas fueron fundadas por el Estado y son financiadas por éste. Además, están facultadas para conferir grados académicos y decidir sobre su propio desarrollo. Pero lo que las hace verdaderamente acreedoras al calificativo de "nuevas", es fundamentalmente, la amplia libertad de que gozan para experimentar en todos los aspectos de la educación universitaria. Su novedad radica, precisamente, en su capacidad para experimentar e innovar, tanto con las estructuras como los métodos de enseñanza.

La Universidad de Sussex

Fundada en 1961, cerca de Brighton, la Universidad de Sussex fue concebida como una institución que a través de una nueva estructura académica y de un programa de estudios innovadores, trataría de dar respuesta a los retos fundamentales que enfrenta la Educación Superior de nuestros días, principalmente en cuanto a la relación entre Universidades y sociedad, y a la naturaleza interdisciplinaria del conocimiento.

Lo más novedoso de Sussex radica en sus propósitos académicos ("The Sussex Ethos"), que descansan sobre dos ideas básicas: el rechazo de la departamentalización y su sustitución por un sistema de *Escuelas de Estudios*, y la conservación del método tutorial inglés (un tutor con dos, tres y cuatro alumnos). El mapa curricular ha sido deliberadamente diseñado para dar igual peso tanto a las artes y ciencias sociales como a las ciencias naturales y aplicadas, así como para ofrecer cursos que combinen la educación general y la especializada. Los estudios básicos de pregrado hacen hincapié en las vinculaciones entre las diferentes materias. La interdisciplinaria es la idea clave sobre la cual descansa toda la estructura académica y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las "Escuelas de Estudios" son las entidades encargadas de llevar a la realidad la búsqueda interdisciplinaria. Con las Escuelas se pretende liberar a la Universidad de las "restricciones del sistema departamental".

Tras más de treinta años de existencia, la Universidad de Sussex representa una valiosa experiencia de aplicación del concepto de interdisciplinaria y del ejercicio de una constante voluntad de innovación. Estas dos características la han llevado a crear en su seno dos entidades de gran interés: un Centro de Tecnología de la Enseñanza para el estudio de los métodos pedagógicos y un Instituto de Estudios sobre el Desarrollo, que trabajan en forma interdisciplinaria.

La Universidad Abierta ("Open University")

La creación de la Universidad Abierta de Inglaterra se debió a la iniciativa del Primer Ministro Harold Wilson, quien incluyó en su plataforma política de contenido social el establecimiento de lo que llamó "La Universidad del Aire" (discurso de Glasgow del 8 de septiembre de 1963), inspirada en el propósito de ampliar las oportunidades educativas de nivel superior para la población adulta y trabajadora, mediante el uso de los medios masivos de comunicación

La Universidad Abierta es una institución autónoma, académica independiente, que funciona en virtud de una Carta Real. Elabora sus propios planes de estudio, concede sus propios diplomas y administra su propio presupuesto. Pero aprovecha los valiosos servicios de la BBC (British Broadcasting Corporation), que es el único agente de producción de sus programas de radio y TV. Las relaciones entre la Universidad Abierta y la BBC son muy estrechas: el personal de la BBC participa en los equipos de trabajo que planifica los cursos y tiene representantes ante el Senado de la Universidad y sus organismos administrativos. La BBC transmite los cursos de la Universidad como parte de sus servicios nacionales de radio y TV.

La Universidad Abierta impartió sus primeros cursos en enero de 1971, tras ocho años de cuidadoso planeamiento, a unos 24 000 alumnos. Su propósito fundamental puede resumirse así: ofrecer la oportunidad de obtener un título universitario -comparable a los concedidos por otras Universidades británicas- a personas adultas (usualmente de 21 o más años), que por cualquier razón no pudieron o no quisieron aprovechar las limitadas facilidades existentes para entrar en una institución de educación superior inmediatamente después, o al poco tiempo de haber terminado sus estudios secundarios. También persigue el propósito de proporcionar educación superior continua a lo largo de toda la edad adulta.

No se requiere haber cursado estudio formal alguno como prerrequisito de admisión. El único requisito es haber cumplido 21 años. Por excepción se aceptan, en determinados casos, alumnos entre 18 y 21 años. Es, pues, una Universidad realmente abierta a todas las personas de 21 años que sepan leer y escribir.

La Universidad se compone de seis Facultades: Letras, Pedagogía, Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias y Tecnología. También cuenta con un Instituto de Tecnología Educativa que colabora en la preparación de cursos en todas las materias, llevando a cabo al mismo tiempo trabajos de investigación en dicho sector. Cada Facultad posee un Decano, un Director de Estudios y un claustro académico de jornada completa. En una primera etapa la Universidad ha concentrado sus labores en la preparación de alumnos para la obtención de Licenciaturas (Bachelor of Arts), pero está facultada para otorgar los grados académicos de maestría y doctorado.

Los métodos de enseñanza utilizados por la Universidad Abierta difieren de los adoptados en todas las demás Universidades británicas, y consisten en una combinación de tres elementos fundamentales: emisiones radiotelevisivas transmitidas por la BBC, trabajos por correspondencia y cursillos de verano.

A fin de atender adecuadamente a un número tan grande de estudiantes, la Universidad ha contratado asesores, preceptores para estudios por correspondencia, todos ellos de jornada parcial. Los asesores se encuentran en los Centros de Estudio (hay cerca de 300 Centros repartidos en todo el Reino Unido), pudiéndose acudir a ellos para

consultar sobre problemas generales de estudio. A cada estudiante se le asigna un asesor y un preceptor de clase, siendo desempeñados ambos papeles por la misma persona en muchas ocasiones.

Todo el sistema de aprendizaje de la Universidad Abierta está centrado en el estudiante y diseñado para educación a distancia.

Las Nuevas Universidades Alemanas

Después de la Segunda Guerra Mundial se inicia en Alemania un nuevo esfuerzo de reflexión, que conduce al replanteamiento de la idea de la Universidad, de sus funciones en el mundo contemporáneo y su estructura organizativa.

De esos esfuerzos por repensar la Universidad surgen nuevos esquemas para las nuevas Universidades alemanas, creadas después de 1950, aunque algunas de ellas todavía obedecen al modelo clásico alemán. Entre las nuevas Universidades conviene referirse a las del Ruhr, en Bochum, la de Constanza y la de Bielefeld.

La Universidad del Ruhr - Bochum

La Universidad del Ruhr, en Bochum (Ruhr Universität - Bochum) comenzó a planearse desde 1960, pero aceptó sus primeros alumnos en el otoño de 1965. Fue planeada para 18 000 alumnos y cerca de 250 profesores de tiempo completo. Si bien no representa un concepto completamente nuevo de Universidad en Alemania, introdujo una serie de innovaciones interesantes.

La Universidad comprende a la vez, las disciplinas académicas tradicionales y las ingenierías y tecnologías. Combina, pues, la tradicional "Universität" y la "Technische Hochschule", o Universidad Técnica ("Technische Universität").

Las disciplinas no están agrupadas en las tradicionales "Fakultäten" sino en pequeños "Abteilungen", o departamentos, a la manera norteamericana.

La Universidad funciona en un campus universitario fuera de la ciudad, lo que, en su momento representó una novedad en Alemania.

Introdujo también otras innovaciones académicas y administrativas para propiciar una más estrecha interrelación entre las disciplinas y entre los profesores y estudiantes.

La Universidad de Constanza (Konstanz Universität)

La Universidad de Constanza, creada en 1964, inició actividades en el invierno de 1967-68. En los planos originales fue diseñada para 3 000 alumnos y 106 profesores de tiempo completo. Esta universidad se aparta aún más que la del Ruhr del modelo tradicional alemán. Sus innovaciones principales son:

Número limitado de disciplinas y alumnos.

Nombramiento del Rector con carácter permanente, en vez del sistema de elección por un año de uno de los profesores.

Nueva organización de los programas de estudio y nuevos grados y títulos.

Nuevos métodos institucionales y de organización para asegurar la unidad de enseñanza e investigación, así como auspicio de proyectos interdisciplinarios

La Universidad de Bielefeld (Bielefeld Universität)

El modelo teórico de esta universidad fue elaborado por el profesor Helmut Schelsky. Su núcleo central es un Centro de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarios

La "Universidad Polivalente" (Gesamthochschule)

Uno de los ensayos de mayor interés en la educación superior alemana actual es la "Universidad Polivalente" (llamada también "Integral") o *Gesamthochschule*, que representa una tentativa para dar respuesta a la necesidad de cambios radicales que impone la masificación

Uno de los supuestos en que se basa la Universidad Polivalente es que la aparición del fenómeno de la educación superior de masas conducirá, paulatinamente, a la desaparición de las distinciones tradicionales entre la Universidad y los otros tipos de instituciones que ofrecen educación postsecundaria. La Universidad Polivalente, al integrar en una misma institución las diferentes formas de instrucción postsecundaria, espera superar, mediante una adecuada síntesis, los dilemas o tensiones a que se ve sometida la Universidad moderna

La "Fernuniversität (Universidad a distancia)

La Fernuniversität está considerada en Alemania como una nueva aventura en el campo de la educación a distancia. Tiene el propósito de satisfacer los tres objetivos principales siguientes:

- a) Incrementar la capacidad de las Universidades,
- b) Apoyar la reforma de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación postsecundaria, y
- c) Establecer un nuevo sistema de educación continuada y de educación de adultos

La Fernuniversität pretende pues, desarrollar un modelo alternativo y más económico para estudiantes de tiempo completo que deseen adquirir un diploma o pasar el examen de Estado. También ofrece un sistema de educación continua para adultos que estén empleados a tiempo completo y que teniendo los requisitos adecuados para entrar en la Universidad, aspiran a obtener las mismas calificaciones que se ofrecen en ésta. Finalmente, también pretende ofrecer un semestre o un curso de un año de duración a adultos que deseen calificarse en algunas áreas especiales. En este último caso no se requieren los requisitos para ingresar en la Universidad.

Francia

Los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT)

La forma principal de la educación superior de ciclo corto en Francia se encuentra ahora centrada en los IUT's

La ley de 1968 planteó su relación con las nuevas Universidades. Las antiguas Universidades no proporcionaban un marco para la integración a ellas de los IUT's, pero las nuevas Universidades pluridisciplinarias sí proporcionaron una estructura para su incorporación a ellas como "unidades de enseñanza e investigación" (UER's)

Los IUT's fueron creados para llenar los vacíos que quedaron pese a la creación en las Facultades de Ciencias, de los DEST's (Diplome d'études supérieures techniques) y que los Institutos Nacionales de Ciencias Aplicadas (INSA). Su propósito fue proporcionar adiestramiento universitario para técnicos superiores en los sectores secundario y terciario. Como este adiestramiento no había sido asumido por las Facultades, el Estado creó los IUT's, que debían ser paralelos a las Facultades, pero fuera de ellas. El resultado fue la gradual emergencia de un segundo sistema universitario, paralelo pero más flexible que el tradicional e independiente de las Facultades. La Ley de 1968 trata de integrar ambos sistemas al abolir las Facultades y poner en un mismo pie de igualdad los Institutos Universitarios con las "unidades de Enseñanza e Investigación" (UERS's). En verdad, esta es una tendencia más que una realidad y la integración de los dos sistemas será gradual.

El Centro Universitario de Vincennes

Es una Universidad pluridisciplinaria. Aunque esto ya no es una novedad en Francia, en Vincennes es una realidad en los departamentos de Sociología, Economía y Lenguas. El sistema que favorece esta pluridiscipliniedad cumple en Vincennes también otra misión: la polivalencia. Vincennes ha logrado crear así enseñanzas muy variadas que incluyen cine, teatro, música, urbanismo, audiovisual, artes, medio ambiente, sexología, documentación, etc.

El centro dedica especial atención a la formación permanente de adultos, campo en el cual ha acumulado valiosa experiencia.

España

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

La Universidad Nacional de Educación a Distancia fue creada como consecuencia de la ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley 4 del 4 de agosto de 1970). La UNED no pretende sustituir a la Universidad tradicional, sino que, por el contrario, se propone ofrecer una alternativa a quienes no han podido o no

pueden acudir a ella, ofreciéndoles enseñanzas que tengan el mismo valor académico y profesional. La UNED es una de las 22 Universidades estatales de España. Su organización se basa sobre tres principios claves: a) amplia colaboración con todas las Universidades españolas, b) colaboración entre el Estado y la sociedad, y c) fuerte descentralización.

La enseñanza que imparte la UNED comprende cursos universitarios, cursos de promoción cultural y cursos de actualización de profesionales. Los más desarrollados hasta ahora son los cursos universitarios.

Bibliografía

- 1 Carlos Tünnermann Bernheim *Universidad Historia y Reforma*, Editorial Universidad Centroamericana, UCA, Managua, 1992
- 2 Tliso Mejía - Ricart *La Universidad en la Historia Universal*, Editorial de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana, 1981
- 3 Agustín Basave Fernández del Valle *Ser y Quehacer de la Universidad*, Universidad Autónoma de Nuevo León, México, 1971
- 4 Luis Enrique Orozco Silva *Teoría de la Universidad Fundamentos Teóricos del Quehacer Académico Universitario*, Universidad de los Andes, Magister en Dirección Universitaria, Santafé de Bogotá, D C , 1996
- 5 Juan Teófilo Fichte et al *La Idea de la Universidad en Alemania*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1959

Tercera Parte

DESENVOLVIMIENTO HISTORICO DE LA UNIVERSIDAD EN AMERICA LATINA (Desde las primeras fundaciones universitarias hasta la Reforma de Córdoba)

El fenomeno de la temprana fundacion de universidades en el Nuevo Mundo

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 Habsburgos, 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"

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, a 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, a 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 podían 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"

Regimen 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.

Agueda 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 autoizadas 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 europeas. 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 *claudio 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 *claudio de consiliares*, 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 cono-

cimiento 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 áridas discusiones sobre temas baladíes, 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 solo 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 periodo colonial

La primera universidad elegida 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) solo existieron de *Jure*, pues no llegaron a funcionar plenamente antes de la conclusión del periodo 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 las 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 Apostulatus culmine* 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 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 en la Universidad de San Marcos de Lima cuando el virrey Toledo dispuso, en 1579, que no se ordenara a ningún eclesiástico sin que dominara una lengua aborigen.

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 periodo colonial

La primera reforma fue la que, en pleno siglo XVII, llevó a cabo Juan de la Palafox en la Universidad de México, en su intento de 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 Aice 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 donde 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." 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 tesarios 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*."

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 pudieron 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 aún 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 próceres que se empeñaron en la causa de la Independencia y a ella correspondió formar la élite 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 nascente 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, más no para todos los componentes de la sociedad.

Dentro de este panorama de admiración exaltada por la Ilustración francesa, no debe extrañarnos la escogencia que del modelo napoleónico hizo la República, cuando se trató de reformar la Universidad colonial. Pero veamos antes que 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 revitalizaron 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 surgiría lo que se ha dado en llamar la "ciencia americana". Este momento sella el destino de las Universidades coloniales, pues el 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 anáigo 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 provenia. 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 élite 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 aún estos profesionales, cuyo número y calidad jamás correspondió a las necesidades generales de la sociedad, fueron por defecto de formación, profesionistas, quizás hábiles, más 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, perdió 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, en 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.

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".

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 así en la "Universidad Nacional Autónoma de México", con su Ciudad Universitaria monumental, donde la escuela muralista mexicana estampó 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 la época de la civilización científica".

Bibliografía

- 1 Carlos Tünnermann Bernheim *Historia de la Universidad en América Latina (De la época colonial a la Reforma de Córdoba)* Colección Aula, Editorial Universitaria Centroamericana, EDUCA, San José, 1991
- 2 Hanns - Albert Steger *Las Universidades en el Desarrollo Social de la América Latina*, Fondo de Cultura Económica, México, 1974
- 3 José Mata Gavidia *Fundación de la Universidad de Guatemala*, Editorial Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala, 1976
- 4 Agueda María Rodríguez Cruz, O P *Historia de las Universidades Hispanoamericanas (Período hispánico)*, Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo Bogotá, 1973 (Tomo I y II)
- 5 José Mata Gavidia *Panorama Filosófico de la Universidad de San Carlos de Guatemala al Final del Siglo XVIII*, Guatemala 1948
- 6 John Tate Lanning *La Universidad de Guatemala Su Origen, Fundación, Organización*, Editorial Universitaria de la Universidad de San Carlos de Guatemala, 1976

Cuarta Parte

LA REFORMA UNIVERSITARIA DE CORDOBA

Raíces sociales e ideológicas de la Reforma

El primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional tuvo lugar en 1918, año que tiene especial significación para el Continente, pues señala, según algunos sociólogos, el momento del ingreso de América Latina en el siglo XX¹

Las Universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los "virreinos del espíritu" y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales. Hasta entonces, Universidad y sociedad marcharon sin contradecirse, pues 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 Univesidad²

-
- 1 'La fecha no es casual ya que -por encima de rígidas cronologías-, ese año es el verdadero comienzo del siglo XX, el tramo efectivamente 'contemporáneo' en la convencional "época contemporánea" de la común seriación histórica. En su transcurso concluye la primera gran guerra mundial, sangriento hiato entre las dos centurias reales, pero en su torno se inicia la universalización de profundos cambios sociopolíticos y, naturalmente, educativos" Nassif, Ricardo "El movimiento reformista en las universidades de Córdoba Buenos Aires y La Plata" en *Actual*, Revista de la Universidad de Los Andes, Año I N°2 mayo agosto, 1968, p. 27
 - 2 'Durante todo el periodo anterior las relaciones entre la universidad y la sociedad no tuvieron en América Latina ningún carácter problemático. Las universidades sirvieron más bien, como columnas de una sociedad dependiente y como instituciones mantenedoras de la estructura social interna de las

El Movimiento de Córdoba, que se inició en junio de 1918, fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios de su composición interna y una Universidad enquistada en esquemas obsoletos³

"Se trataba apunta Hanns-Albert Steger, de redefinir la relación entre la sociedad y la Universidad bajo la presión del surgimiento incipiente de sociedades nacionales, dentro de estructuras estatales que ya estaban dadas jurídicamente"⁴

La importancia de este Movimiento es tal que varios estudiosos de la problemática universitaria latinoamericana sostienen que ésta no puede ser entendida, en su verdadera naturaleza y complejidad, sin un análisis de lo que significa la Reforma de Córdoba. Con ella entroncan, por cierto, de un modo u otro, todos los esfuerzos de reforma universitaria que buscan la transformación de nuestras Casas de Estudio por la vía de originalidad latinoamericana que Córdoba inauguró⁵

El Movimiento, que no se dio por generación espontánea sino como respuesta a una nueva situación social, 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 que lo originó. "Quien pretenda reducir la Reforma Universitaria al mero ámbito de la Universidad, nos advierte Luis Alberto Sánchez, cometería un grueso error"⁶. Ella rebasa el hecho pedagógico y adquiere contornos de singular importancia para la evolución social de nuestros países. Esta es, según Augusto Salazar Bondy, la perspectiva correcta para juzgar el Movimiento de la reforma universitaria latinoamericana, desde la época de Córdoba. "Lo primero que hay que tener presente es que ella respondió a un proceso muy amplio e intenso de agitación social. Cambios en la correlación internacional de las fuerzas político-económicas, derivados de la guerra y cambios internos, vinculados con la expansión del capitalismo en Latinoamérica y la emergencia de una clase media que había aumentado considerablemente su número y su participación activa en el proceso social, así como una notoria inquietud en el proletariado que ya se hacía sentir en los principales centros urbanos, determinaron la presencia de un clima propicio a las más hondas transformaciones"⁷

La clase media emergente fue, en realidad, la protagonista 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, como

sociedades latinoamericanas' H. Silva, Michelena y Sonntag, H. R. *Universidad dependencia y revolución*, Siglo XXI Editores, México, Segunda Edición, 1971, p. 29

3 "La universidad no había encarado aún su problemática esencial. Vivía en el campo de las ideologías de prestado y dentro de una corriente de marcado autoritarismo y franco centralismo cultural". Sánchez, Luis A., *La universidad actual y la rebelión juvenil*, Buenos Aires Editorial Losada S.A. 1969, p. 61

4 Steger, Hanns-Albert, "Perspectivas para la planeación de la enseñanza superior en Latinoamérica", en *Latinoamérica*, anuarios de Estudios Latinoamericanos, Num. 4, 1971, p. 23-47

5 El Movimiento, escribe Gabriel del Mazo, llevaba un sentido de unidad y un mismo acento americano por su origen y originalidad americanista por sus fines más próximos, imprimió su tonalidad a toda una época, promoviendo acontecimientos como una fuerza de la Historia, como una conciencia de emancipación en desarrollo". Del Mazo, Gabriel, *Reforma Universitaria y Cultura Nacional*, Buenos Aires, Editorial Raigal, 1955, p. 22

6 Sánchez, Luis A., *La Universidad actual etc.*, p. 62

7 Salazar Bondy, Augusto "Reflexiones sobre la reforma universitaria" artículo publicado en *Actual*, Revista de la Universidad de Los Andes, mayo-agosto, 1968, N°2, p. 40

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 como cerrado de las clases superiores. Sergio Bagú, al analizar la gestación del Movimiento en Argentina, sostiene que la Reforma Universitaria tiene su origen en la inmigración que a partir del sexto decenio del siglo XIX trastorna toda la subestructura económica del país y engendra una categoría social media. "Desde el 90 en adelante, nos dice, la nueva categoría social va ganando en extensión y en pujanza económica. El proletariado, formado también por el aluvión inmigratorio, se organiza e inicia su actividad gremial y política. El país, casi desierto e inmensamente rico, compensa muchos de sus esfuerzos. La pequeña explotación rural, el pequeño comercio y la pequeña industria fueron el lugar de tránsito entre la clase obrera y la burguesía menor. El hijo del inmigrante, operada su emancipación económica, quiere trepar los peldaños del predominio político y cultural, se hace fuerza pujante de la oposición e ingresa a la Universidad"⁸

En el examen de las causas del fenómeno reformista, no ha faltado la explicación generacional que, según el mismo Bagú, complementa la anterior. Se alude así, por lo menos en el país cuna del Movimiento, a una "generación de 1910" o "generación del Centenario", que sobreponiéndose al positivismo reinante "intentó penetrar en lo argentino por la vía de las preferencias y de las valoraciones más que por la del determinismo social y ambiental utilizada por los hombres del 80 y del 96. En esa nueva generación militaron figuras como las de Alejandro Korn, Ricardo Rojas, Alfredo Palacios, Ricardo Levene, Juan B. Terán, Saúl Taborda y muchos más. La mayoría de ellos estuvieron comprometidos en el movimiento de la Reforma Universitaria, aunque siempre dentro del marco de las ideas republicanas y liberales que alimentaron a sus antecesores"⁹

Otro de los ideólogos de la Reforma, Julio V. González, sostiene que la guerra europea, la revolución rusa y el advenimiento del radicalismo al poder en Argentina, "son las tres llaves que nos abren las puertas a la verdad". La guerra mundial puso en crisis el sistema de valores occidentales, a los cuales América Latina se hallaba adscrita.¹⁰

También produjo el desplazamiento del centro hegemónico dominante de Europa a los Estados Unidos y despertó nuevas expectativas. La llegada del radicalismo argentino al poder en 1916, mediante el ejercicio del sufragio universal, representa el ascenso político de las capas medias, vigorizadas por el torrente inmigratorio.¹¹

8 Bagú Sergio, *Cómo se gestó la reforma universitaria*, en *La Reforma Universitaria 1918-1958*, Federación Universitaria de Buenos Aires, 1959 p. 9

9 Nassif, Ricardo, Artículo citado *El Movimiento reformista*, etc., p. 28

10 "La no participación de Argentina en la guerra de 1914 permitió a la nación dice Gabriel del Mazo, un repliegue sobre sí misma que le dio perspectiva para esclarecer las causas de aquel desastre. Frente a la civilización europea en crisis, quebrábase el magisterio intelectual de Europa y surgía para la juventud la exigencia vital de salvar nuestros pueblos del destino de los pueblos europeos. Las universidades, órganos aquí de las oligarquías económicas e intelectuales extranjerizantes, debían democratizarse y cambiar sus normas culturales". Del Mazo, Gabriel, 'La Reforma Universitaria' en *Revista de la Universidad*, Tegucigalpa, Honduras, N° 2 Enero-Diciembre 1961, p. 60

11 "El Movimiento de la Reforma Universitaria brota y se alienta en el ámbito de un movimiento mayor de raíz democrática y de inspiración ética, conque el pueblo argentino, por primera vez en su historia (1916), por medio del sufragio universal auténtico, realiza su movilización total en el plano de las instituciones políticas, en la búsqueda de la autenticidad nacional y popular de los poderes públicos. El

La creciente urbanización fue otro factor que ligado a los anteriores, contribuyó a formar la constelación social que desencadenó el Movimiento, justamente calificado como la "conciencia dramática" de la crisis de cambio que experimentaba la sociedad argentina y buena parte de la sociedad latinoamericana¹²

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 le presentaron batalla los hijos de la clase media triunfante y de los inmigrantes, gestores de la Reforma¹³. El gobierno radical de Hipólito Yrigoyen les brindó su apoyo, pues veía en la Reforma una manera de minar el predominio conservador. Todo esto contribuyó a dar al Movimiento un marcado sesgo político, que para algunos no fue favorable para el logro de sus propósitos académicos, olvidando que toda verdadera reforma universitaria supone, necesariamente, cambios políticos.

El Movimiento fue así, como sostiene Orlando Albornoz, "la consecuencia de un número de presiones sociales impuestas por la dinámica de la vida económica de la Argentina y por los cambios que se producían en su estructura social. Entre otras cosas, un intenso proceso de urbanización, el cual crea necesidades nuevas, como las de educación superior"¹⁴. "Argentina, señalan Silva Michelena y Sonntag, fue dentro de los países latinoamericanos, el que tuvo un desarrollo industrial de mayor vigor y un proceso de concentración urbana acelerado por las intensas corrientes migratorias que se dirigieron a ese país. Por otra parte, los cambios progresivos, tanto estructurales como culturales, se manifestaron en Argentina con mayor fuerza que en cualquier otro país latinoamericano"¹⁵. Esto explica que el Movimiento irrumpiera en Argentina, para luego propagarse, de manera desigual y según las circunstancias de cada país, por el resto de América Latina.

renacimiento democrático del país trajo el renacimiento democrático de la Universidad" Del Mazo, Gabnel, artículo citado, *Revista de la Universidad* etc p 60

- 12 'El ascenso del radicalismo al poder en 1916, como explosión de las clases medias que se venían formando bajo el signo de la inmigración y del pasaje "de la rudimentaria economía pastoril a una economía agropecuaria", no sobrepasó de "cierta limpieza burocrática" (en lo que se pensó ver una revolución "desde arriba") y el "drama argentino de 1918" fue su "exteriorización más coherente y definitiva" Artículo firmado por Jesualdo "Asalto a la Bastilla de Córdoba" *Actual* Revista de la Universidad de los Andes etc p 65
- 13 "Resignado el poder al radicalismo, abandonado el campo al inmigrante, sólo quedaba la Universidad. Pero también los claustros se poblaban de voces nuevas, de nombres desconocidos que hallaban cerrado el camino hacia las posiciones anheladas y merecidas. Era siempre la invasión de la clase media, hija del comerciante enriquecido. Hizo punta Y el proletariado le brindó su apoyo moral, dignificándola." Cilia, Alberto y Sanguinetti, Horacio, *Universidad y Estudiantes*. Estudiantes Depalma - Buenos Aires, 1962 p 2.
- 14 Albornoz, Orlando, *Ideología y política en la Universidad Latinoamericana*. Talleres Tipográficos de Miguel Ángel García e hijo - Caracas, 1972, p 99. Ángel Mariano Hurtado de Mendoza, escritor reformista, sostiene que la Reforma no fue más que la consecuencia del fenómeno general de proletarización de la clase media que forzosamente ocurre cuando una sociedad capitalista llega a determinadas condiciones en su desarrollo económico. "Incurriríamos también en un error, agrega, si la consideráramos como hasta el momento se ha hecho, como el resultado exclusivo de una corriente de ideas nuevas provocadas por la gran guerra y por la Revolución Rusa, o como la obra de la nueva generación que aparece y llega desvinculada de la anterior, que trae sensibilidad distinta e ideales propios y una misión diversa para cumplir". En "Carácter económico y social de la Reforma Universitaria", Ensayo publicado en *La Reforma Universitaria 1918-58*. Federación Universitaria de Buenos Aires, Artes Gráficas Doce S R L. Buenos Aires, 1959 p 108.
- 15 Silva Michelena, H y Sonntag, H R., *Op cit* p 25

Sin que el Movimiento haya sido un fenómeno meramente ideológico, es indudable la influencia que las corrientes filosóficas de entonces y las ideas de algunos pensadores americanos tuvieron en las declaraciones y en la mentalidad de los principales dirigentes de la Reforma. En algunos casos, existen testimonios escritos de estos mismos líderes reconociendo esas influencias. En otros, éstas se perciben en los textos de los manifiestos que tratan de fijar la posición del Movimiento. De ahí que convenga reseñar, aunque sea muy brevemente, sus fuentes ideológicas¹⁶

En realidad, varias corrientes de pensamiento se advierten en el Movimiento, aunque todas convergen en la búsqueda de una respuesta nacional y americana. A Juan Carlos Mariátegui debemos un análisis de la ideología del Movimiento, escrito en plena época reformista. Afirma Mariátegui que en cuanto a ideología el Movimiento estudiantil careció, al principio, de homogeneidad y autonomía. "Acusaba demasiado la influencia de la corriente wilsoniana. Las ilusiones demo-liberales y pacifistas que la prédica de Wilson puso en boga en 1918-19 circulaban entre la juventud latinoamericana como buena moneda revolucionaria"¹⁷, cosa que también ocurrió en Europa aun entre los viejos partidos socialistas. En la lucha, y gracias al contacto con el proletariado, las ideas se irán aclarando y adquirirán un contorno más social y revolucionario, abandonando la postura inicial romántica, generacional y mesiánica.

Para Ripa Alberdi, el "espíritu nuevo" era producto de la victoria del idealismo novecentista sobre el positivismo del XIX. Luis Alberto Sánchez asegura que el advenimiento del neoidealismo bergsonianos, que se inicia casi al mismo tiempo en toda América Latina, batió casi completamente el positivismo y preparó el Movimiento de la Reforma¹⁸. Ristieri Frondizi, a su vez, sostiene que la Reforma tuvo "una inspiración inicial de raíz liberal-burguesa y anticlerical, como lo reconocieron los propios iniciadores años después. Los reformistas advirtieron pronto la complejidad del problema universitario y su íntima conexión con el problema nacional. De ahí que la reforma universitaria se convirtiera, para muchos, en reforma social"¹⁹. El anticlericalismo de la etapa inicial, justificado por la lucha contra la preponderancia eclesiástica, especialmente jesuítica en la Universidad de Córdoba, epicentro del Movimiento, se transformará después en antimilitarismo y ant imperialismo²⁰. Con las corrientes liberales se juntaron también las

-
- 16 Sobre la Reforma Universitaria de Córdoba existe una abundante bibliografía en la cual se pueden rastrear sus orígenes filosóficos. La Federación Universitaria de Buenos Aires incluyó en la obra que publicó en 1959, con motivo del 40 Aniversario de la Reforma *La Reforma Universitaria 1918-58* una 'Bibliografía elemental sobre la Reforma Universitaria' p 377-379. La mejor compilación del pensamiento reformista es la que llevó a cabo Gabriel del Mazo por encargo del Centro de Estudiantes de Medicina. Del Mazo, Gabriel *La reforma universitaria*, Buenos Aires Federación Universitaria de Buenos Aires Publicaciones del Círculo Médico Argentino y Centro de Estudiantes de Medicina Imprenta Ferrari Hnos 1926, Vol 1
- 17 Mariátegui, Juan Carlos, "La Reforma Universitaria" en *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana* Edición Casa de las Américas, Cuba 1969
- 18 Sánchez, Luis A. *La Universidad actual y la rebelión juvenil*, etc p 61
- 19 La Universidad en un mundo de tensiones *Deslinde* -Cuadernos de Cultura política universitaria- N° 20 Universidad Nacional Autónoma de México - 1972 p 16 'El movimiento, agrega Frondizi, se amplió y profundizó. También se dividió, en la actualidad, los términos "reforma" y "reformista" son vagos y cubren una amplia gama de posiciones que van desde el liberalismo finisecular a las diversas modalidades del marxismo, y dentro de éste, desde la revolución social burocratizada hasta las explosiones emocionales de raíz individualista" *Ibidem* p 16

socialistas y anarquistas, formando todas ellas una trama ideológica compleja que a la postre favoreció al Movimiento, enriqueciéndolo²¹

¿Tuvo la Reforma de Córdoba maestros? "El drama de la Reforma Universitaria, nos dice uno de sus principales expositores, Gabriel del Mazo, es el drama de una ansiedad discipular sin respuesta, o con la indignante falsificación de una respuesta" "Por eso la autodocencia fue la única salida en el conflicto"²² Y aun cuando los reformistas reconocen la influencia que ejerció en su pensamiento el magisterio de algunos intelectuales como José Ingenieros, Alfredo Palacios, Alejandro Korn y Saúl Taborda, lo cierto es que la autoenseñanza fue la actitud predominante en una juventud que desesperadamente buscaba Maestros "Asistimos, escribió Antenor Orrego, a un maravilloso autodidactismo de la juventud, es más a la docencia de la juventud sobre los maestros" En todo caso, si el Movimiento tuvo Maestros, no los encontró en las aulas universitarias, sino fuera de ellas Las aulas no tenían nada que enseñarles

El sector progresista de la intelligentsia argentina brindó su respaldo al Movimiento reformista²³ José Ingenieros, que en la primera etapa de su pensamiento evidenció tendencias europeizantes, advirtió en el Movimiento juvenil la "fecunda y sana vertiente para una construcción del porvenir sobre bases americanas"²⁴ Pronto se convi-

20 Ciria, Alberto y Sanguinetti, Horacio, *Universidad y Estudiantes* etc p 51 "El catolicismo aparecía en esa época como el símbolo del conservadurismo, de la tradición y las fuerzas religiosas que gravitaban en la vida universitaria cordobesa en especial los jesuitas, se presentaban a los ojos de la juventud como el enemigo que con su política obstaculizaba todo posible cambio Elementos que participaron activamente en el movimiento como Jorge Orgaz que fuera posteriormente rector de la Universidad de Córdoba, admiten que si el enfrentamiento de 1918 hubiera encontrado a los católicos posconciliares quizás el elemento religioso no hubiera jugado ningún papel importante y es más, reformistas y católicos hubieran podido militar en frentes comunes" Rodríguez de Magis María Elena *La Reforma Universitaria de Córdoba en 1918* Deslinde N° 23 Universidad Nacional Autónoma de México, 1972 p 4

21 Steger, Hanns-Albert en su ensayo "El movimiento estudiantil revolucionario latinoamericano entre las dos guerras mundiales" en Deslinde N° 17, UNAM, 1972, p 15, ha destacado los rasgos anárquicos del Movimiento de Córdoba Al examinar los reclamos de Córdoba por una liberación de la clase estudiantil, asistencia libre educación popular, etc dice "Todo esto se hallaba incluido dentro de un movimiento anarco sindicalista de mayores proporciones: el de la Federación Obrera Regional Argentina, por entonces en el primer plano de discusión política movimiento en el que era muy común la idea de crear universidades para el pueblo y los obreros cosa todas en clara conexión con el anarquismo italiano y la *Università Popolare* de Luigi Fabbris No debemos olvidar que los trabajadores de la industria argentina de aquellos años eran un número considerable de origen italiano" A su vez, Jorge Graciarena señala "cargado con la retórica alambicada y difusa de la post guerra el mensaje político reformista reconocía influencias muy diversas en las que predominaba el idealismo y la teoría de las generaciones pero había en él muy poco de marxismo En sus formulaciones más generales no había un pensamiento vernáculo genuino como luego se intentará hacer en el Perú Y en verdad no había motivos para que su crítica social fuera más concreta y radical La Argentina se encontraba en el periodo de mayor prosperidad relativa de su historia, su ingreso per cápita figuraba entre los primeros del mundo y las nuevas clases medias estaban aprovechando ampliamente esta expansión sin precedentes, de manera que no había motivos para que ellas y otros grupos elaboraran un proyecto revolucionario de transformación del orden social en estas condiciones sólo bastaba reajustarlo En síntesis, el movimiento reformista surgió como la expresión universitaria de un movimiento social más general, cuyo centro estratégico estaba formado por las nuevas clases medias urbanas y en cuyo orden social se integró fácilmente, aportándole un dinamismo considerable Graciarena Jorge, "Clases medias y movimiento estudiantil El reformismo argentino 1918 1966" en *Estudiantes y Política*, Seminario Internacional, Viña del Mar, 1970 Ediciones CPU, Santiago 1970, p 68

22 Del Mazo, Gabriel *Reforma Universitaria y Cultura Nacional* Buenos Aires, Editorial Raigal 1955, p 62

23 Albornoz, Orlando, *Op cit* p 97

tió en su gran animador y, maestro y discípulo a la vez, puso todo su entusiasmo en favor de los reclamos reformistas, convencidos de que "la Universidad debía ser una escuela de acción social, adaptada a su medio y a su tiempo"²⁵ Alfredo L. Palacios, quien ya ejercía un magisterio socialista cuando sobrevino la agitación estudiantil, secundó el Movimiento, pero advirtiendo que "Mientras subsista el actual régimen social la reforma no podrá tocar las raíces recónditas del problema educacional"²⁶ Alejandro Korn, quien fue el primer Decano reformista en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, ejerció también notable influencia, contribuyendo a ahondar la reflexión filosófica sobre los principios del movimiento renovador, su análisis crítico y la búsqueda de una respuesta auténtica y americana. Para Korn, en la Reforma Universitaria se expresaba "un anhelo de renovación, un deseo de quebrantar las viejas formas de la convivencia social, de transmutar los valores convencionales"²⁷

Varios de los militantes del Movimiento, que participaron en las primeras manifestaciones estudiantiles o en los actos que desencadenaron el proceso, se transformaron más tarde en autoridades de las Universidades reformadas y escribieron obras o en-

-
- 24 Ponce, Aníbal, en su prólogo al libro *La Reforma Universitaria* de González, Julio V., reconoce la influencia de Ingenieros sobre su generación "Hablamos aprendido a deletrear declamándonos los unos a los otros, desde los bancos del colegio, los primeros sermones laicos de Ingenieros, y el fervor idealista en que nos inflamara encontraba, por fin, la realidad propicia" Sergio Bagú, en el artículo antes citado, dice de Ingenieros que fue el "agitador y guía del movimiento" Del Mazo recuerda la aparición, en pleno hervor del año 1918, de José Ingenieros en una multitudinaria Asamblea estudiantil para decirle, en tono desafiante "El pensamiento de esta Asamblea incide acertadamente sobre el aspecto de la corrupción local pero no está a la altura de la magnitud del movimiento a que pertenece, porque recorta su programa ¿Será necesario que dentro de veinte años algún historiógrafo llegue a demostrar a los militantes actuales que por aquí estaba pasando la historia nacional? Si la Reforma no bate a la reacción universitaria en todos sus aspectos -y subrayó el "todos"-, movilizadas como están de nuestra parte las fuerzas necesarias para el combate sólo nos quedará a los universitarios, la vergüenza de ser argentinos", "Ingenieros, agrega del Mazo no sólo modificó radicalmente ciertas posiciones anteriores, como la de la guerra europea, por ejemplo, sino que en el transcurso del 18 y bajo el nuevo influjo -en vigoroso contagio de nueva fe- fue trasladando poco a poco a América las claves de su pensamiento social y los motivos todos de su interés intelectual" Del Mazo, *Op cit*, p 70-79 Jorge Orgaz, otro militante del Movimiento, nos dice "Algunos profesores, muy pocos, eran positivistas es decir afiliados a una filosofía enteramente contraria al teísmo y, por consecuencia, a la enseñanza a través de dogmas religiosos. De ese positivismo de que fue representativo un hombre olvidado, el doctor Antonio Piero, surgió luego José Ingenieros, que se perfiló pronto como un "maestro de la juventud" educada en la escuela de la mente desprejuiciada y en la valoración integral de los fenómenos. A Ingenieros siguió, entre otros, Aníbal Ponce Orgaz, Jorge *Reforma Universitaria y rebelión estudiantil* Ediciones Libera - Buenos Aires, 1970, p 53
- 25 Ingenieros, José *La Universidad del porvenir y otros escritos* Ediciones Meridión - Buenos Aires, 1956, p 15
- 26 El pensamiento de Alfredo L. Palacios su destacada participación en el movimiento reformista, las innovaciones que promovió cuando le correspondió desempeñar altas posiciones académicas en Buenos Aires y La Plata, (Decano de la Facultad de Derecho y Presidente de la Universidad de La Plata), así como el sentido americano que procuró imprimir a sus mensajes, pueden estudiarse en su obra *La Universidad Nueva - Desde la Reforma Universitaria hasta 1957* Gleizer, M., Editor, Buenos Aires, 1957 La Federación Universitaria de Buenos Aires, en su "Quien es quién en la Reforma Argentina", que aparece en las páginas finales del libro *La Reforma Universitaria* etc., consigne a Palacios el cognomento de *Maestro de la juventud reformista de América*, p 372
- 27 Korn, Alejandro, *La reforma universitaria y la autenticidad argentina* en *La Reforma Universitaria 1918-1958* etc., p 68 A Korn, según Del Mazo, se debe principalmente el magisterio filosófico y humanista. Para un mejor conocimiento del pensamiento de Korn ver sus *Obras Completas* Editorial Claridad Buenos Aires, 1949

sayos que han contribuido a la decantación del pensamiento reformista, Gabriel del Mazo ha publicado las compilaciones más completas de estos trabajos²⁸ Entre los propugnadores de la Reforma Argentina, a quienes por sus escritos se les reconoce la categoría de ideólogos del Movimiento, podemos mencionar, además del propio Del Mazo, quien también desempeñó altas posiciones públicas²⁹

Señalamos antes que la Reforma de Córdoba trató de encontrar una respuesta americana a la crisis del momento El "americanismo" fue otra característica del Movimiento que conviene destacar, así como su denuncia del imperialismo Ya en el Manifiesto de Junio de 1918, los jóvenes cordobeses aseguran estar viviendo una "hora americana" Había llegado el momento de dejar de respirar aires extranjeros y de intentar la creación de una cultura propia, que no fuera simple reflejo o trasplante de la europea o norteamericana La juventud, bajo el impacto de la guerra mundial, aspiraba a terminar con el vicio de "querer regir la vida americana con mente formada a la europea"³⁰ Esta actitud del reformismo merece ser subrayada, pues aun cuando no dio todos los frutos esperados, su vocación de originalidad latinoamericana señaló un rumbo que los actuales procesos de renovación universitaria no deben perder de vista En su americanismo la juventud expresaba el anhelo de superar todas las formas de dependencia De ahí que Gabriel del Mazo llegara a decir que la Reforma "es uno de los nombres de nuestra independencia" de la "vieja Independencia, siempre contenida o adulterada, pero siempre pugnantemente por revivir y purificarse"³¹

Antes de la Primera Guerra Mundial, América Latina vive bajo la influencia del "Modernismo", cuyo máximo representante es el nicaragüense Rubén Darío Sus principales exponentes, bajo el impacto del "Destino Manifiesto" yanqui y del desbande de "bicéfalas águilas", devienen en exaltados defensores de los valores espirituales his-

28 Del Mazo, Gabriel *La Reforma Universitaria* (3 tomos), Buenos Aires Federación Universitaria de Buenos Aires, Imprenta Fernari Hno, 1926 También cabe mencionar la obra que ya hemos citado, publicada por la misma Federación *La Reforma Universitaria 1918-1958* etc De la obra de Del Mazo existe también una edición de 1941 (La Plata) y otra de 1967-68 (Lima)

29 Transcurridos cuarenta años de la Reforma Gabriel del Mazo fue Ministro de Defensa en el gobierno de Arturo Frondizi Por su actitud, calificada de claudicante ante el problema de las universidades privadas fue censurado por la Federación Universitaria Argentina (FUA) en términos durísimos "Ex maestro, cuarenta generaciones os repudian" Ver Cuenca, Humberto *La Universidad revolucionaria*, Caracas 1964, p 11, a Deodoro Roca, autor del célebre Manifiesto Límite del 21 de junio de 1918, a Sergio Bagú, Héctor Ripa Alberdi Saúl A Taborda, Carlos Cossio, Julio V González, los hermanos Arturo Alfredo y Jorge Orgaz, Mariano Hurtado de Mendoza, Rafael Bielsa, José Luis Lanuza, Ricardo Rojas Carlos Sánchez Viamonte, Pedro A Verde Tello Flo

30 Escamilla, Manuel Luis, 'La reforma universitaria de El Salvador', en *Revista Educación* Facultad de Humanidades Universidad de El Salvador, Abril septiembre, Nº 8 9, 1966 p 17

31 Del Mazo, G, *Reforma Universitaria y Cultura Nacional* etc p 15 Alfredo L Palacios, en su 'Mensaje a la juventud iberoamericana' expresó "Nuestra América hasta hoy ha vivido de Europa teniéndola por guía Su cultura la ha nutrido y orientado Pero la última guerra ha hecho evidente lo que ya se adivinaba que en el corazón de esa cultura iban los gérmenes de su propia disolución" ¿Seguiremos nosotros pueblos jóvenes esa curva descendente? ¿Seremos tan insensatos que emprendamos a sabiendas, un camino de disolución? ¿Nos dejaremos vencer por los apetitos y codicias materiales que han arrastrado a la destrucción a los pueblos europeos? ¿Imitaremos a Norteamérica, que, como Fausto, ha vendido su alma a cambio de la riqueza y el poder, degenerando en la plutocracia? "Volvamos la mirada a nosotros mismos Reconozcamos que no nos sirven los caminos de Europa ni las viejas culturas" Palacios, Alfredo L *Op cit*, p 286 Decía por entonces en Córdoba Saúl Taborda 'Seamos americanos Seamos americanos por la obra y por la idea y no simples factorías'

panoamericanos, para contraponerlos al pragmatismo de Calibán Darío cantará en sus odas inmortales la unidad hispanoamericana y su fe en el futuro Rodó, a su vez, con lenguaje retórico y entre mármoles y bronces, traza en su Ariel los contornos de la cultura de la América española y reafirma el ideal bolivariano de la unidad de las dispersas repúblicas Los modernistas regresaban así al terruño, tras su cosmopolitismo y su encantamiento por París y sus marquesas Eulalias "De todos los pueblos, volvían a su pueblo De metrópolis, a su casa"³² Darío dirá entonces, en los soberbios hexámetros de su "Salutación del Optimista" "Unanse, brillen, secúndense, tantos vigores dispersos, formen todos un solo haz de energía ecuménica"

El magisterio del Dario de los "Cantos de Vida y Esperanza", al atelismo de Rodó y las encendidas prédicas de Manuel Ugarte, Alejandro Korn, José Ingenieros y Francisco García Calderón, estimularon el americanismo de los jóvenes reformistas³³ Congruente con esta línea y sus planteamientos sociales, el Movimiento adoptó muy pronto una clara postura antimperialista, que más tarde el APRA, su concreción política más importante, incorporó como punto medular de su programa, dándole relieve continental La afirmación de lo propio frente a lo foráneo robusteció el sentimiento nacionalista del Movimiento, actitud que, traducida al ámbito universitario, implicaba la "nacionalización" efectiva de la Universidad "La Universidad, decía del Mazo, no había interpretado lo nacional, como que era intelectualmente extranjerizante y estaba socialmente incomunicada"³⁴ Se trataba, pues, de dar sustancia y contenido real a lo que hasta entonces no pasaba de ser simple adjetivo edificar la auténtica "Universidad Nacional", la Casa que la cultura superior de la Nación demandaba

Los historiadores del Movimiento mencionan también la influencia de Ortega y Gasset, que hizo una visita a Buenos Aires en 1916, despertando sus conferencias gran expectación en el ambiente universitario³⁵

Tal es la trama ideológica del reformismo, donde no una sino varias corrientes de pensamiento se advierten, sobre un trasfondo de positivismo spenceriano o comteano Las distintas tendencias de sus ideólogos, pese a sus coincidencias fundamentales en cuanto a la crítica a la Universidad y a la sociedad, mueven a Methol Ferré a sostener que "las bases intelectuales de Córdoba son informes y deleznales, batibutillo de ideas flotantes en el ambiente" "Córdoba se sitúa, en rigor, dentro de la confusa crisis del positivismo y materialismo precedentes, y no está en condiciones de acuñar ninguna ideología propia, aunque la anhele en sus altisonancias"³⁶

32 Methol Ferré, Alberto, en *El Epicentro de Córdoba*, Corporación de Promoción Universitaria C P Santiago de Chile 1969

33 "El americanismo de la Reforma aparece como una expresión de afirmación latinoamericana frente al entreguismo y al sometimiento del continente Surge este americanismo como un volver a retomar viejos ideales que fueron banderas de los fundadores de nuestra nacionalidad" Rodríguez de Bagis, María Elena *Op cit*

34 Del Mazo, Gabriel *Reforma Universitaria y Cultura Nacional etc* , p 18

35 Bagü Sergio Artículo citado, publicado en *La Reforma Universitaria 1918-1958 etc* " p 32 Refiriéndose a la visita de Ortega y Rey Pastor a Buenos Aires, Orlando Albornoz señala que "Estos intelectuales de la avant gard de la época trajeron consigo una serie de conceptos que aprendieron en la atmósfera del momento, sobre todo el concepto de generación de Ortega De acuerdo con este concepto, cada generación tenía sus propias responsabilidades históricas y tenía que cumplirlas independientemente de los alcances o fracasos obtenidos por las generaciones anteriores" Albornoz, O *Op cit* , p 96

36 Artículo citado C P U

Estas críticas parecen olvidar el hecho cierto de que el Movimiento fue contemporáneo del triunfo de la revolución rusa y que en América Latina las ideologías generalmente se difunden con un atraso apreciable

Con todo, las corrientes socialistas estuvieron presentes en la trama ideológica que impulsó la Reforma, como vimos antes. Será a Juan Carlos Mariátegui, en el Perú, a quien corresponderá traducir el reformismo universitario en una propuesta de reforma social, amalgamando la Reforma con la lucha por la liberación de los indios y mestizos. Sus "Siete Ensayos de interpretación de la Realidad Peruana" fueron lectura obligada de los jóvenes reformistas latinoamericanos de la década de los años treinta.³⁷ "El ideario de la reforma, dice Darcy Ribeiro, expresado admirablemente en el Manifiesto de Córdoba, correspondía -como era inevitable- al momento histórico en que ella se desencadenó y al contexto social latinoamericano, cuyas élites intelectuales empezaban a tomar conciencia del carácter autoperpetuante de su atraso en relación a las otras naciones y de las responsabilidades sociales de la Universidad, para reclamar una modernización que las volviese más democráticas, más eficaces y más actuantes hacia la sociedad".³⁸

Situación de las Universidades Latinoamericanas al producirse el Movimiento de Córdoba

¿Cuál era la situación de las Universidades latinoamericanas, en general, y de las argentinas, en particular, a la época del estallido de Córdoba?

Por lo que a estas últimas respecta, mejor descripción, por patética que sea, no podemos encontrar que la incluída en el propio Manifiesto de 1918: "Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes, que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil" ¡Demodadora denuncia juvenil, por cierto aplicable a la situación universitaria general que aún predomina en buena parte del Continente!

37 Steger, Hanns Albert. "El movimiento estudiantil revolucionario etc." Deslinde 17, p. 16

38 Ribeiro, Darcy. *La Universidad Latinoamericana*. Editorial Universitaria - Santiago de Chile 1971 p. 152. "El movimiento reformista no fue revolucionario ni en los hechos ni por propia confesión" sostiene Jorge Graciarena. En su Manifiesto Límite de 1918" se puede leer "Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de un orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros (El subrayado es mío). En su etapa inicial la Reforma siempre fue consecuente con este principio, nunca pidió o exigió otra cosa que lo que le era pertinente como movimiento que representaba intereses de clase media excepto en lo relativo al cogobierno paritario. Sin embargo, aun en este terreno, supo ajustarse a las posibilidades que la propia situación ofrecía y sin dificultades aceptó participar en el Gobierno universitario con una fracción bastante menor que el tercio que reclamaba. Y es que en realidad no tenía motivos para ser más beligerante y entrar en conspiraciones para derribar un orden que se había mostrado acogedor y flexible ante lo esencial de las exigencias reformistas." Artículo citado "Clases medias y movimiento estudiantil, etc." en *Estudiantil y Política CPU* etc. p. 67

Las Universidades latinoamericanas, encasilladas en el molde profesionalista napoleónico y arrastrando en su enseñanza 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 su composición social. Los esquemas universitarios, enquistados en el pasado, necesariamente tenían que hacer crisis al fallarles su base de sustentación social.³⁹ De espaldas a la realidad, la Universidad no se percataba de los torrentes de historia que ahora pasaban debajo de sus balcones señoriales y que pronto se arremolinarian contra ella.⁴⁰

Había sobrevenido en las Universidades una verdadera crisis de cultura, nos refiere Alejandro Korn, provocada por la persistencia de lo pretérito, la corruptela académica, el predominio de las mediocridades, la rutina y la modorra en los hábitos académicos, la orientación exclusivamente profesional y utilitaria, el olvido de la misión educadora y la entronización de un autoritarismo de la peor especie. "El mal estaba a la vista, añade Korn, no lo desconocían ni los mismos autores, pero las mentes académicas abstraídas en las reminiscencias del pasado, indiferentes al movimiento actual de las ideas, sin noticias de la llegada de un nuevo siglo, ni sospechaban siquiera lo que vendría. Sólo se le ocurría el trasplante de instituciones exóticas, concebidas por y para otra gente. Larga es la serie de esas creaciones postizas que, o no arraigan en nuestras tierras o experimentan una degeneración criolla que las convierte en caricatura de sus originales."⁴¹ ¡Sabias y admonitorias palabras, que siguen teniendo vigencia en momentos que América Latina se enfrenta a la revitalización de su proceso de reforma universitaria!

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 y 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. Su saber, dogmático y libresco, nada tenía

39 "Córdoba se inscribe como efecto de la primera gran oleada de las clases medias en la historia de América Latina, que corre entre 1910 y 1920 y casi la abarca por entero con distintos grados de incidencia y poder. Batlle en el Uruguay, Irigoyen en Argentina, Alessandri en Chile, Leguía en Perú, Saavedra en Bolivia, Suárez en Colombia y Maderos y Carranza en México -aquí complicada con la revolución agraria- serán sus portavoces. El eco de Córdoba es la repercusión social en la Universidad de esa onda sísmica que remueve a los viejos patriciados. Un cierto nacionalismo liberal, un "radicalismo", será su tónica, acentuada de modo diferente en México, donde la eclosión es revolucionaria y toma ciertas consignas socialistas, y en Uruguay, donde se instala pacíficamente el Welfare con amplias estatizaciones de servicios públicos", Methol Ferré A., artículo citado CPU.

40 "La Universidad, pese a que había producido a los mejores hombres de la historia republicana, dejó perder sus mejores oportunidades cuando se adueñaron del poder, generales y caciques." "Los hombres mejor preparados, los "científicos" (como se los denominara en México bajo el régimen de don Porfirio) se limitaron a acatar las órdenes y consignas de los improvisados, codiciosos y audaces, convirtiéndose, de hecho, en sus 'hombres de trono'. Esto rebajó la valía y jerarquía de la universidad. La puso en manos de grupos oligárquicos y nepóticos, la convirtió en prebenda y botín. De hecho, la enseñanza se volvió retórica. El dogmatismo magistral sustituyó al religioso. De puro rendir culto al fait accompli, como si en ello consistiera toda la experiencia se cayó en un empirismo lamentable disfrazado de atronadora verborrea." Sánchez Luis A. *La Universidad actual y la rebelión juvenil* etc. p. 63.

41 Korn, Alejandro. ensayo citado, publicado en *La Reforma Universitaria 1918-1958* etc. p. 67.

que ver con los problemas de la realidad que le rodeaba. La voz estudiantil no se escuchaba, pese a sus ancestros boloñeses, más que para el recitado memoístico de los "apuntes" dictados por los profesores. Las cátedras estaban reservadas a los apellidos ilustres, sin que importaran mucho sus calidades intelectuales. Las aulas seguían siendo frecuentadas únicamente por los hijos de las capas sociales superiores.⁴² Y en cuanto a la ciencia, el Manifiesto nos dice que "frente a estas casas mudas y cenizas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático"

Las características que prevalecían en el ámbito universitario latinoamericano, tenían su más alta expresión en una "obscura universidad mediterránea" de la República Argentina en la provinciana y claustral Universidad de la no-menos conservadora y monacal ciudad de Córdoba.⁴³ Ahí, en medio de iglesias y conventos, se produjo el estallido reformista que luego se extendería, como reguero de pólvora, por todo el Continente. Veamos cómo ocurrieron los hechos.

Fundada a comienzos del siglo XVII, la Universidad de Córdoba era a principios del siglo XX uno de los bastiones del clero y del patriciado argentino.⁴⁴ De las Universidades argentinas era la más apegada a la herencia colonial. Sobre ella seguía proyectando su sombra su fundador Fray Fernando de Trejo y Sanabria, Obispo de Tucumán. La Compañía de Jesús, que la gobernó en sus orígenes, continuaba, de hecho, rigiendo su pensamiento.⁴⁵ Al iniciarse el Movimiento reformista, Argentina contaba con tres Universidades Nacionales (Buenos Aires, Córdoba y La Plata) y dos provinciales (Santa Fe y Tucumán), Buenos Aires y Córdoba eran "universidades clásicas". La de La Plata, de tipo experimental, gracias al empeño de Joaquín V. González que la nacionalizó y

42 "La Universidad estaba en manos de la oligarquía criolla, que monopolizaba las cátedras y los cargos de autoridad y restringía las plazas de estudiantes excluyendo abierta o tácitamente a los sectores de extracción popular" Salazar Bondy, A. Ensayo citado publicado en ACTUAL, etc., p. 40

43 "La Universidad de Córdoba estaba en manos de los apellidos tradicionales. Desde la calle 25 de abril hasta Caseros, por las calles Deán Funes, Trejo y Sanabria, por la calle del Colegio Nacional hasta la Universidad, iba la fila de coches, con los cocheros tiesos en los pescantes, vestidos de librea y galera con borla. En el invierno llevaban manta sobre las piernas. En tales carruajes concurrían a la Universidad los estudiantes de apellidos ilustres. Los otros eran los "importados", por no decir los inmigrantes. Como estos últimos eran generalmente activos y desbordaban en vitalidad, terminaron por ir creando fuera del aula lo que éstas no les daban. De aquellos polvos salieron después estos lodos, como dice el refrán." Diego F. Pro "La Reforma Universitaria en Argentina" artículo publicado en ACTUAL, Revista de la Universidad de los Andes N°2 año I, p. 47

44 "La Universidad de Córdoba estaba en manos de los apellidos tradicionales. Desde la calle 25 de abril hasta Caseros, por las calles Deán Funes, Trejo y Sanabria, por la calle del Colegio Nacional hasta la Universidad, iba la fila de coches con los cocheros tiesos en los pescantes, vestidos de librea y galera con borla. En el invierno llevaban manta sobre las piernas. En tales carruajes concurrían a la Universidad los estudiantes de apellidos ilustres. Los otros eran los "importados", por no decir los inmigrantes. Como estos últimos eran generalmente activos y desbordaban en vitalidad, terminaron por ir creando fuera del aula lo que éstas no les daban. De aquellos polvos salieron después estos lodos, como dice el refrán." Diego F. Pro "La Reforma Universitaria en Argentina" artículo publicado en ACTUAL, Revista de la Universidad de los Andes N°2 año I, p. 47

45 "En 1918 todavía enseñaba derecho canónico en el programa de filosofía se destacaba el tópico 'debes para con los siervos', y en sus bibliotecas no existía un solo libro de Haechel, Bernard, Stammler, Darwin, Marx, Engels. El juramento profesional se prestaba, obligatoriamente sobre los Santos Evangelios'. Tiberto Ciria y Horacio Sanguinetti. Universidad y Estudiantes etc. p. 3. La escritura de fundación de la Universidad enfatizaba su preocupación teológica. Con la intención y fin principal de que se creen ministros virtuosos y letrados" dice el documento suscrito por Fray Fernando Trejo y Sanabria,

reorganizó en 1905, aparecía como una institución más moderna, mejor adaptada a la época. La de Buenos Aires, reducto de la clase alta porteña, se dejaba penetrar por las corrientes liberales, no así la de Córdoba, que era la más cerrada y medieval de todas. Gobernada por consejeros vitalicios y con cátedras casi hereditarias, era el símbolo de lo anacrónico y de una enseñanza autoritaria y esterilizante⁴⁶

Dejemos que sea el propio Manifiesto que nos diga hasta qué grado había llegado el deterioro académico de la "Casa de Trejo". "Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejecutada en contra de la ciencia."

Después de esta descripción, a nadie puede sorprender que el primer grito de Reforma se diera precisamente en Córdoba. "La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta, dijeron los estudiantes en su Manifiesto, porque aquí los tiranos se habían ensobrecido". El régimen universitario estaba fundado sobre "una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario". Los jóvenes, con razón, se resistían a seguir viviendo en el medioevo. "sin el medioevo". Por eso dirán: "Hemos hecho más: hemos proclamado una cosa estupenda en esta ciudad del medioevo: el año 1918".

Los postulados liberales de la Revolución de Mayo de 1810 no habían hecho mella en los claustros cordobeses, empeñados más bien en desvirtuarlos. Las inspecciones ministeriales no hacían sino confirmar "el estado ruinoso de la Universidad", pero las iniciativas no pasaban de los aspectos puramente estatutarios. "Sólo el espíritu de la juventud revolucionaria, irrespetuosa, rebelde, insolente, podría iniciar la nueva era", vaticinó Alfredo L. Palacios.

Y así fue. Los hechos se desencadenaron con gran rapidez y virulencia. El primer acontecimiento que escandalizó e irritó a los sectores clericales fue una conferencia "herética" sobre los Incas, pronunciada en 1916 por el joven poeta Arturo Capdevilla en la Biblioteca de Córdoba, y que encendió la polémica entre conservadores y liberales. Ese mismo año asume la presidencia del país el dirigente radical Hipólito Yrigoyen. Las opiniones se dividen en cuanto a la neutralidad argentina en la Primera Guerra Mundial. Al año siguiente estalla la Revolución Rusa. A fines de ese mismo año se produce la chispa: el Centro de Estudiantes de Medicina de Córdoba protesta por la supresión del internado en el Hospital de Clínicas y rechaza las razones alegadas de moralidad y carencia de recursos. Señala también deficiencias en el sistema de provisión de cátedras. Las demandas no son atendidas. Se unen los estudiantes de

46 "Nuestras universidades" escribe Ricardo Nassif, aun perteneciendo a un mismo país, se encontraba en tres planos diversos de desarrollo. La cordobesa mantenía el esquema medieval, la de Buenos Aires, con un espíritu interno diferente, permanecía vuelta sobre sí misma, incapaz de dar la cara a los problemas nacionales, salvo en algunos sectores poco representativos en el conjunto, ni de abrirse a la presión de las nuevas fuerzas sociales, la de la Plata, recién venida a la historia universitaria argentina, parecía mostrar orientaciones más adecuadas al desarrollo del país, pero sin que esa disposición se mostrase suficientemente en sus formas de gobierno. Aunque atenuado, en un principio, también a ella había de alcanzarle el impacto reformista." Ricardo Nassif "El movimiento reformista en las universidades de Córdoba, Buenos Aires y la Plata" publicado en ACTUAL Nº 2, Año I, p 31

Medicina, Ingeniería y Derecho y en marzo de 1918 organizan un Comité pro-reforma que decreta la huelga general y expide un Manifiesto "A la juventud argentina" en el cual expresan "La Universidad Nacional de Córdoba amenaza ruina, sus cimientos seculares, ha llegado al borde del precipicio impulsada por la fuerza de su propio desprestigio, por la labor anticientífica de sus Academias, por la ineptitud de sus dirigentes, por su horror al progreso y a la cultura, por la inmoralidad de sus procedimientos, por lo anticuado de sus planes de estudio, por la mentira de sus reformas, por su mal entendido prestigio y por carecer de autoridad moral".⁴⁷

Nuevamente, las autoridades universitarias deciden "no tomar en consideración ninguna solicitud de los estudiantes" y les responden con la clausura de la Universidad. Los estudiantes se lanzan a las calles entonando "La Marsellesa" y proclaman su decisión irrevocable de seguir adelante. Mientras tanto, en Buenos Aires, se funda la Federación Universitaria Argentina (FUA). Accediendo a la petición estudiantil, el gobierno de Yrigoyen decreta el 11 de abril la intervención de la Universidad "a los fines de estudiar los motivos y hechos que han producido la actual situación y adoptar las medidas conducentes a reparar esas causas y normalizar su funcionamiento".

Es entonces cuando aparece, el 21 de junio de 1918, el célebre *Manifiesto Liminar*, dirigido "a los hombres libres de Sudamérica". El Manifiesto es el primer gran documento del Movimiento reformista y marca históricamente su principio. Es su "fe de bautismo". Texto clave para el proceso reformista de las universidades latinoamericanas, como que recogió y expresó, en tono grandilocuente, las inquietudes de la juventud universitaria latinoamericana, sus puntos de vista para la transformación de la Universidad y señaló, claramente, las vinculaciones entre la reforma universitaria y la situación social, advirtiendo la dimensión continental del problema. Ha sido desde entonces, como bien dice Orlando Albornoz "la carta constitucional de los estudiantes latinoamericanos", su memorial de agravios y su declaración de principios. También su cauta de presentación en la escena latinoamericana.

El Manifiesto fue expedido para justificar la actitud de los estudiantes, explicar las razones de su decisión de desconocer al Rector electo e invitar a todos los jóvenes universitarios, no sólo de Argentina, sino de toda América Latina, a sumarse a la revolución que acababa de iniciarse. "Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando una revolución, estamos viviendo una hora americana". Tras denunciar la situación académica obsoleta de la Universidad, en los párrafos vigorosos que antes transcribimos, los estudiantes atacan el "arcaico y bárbaro concepto de autoridad", que en las universidades se transforma en "un baluarte de absurda tiranía" para proteger "la falsa dignidad y la falsa competencia". En contra de ese principio, y en contra del "derecho divino del profesorado universitario", se alza la recién fundada Federación Universitaria de Córdoba y reclama "un gobierno estrictamente democrático" y sostiene que "el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio, radica principalmente en los estudiantes".⁴⁸ Toda la educa-

47 González, Julio V. *La Universidad Teoría y acción de la reforma*, Buenos Aires, Editorial Claridad 1945 p. 32

48 "Los estudiantes se sienten como el pueblo soberano de una república de aprendices que elige a sus dirigentes (profesores) autónomamente para destituirlos a su turno, si es el caso, por incompetencia. Los principios de la lucha de clases son trasladados a la Universidad se habla expresamente del "predominio"

ción, agrega, es una larga obra de amor a los que aprenden " "Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda"

La publicación del Manifiesto es seguida de ruidosos desfiles por las calles, a los que por primera vez se suman elementos obreros, derribo de estatuas ("En Córdoba sobran pedestales"), la instalación en Córdoba del Primer Congreso Nacional de Estudiantes y la toma del edificio de la Universidad el 8 de septiembre por 83 estudiantes dispuestos a reinaugurar las clases bajo su dirección, asumiendo los decanatos de las Facultades los presidentes de las Federaciones. Estos estudiantes son detenidos y procesados por sedición. Mientras tanto, la huelga estudiantil se extiende a todo el país y se suman a ella algunos gremios de trabajadores. El gobierno decreta una nueva intervención de la Universidad, esta vez a cargo del propio Ministro de Instrucción Pública, quien reforma los estatutos e incorpora en ellos muchos de los reclamos estudiantiles. Por primera vez adquieren vigencia varios de los postulados fundamentales del Movimiento reformista. Electas las nuevas autoridades, la Universidad reabre sus puertas⁴⁹

De Córdoba, las inquietudes reformistas se trasladan a Buenos Aires y a las demás universidades argentinas⁵⁰. Después desdibujarán las fronteras dando aliento a un movimiento continental.

de "una casta de profesores" Steger, Hanns-Albert *El movimiento estudiantil revolucionario latinoamericano entre las dos guerras mundiales* etc p 12

- 49 El Ministro Salinas puso fin a su intervención con estas palabras: "Señor Rector señores Consejeros. Quedáis en posesión de la Universidad de Córdoba, reconstruida. Os la entrego en nombre de aquel patricio, que laborando diariamente en el yunque del trabajo ausculta las grandes necesidades públicas, del gran ciudadano, que con clarividencia de apóstol, dirige los destinos de las Provincias Unidas del Sud". González, Julio V. *La Universidad. Teoría y acción de la reforma* etc p 96. Para una reseña del desarrollo histórico de la Reforma de Córdoba pueden consultarse, además de esta obra, las siguientes: *La Reforma Universitaria 1918-1958*, que la hemos citado, donde aparece una "Cronología de la reforma universitaria argentina", Del Mazo, Gabriel. *Estudiantes y Gobierno Universitario*. Editorial "El Ateneo" - Buenos Aires 1955, Díaz Castillo, Roberto. *La Reforma Universitaria de Córdoba*. Imprenta Universitaria. Guatemala 1971.
- 50 "En ese mismo año de 1918 triunfaron las "bases" no sólo en la Universidad de Córdoba, sino en la Universidad de Buenos Aires, así como en la de Santa Fé en 1919 y en la de La Plata en 1920. El gobierno nacional del Presidente Irigoyen apoyó el movimiento y dictó los nuevos estatutos reformistas para dichas Universidades, en absoluto acuerdo con las bases de organización concertadas por el Congreso de estudiantes de 1918". "El movimiento nacional reformista logró la nacionalización de la Universidad de Tucumán en 1921. Antes, en 1919, la ley de creación de la Universidad de El Litoral. En 1921 apoyó las iniciativas para la creación de la Universidad del Sur y en 1928 para la creación de la Universidad de Cuyo". Del Mazo, Gabriel. "La Reforma Universitaria" artículo publicado en *Revista de la Universidad*, Año II, Nº 60. "La Universidad de Buenos Aires, a pesar de ser la primera de la República Argentina, se vio obligada a seguir el impulso de la de Córdoba, con la intervención de la Federación Universitaria Argentina (FCUA). Se estableció la participación de los alumnos en el gobierno de la Universidad en la proporción de un cuarto. O sea, que por cada tres profesores, había un delegado estudiantil en el gobierno de la universidad. El Presidente de la República Hipólito Irigoyen, viejo Krausista, apoyó a los reformistas, y cuando fundó la Universidad de El Litoral lo hizo dentro de los principios reformistas y bajo la dirección de Gabriel del Mazo. Todo esto ocurre entre 1918 y 1928". Sánchez, Luis A. *La Universidad actual y la rebelión juvenil* etc p 66. Con altibajos de contrareformas y nuevas reformas, el movimiento dominó por varias décadas el panorama Universitario argentino.

Proyección latinoamericana del Movimiento

El Movimiento originado en Córdoba logró muy pronto propagarse a lo largo y ancho de América Latina, demostrando que constituía una respuesta a necesidades y circunstancias similares experimentadas en toda la región. En este sentido, evidentemente, se trató de un movimiento latinoamericano que surgió en la Argentina, al darse allí una serie de factores que precipitaron su irrupción, y no de una proyección latinoamericana de un fenómeno argentino⁵¹. Por eso, la publicación 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, aunque algunos de sus postulados no se incorporaron en los textos legales de algunos países del área sino después de 1945⁵².

El primer país donde repercutió el afán reformista fue Perú. Desde la fundación del Centro Universitario de Lima, en 1907, las inquietudes estudiantiles estaban a la orden del día en este país. Una visita de Alfredo Palacios precipitó la crisis. Corrían los años de la dictadura de Leguía. Los estudiantes pedían el establecimiento de cátedras libres

51 Este punto ha sido algunas veces debatido, especialmente por las afirmaciones de algunos ideólogos argentinos del Movimiento, que vieron en las repercusiones de la Reforma de Córdoba en otros países simples secuelas de un movimiento 'suí géneris argentino'. Tal es el caso de Julio V. González, Aníbal Bascuñán Valdés al enfatizar el carácter latinoamericano del Movimiento sostiene "En estricto rigor histórico, el movimiento de renovación de los centros de educación superior latinoamericanos era ya antiguo en medio siglo o más al estallido cordobés, pero se había mantenido en el campo académico aunque ocasionalmente, fuera trasladado a la arena parlamentaria- circunscribiéndose a discursos conferencias libros, polémicas y congresos. 1918 es el año en que se vuela a la calle, en que se transforma en acción y, si es necesario, en sacrificios. Obreros y estudiantes marcharon codo a codo en sus reivindicaciones como dos expresiones de una sola dinámica: la lucha social de la Primera Postguerra". Considera Bascuñán que el Movimiento tuvo un período "preparatorio" o "académico" (1870-1917), al cual pertenecen algunas iniciativas como el 'plan emancipador del Rector de la Universidad de Buenos Aires doctor Juan Ma. Gutiérrez (1817), las obras y gestiones de Valentín Letelier en Chile (1849-1918), que fue Rector de la Universidad, la Ley Orgánica de la Universidad de la República (Uruguay) de 1908 y el Congreso de estudiantes celebrado en Montevideo ese mismo año. "Si Julio V. González, añade Bascuñán, considera "ocasional" para la Argentina el surgimiento de la Reforma en Córdoba 'nosotros diríamos que es ocasional en Argentina para toda Latinoamérica, cuya generación 1918-1920 estaba madura para la lucha social, articulada en ésta la renovación de las universidades'. Aníbal Bascuñán Valdés. Universidad. Cinco ensayos para una teoría de la universidad latinoamericana. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile 1963, p. 27-28.

52 Para varios expositores de la Reforma, el movimiento reformista está presente en las iniciativas de reestructuración que actualmente se llevan a cabo o se ensayan desde luego que para todos arrancan de la matriz cordobesa. Bascuñán Valdés sostiene que al ciclo de lucha y conquistas parciales o transitorias (1918-1935) sigue un período de consolidación de la 'Universidad Nueva' o, por lo menos, de la 'Universidad Renovada', que se extiende hasta 1941 o 1945. Luego 'el movimiento recupera sus bríos, esta vez impulsado por los documentos de la Unión de Universidades de América Latina' fundada en 1949. *Op. cit.* p. 29. Según Hanns-Albert Steger, uno de los puntos culminantes del Movimiento fue la gigantesca manifestación mexicana del 13 de septiembre de 1968 y como fin definitivo del mismo se puede señalar el dos de octubre de 1968, en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco, donde fueron asesinados a tiros cientos de manifestantes. Steger, H. *Perspectivas para la planeación de la enseñanza superior* etc. p. 33.

pagadas por el Estado, la legalización del derecho de tacha, asistencia libre y representación en el Consejo Universitario. La perennidad de las cátedras había creado un sistema feudal universitario, dándose el caso de Facultades que no eran sino la prolongación de determinadas familias. Dirigía el reclamo estudiantil el Presidente de la Federación de Estudiantes, Víctor Raúl Haya de la Torre.

En 1919, los estudiantes de San Marcos acogieron el ideario de la Reforma de Córdoba. Al año siguiente, el primer Congreso Nacional de Estudiantes, reunido en Cuzco, adoptó 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 conflatron obreros, estudiantes e intelectuales ampliándose el radio de influencia de la Reforma. El Movimiento produjo también en Perú su más caracterizada concreción política con la fundación, por Haya de la Torre, de la "Alianza Popular Revolucionaria Americana", el APRA que por algunas décadas representó la vanguardia del pensamiento político latinoamericano y de la postura antimperialista. De ahí también que el reformismo peruano aparezca como el más politizado.⁵³

Otro elemento que aportaron los dirigentes peruanos fue la incorporación de lo indígena en los programas de acción política. La corriente de pensamiento marxista dentro del Movimiento estuvo representada por Juan Carlos Mariátegui. Sus "Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana" constituyen, al decir de Steger, un "eslabón entre las reformas universitarias y las reformas eficaces de la sociedad en general. La latinoamericanización de las ideas socialistas que están en el trasfondo se lleva a cabo a través del paralelismo del Mujik ruso con el indio americano."⁵⁴ Algunos de los principios de la Reforma fueron incorporados en la Ley de Instrucción Pública de 1920 (representación estudiantil en el Consejo Universitario, cátedras libres y paralelas, asistencia libre, etc.) La reforma pasó luego por períodos de eclipses y de recuperación, según se alternaran en el poder las dictaduras o los gobiernos más o menos democráti-

53 "Se puede decir que el movimiento de Córdoba alcanzó su expresión político social de relieve continental gracias a una organización que tuvo sus orígenes entre los estudiantes del Perú: la Alianza Popular Revolucionaria Americana", APRA. *El programa social revolucionario del aprismo ha servido de fundamento a todas las acciones estudiantiles hasta hoy no obstante que el APRA como partido opere hoy solamente en el Perú y haya perdido desde hace mucho tiempo su garra revolucionaria.* Por los años 20 se trataba de un movimiento que ejerció un efecto comparable al ejercido por el fidelismo desde 1960. H. Steger. *El movimiento estudiantil* etc. p. 15. "Allá en el Perú el joven líder reformista Haya de la Torre, se hacía Rector de las Universidades Populares. De ellas extraerá la idea social. Frente Único de Trabajadores Manuales e Intelectuales. De la persecución y el exilio, transitando desde el Río de la Plata a México, abarca la nación entera y dará un nuevo paso: fundará el APRA. Desde una visión indoamericana, recogiendo en un nivel superior los planteos de Rodó y Ugarte, Córdoba daba su fruto auténticamente político e intelectual". Alberto Methol Ferré. "En el epicentro de Córdoba de Raúl Haya de la Torre a Fidel Castro etc." CPU. "Las ideas que forman la esencia de la doctrina de González Prada fueron tomadas por nuestro movimiento de la Universidad Popular. De ahí comienza nuestra cruzada. De ahí comienza nuestra labor proselitista que no era política en aquella época pero que sentó las bases de un nuevo concepto revolucionario que es concordante con el espíritu y la tradición de América Latina." "Así fue como surgió el APRA, intransferiblemente nuestra, como algo que respondía a la realidad social, económica, histórica, objetiva, como se dice ahora, de nuestra verdadera vida y de nuestra tradición." Víctor Raúl Haya de la Torre. "La Reforma Universitaria y el Aprismo" en la compilación de Del Mazo, Gabriel, *La Reforma Universitaria. Ensayos críticos*. Lima, Universidad Mayor de San Marcos, 1968. Tercer Tomo, p. 106-109.

54 Steger, H. *Perspectivas para la planeación* etc. p. 33.

cos En 1946, el Congreso aprobó la Ley 10550 de Reforma Universitaria, elaborada por Luis Alberto Sánchez, activo militante del Movimiento⁵⁵

"En Chile, nos dice Luis Galdames, a la generación universitaria de principios del siglo siguió pronto una nueva, más preocupada aún de la reforma de los estudios superiores, en el sentido de hacer ciencia, de crear arte, de vigorizar los impulsos natos del espíritu, de difundir los conocimientos en todas direcciones y de llevarlos particularmente a las muchedumbres obreras"⁵⁶ El Movimiento reformista llevó a cabo su primera campaña en este país en 1920 y luego otra en 1922. La Federación de Estudiantes de Chile canalizó e impulsó los ideales renovadores, que incluían la autonomía universitaria, la representación estudiantil en los órganos directivos, la generación de las autoridades universitarias por la propia comunidad académica, docencia y asistencia libres, extensión universitaria, concebida como la manera de difundir el quehacer universitario y la cultura de la sociedad, etc. El movimiento estudiantil chileno adquirió luego un alto grado de politización y devino en la avanzada universitaria de los principales partidos políticos del país.

La proximidad geográfica hizo que el programa de Córdoba influyera en los medios estudiantiles uruguayos, donde prendió rápidamente. Los intercambios de visitas entre dirigentes argentinos y uruguayos contribuyeron a la formulación de propósitos renovadores muy similares. La tradición de democracia representativa en este país condujo a la concepción de la Universidad como una "república soberana". El estudiantado uruguayo, desde entonces, ha sido fiel depositario de los ideales reformistas.

En Colombia, los estudiantes proclamaron la reforma en Medellín en 1922 y en Bogotá en 1924. "La Universidad, dijeron los estudiantes colombianos con gran entusiasmo, pertenece a la juventud. Únicamente la juventud puede guiarla con acierto, poniéndola al servicio de la raza, del pensamiento y de la vida." "Ahí están los claustros inmóviles, urgidos de nuestra decisión para renovarse"⁵⁷ En 1932, Germán Arciniegas publica "El Estudiante de la Mesa Redonda", donde poéticamente exalta la participación de los jóvenes en las grandes gestas de la vida americana.

55 Tras cruentas luchas, los estudiantes peruanos consiguieron configurar una imagen propia de la reforma. 'He aquí algunos de sus postulados: defensa de la autonomía universitaria; participación de los estudiantes en la dirección y orientación de sus respectivas casas de estudio; derecho de voto estudiantil para la elección del rector y directores de escuelas; renovación de la docencia a través del derecho de tacha; renovación de los métodos pedagógicos; incorporación de valores extrauniversitarios a la universidad; socialización de la cultura (por medio de universidades populares); solidaridad permanente de la masa estudiantil con el indio y el proletariado; impulso a la liga ant imperialista; adhesión a la Confederación Internacional de Estudiantes en exilio; transitando desde el Río de La Plata a México abarcará la y estrechamiento de las relaciones con los estudiantes y maestros de América Latina.' Díaz Castillo, *La Reforma Universitaria de Córdoba* etc. p. 65

56 Galdames, Luis, *La Universidad Autónoma*. Editorial Borrásé Hnos. San José, Costa Rica, 1935, p. 27

57 Del Mazo, Gabriel. "Estudiantes y Gobierno Universitario" etc. p. 137. 'En un mensaje suscrito por Germán Arciniegas y muchos otros jóvenes quedó plasmado el ideario reformista: Universidad independiente ("dueña de sus propios recursos, libre de toda tutela"), universidad del trabajo (el programa, el laboratorio, el gabinete y el seminario sustituyendo el rigor de los textos oficiales), universidad social (a través de la extensión), universidad mejor gobernada (dirección conjunta de maestros y discípulo), universidades de mejor radio (mayor alcance a la enseñanza, por medio de bibliotecas, conferencias, revistas y cátedras dictadas por profesores extra universitarios), y universidad nueva organismo dinámico, abierto y útil)" Roberto Díaz Castillo. *Op. cit.* p. 7

En Venezuela, la feroz dictadura de Juan Vicente Gómez persigue, encarcela o manda al exilio a la generación reformista de 1928 Muerto el titano, la juventud vuelve a la carga y en 1940 proclama un completo plan de reforma, que en buena parte se incorpora en la ley de 1944 Tras el derrocamiento del dictador Marcos Pérez Jiménez, el reformismo logra amplia acogida en las universidades venezolanas⁵⁸

Los estudiantes del Paraguay se incorporaron al Movimiento reformista en 1927, aunque las dictaduras represivas impidieron la aplicación del programa de Córdoba La Primera Convención Nacional de estudiantes bolivianos, reunida en Cochabamba en 1928, suscribió el Ideario de la Reforma Pronunciamientos similares surgieron en 1928 de los medios universitarios brasileños En Cuba, el Primer Congreso Nacional de Estudiantes presidido por Julio Antonio Mella, acuerda, en 1923, luchar por los mismos principios enunciados por la juventud cordobesa y expide una declaración de derechos y deberes del estudiante, que incorpora los principales reclamos de la Reforma El ideólogo del Movimiento es Mella, para quien la reforma universitaria debía incorporarse en un proceso más amplio de reforma social⁵⁹ Las leyes universitarias dictadas a partir de 1931 incorporaron varios de los principios Luego el Movimiento se extendió a Puerto Rico, Ecuador y Centroamérica⁶⁰ En México se dieron circunstancias muy particulares, desde luego que en este país un proceso de revolución político-social se anticipó al Movimiento reformista⁶¹ Con todo, su ideario ha estado presente en los reclamos universitarios de los últimos años

Durante las décadas de existencia del Movimiento reformista su programa experimentó triunfos y reveses, según los vaivenes de la política latinoamericana y su desplazamiento pendular entre regímenes opresivos y paréntesis semidemocráticos En términos generales, el programa fue combatido por los sectores conservadores y alienantes de la sociedad y por los gobiernos controlados por ellos⁶² Es interesante tam-

58 Véase Miguel Casas Armengol 'Visión integral de la educación superior venezolana' Universidad del Zulia, Maracaibo, 1967 (mimeografiado)

59 "En lo que a Cuba se refiere, escribía Mella en 1926, es necesario primero una revolución social para hacer una revolución universitaria" Julio Antonio Mella "¿Puede ser un hecho la Reforma Universitaria?" en *Reforma Universitaria - 1918-1958* etc. p 327

60 En Puerto Rico la ley de 1942 incorporó principios reformistas En Costa Rica, al fundarse la Universidad de Costa Rica, en 1940, su ley orgánica recoge los planteamientos de la reforma En Guatemala, en 1945, se promulga la Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos de filiación reformista Los principios de la Reforma se traducen en textos legales en El Salvador en 1933 en Honduras en 1957 y en Nicaragua en 1958

61 "Los gobiernos de América Latina en la mayoría de los casos, han tratado, en una ocasión o en otra, de impedir para sus universidades la implementación de la reforma proclamada en Córdoba lo cual debe verse como una de un conjunto de acciones que han tratado de impedir la emergencia del modelo nacional de universidad, en el cual es oportuno decirlo, se han centrado todas o casi todas las tensiones del sistema universitario latinoamericano" O Albornoz, *Op. cit* p 101 "Ha sido curioso, pero evidente, que cada tiranía ha desatado de inmediato su furia contra el estudiantado latinoamericano, y puesto en jaque a la universidad Los dictadores Legía, del Perú, Ibáñez de Chile, Ayora, de Ecuador, Uriburi, de Argentina, Siles, de Bolivia, y todos los presidentes centroamericanos de aquel período, llámense Orellana o Ubico, atacaron a la Reforma Esta renació siempre juntamente con la democracia Lo cual explica por qué el estudiante latinoamericano ha sido siempre franco y ardiente enemigo de las tiranías y de sus supuestos o ciertos financiadores, los 'banqueros de Wall Street', según frase consagrada, "y porqué todo movimiento libertario y antilimperialista, goza de la simpatía de la juventud universitaria latinoamericana" Sánchez, Luis A, *La Universidad actual* etc p 67

62 Del Mazo, Gabriel 'La Reforma Universitaria' *Revista de la Universidad* etc p 66

bién observar que el Movimiento perdió fuerzas ahí donde las clases medias lograron el control del poder político, en cambio, adquirió extraordinaria virulencia ahí donde las oligarquías, a través de las dictaduras militares, trataron de cerrarle el paso. En estos países el Movimiento necesariamente se politizó y ligó sus reclamos, en algunos casos, con los programas de los partidos políticos populares. "Frente al auge de las dictaduras ¿qué estudiante podría negar ya la ligazón inseparable de política y cultura?", se preguntaba Gabriel del Mazo. "Así, el año 1930 marca una nueva posición traída por las exigencias de la realidad, que desde entonces comienza a ser definitiva para el movimiento reformista de todos los países continentales en nuevos partidos o en las antiguas corrientes políticas organizadas, el estudiante toma su puesto como ciudadano en la vida política militante."⁶³

Los principios reformistas se incorporaron también, recientemente, en la organización de las universidades privadas, que por muchas décadas permanecieron al margen del Movimiento, restringiéndose éste a las universidades nacionales. Las universidades católicas latinoamericanas, a mediados de los años sesenta del presente siglo, comenzaron a experimentar una serie de cambios en su organización y gobierno, de clara filiación cordobesa. El documento aprobado en 1967 en el Seminario de Buga representa la declaración de principios de la reforma de estas universidades, muchos de los cuales coinciden con los postulados de Córdoba.⁶⁴

El Programa de la Reforma

"Por la libertad dentro del aula y la democracia fuera de ella", fue una de las divisas consignadas en los primeros documentos del Movimiento reformista y que señala, desde sus orígenes, la estrecha vinculación entre sus reclamos académicos y la problemática política y social. En realidad, como lo hemos visto, el propósito de reformar la enseñanza universitaria no pudo sustraerse de los fenómenos suscitados por los cambios que se estaban produciendo en el seno de las sociedades latinoamericanas. De esta manera, como bien apunta Jorge Mario García Laguardia, "al interés propiamente académico por la renovación universitaria se unía la preocupación política por la modernización de la sociedad, en busca de la ampliación de la democracia y la partici-

63 "Las Universidades Católicas Latinoamericanas tienen ahora su Córdoba, que es Buga. Los resultados del Seminario de Buga de febrero de 1967, sobre la misión de la Universidad Católica en América Latina, inician un tiempo 'cordobés' religioso y moderno. La conmoción producida por sus documentos fundamentales está ya abierta, y la crisis en las Universidades Católicas de Santiago de Chile y Valparaíso, son el ejemplo más notorio de este proceso en marcha. En el orden de la 'Democratización' de la Universidad, la afinidad entre Córdoba y Buga es notoria si bien sus bases teológicas y filosóficas, son muy distintas" Methol Ferré, Alberto, En el epicentro de Córdoba - Ensayo citado C P U

64 García Laguardia, Jorge Mario, *Legislación Universitaria de América Latina* Unión de Universidades de América Latina -UNAM- México 1973 p 2. "Este aspecto del reformismo, observa María Elena Rodríguez de Magis", "no sólo fue aceptado con beneplácito, sino hasta impulsado por algunos sectores políticos: el de los radicales dueños del poder y el de los socialistas. Estos grupos trataron de capitalizar el movimiento que a la larga se les escapó de las manos pues tenía una intención más profunda: más que al simple juego político aspiraba a cambios sociales más hondos" *Op cit* p 5

pación de los estudiantes en la vida nacional, que quedará desde entonces como una constante de la región⁶⁵

Usando la terminología de Ribeiro podemos decir que un proceso de modernización refleja y de actualización histórica se había iniciado, producto de la expansión del capitalismo mundial y sus repercusiones en nuestras sociedades dependientes

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 1918 La más temprana formulación del programa la hizo el "Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios", que en julio de 1918 congregó en Córdoba a representantes de las universidades argentinas El Congreso sancionó un "Proyecto de Ley Universitaria" y un "Proyecto de bases estatutarias", que contienen los principios sobre los cuales debía organizarse la "Nueva Universidad" Comienzan por expresar que la Universidad se compondrá "de los profesores de toda categoría, los diplomados inscritos y los estudiantes", anunciando así la concepción tripartita de los elementos que integran la comunidad universitaria, que será uno de los postulados de la Reforma frente a la antigua preponderancia profesoral Esta comunidad se gobernará mediante autoridades electas por ella misma, con participación de todos los elementos que la integran Se proclaman, además, el derecho de los estudiantes a designar representantes ante los organismos directivos de la Universidad, la asistencia y la docencia libre, la periodicidad de la cátedra, la publicidad de los actos universitarios, la extensión universitaria, la asistencia social a los estudiantes, el sistema diferencial para la organización de las universidades y la misión social de la Universidad y su participación en el estudio de los problemas nacionales⁶⁶

65 'Las diez bases, escribe Gabriel del Mazo han permanecido en pie como reivindicaciones durante los 38 años que lleva el movimiento' *La reforma universitaria*, artículo publicado en *Revista de la Universidad de Honduras* etc p 61

66 Foción Febres Cordero *Reforma Universitaria*, Imprenta Universitaria Universidad Central de Venezuela Caracas, 1959 Harold R W Benajamin *Higher Education in the American Republics* Mc Graw Hill Book Company, New York 1965 p 51 Francisco de Venanzi; 'A los cincuenta años del movimiento de Córdoba', *Revista Actual*, etc pp 10-25 Luis Alberto Sánchez resume los propósitos de la Reforma así 1) devolver la Universidad a la sociedad en que se desarrolla, lejos de prejuicios y limitaciones de clase, casta o familia, 2) ponerla al alcance de las clases desvalidas, haciendo flexible la asistencia y creando las cátedras libres y paralelas, que compitieran o sustituyeran a las oficiales o inflexibles 3) con el fin de romper el monopolio familiar y oligárquico ejercido con discriminación por un cerrado cuerpo de profesores, exigió la participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades, 4) para quebrantar la impermeabilidad de un profesorado dogmático, ajeno a menudo a las variaciones de sus respectivas disciplinas, propugnó la temporalidad de la cátedra esto es la revisión de la idoneidad del profesor cada cierto número de años, que varió entre cinco y diez 5) contra la inmutabilidad de los programas y sistemas alentó la enseñanza en seminarios, conversatorios y mesas redondas, 6) para hacer más fecunda la acción de la Universidad, propuso inaugurar las 'universidades populares', estableciendo la obligación del estudiante de ser profesor de quienes supieran menos que él, especialmente de obreros y campesinos, 7) dio un impulso considerable a la vinculación de la universidad con los grandes problemas de cada país o región, 8) 'abogó por la relación más estrecha entre las universidades de América Latina' Luis A Sánchez *La Universidad actual* etc p 63-64 Darcy Ribeiro, a su vez, concreta en diez puntos las postulaciones básicas de la Reforma de Córdoba "1) El cogobierno estudiantil, 2) la autonomía política, docente y administrativa de la universidad, 3) la elección de todos los mandatarios de la Universidad por asamblea con representación de los profesores, de los estudiantes y de los egresados 4) la selección del cuerpo docente a través de concursos públicos que aseguren amplia libertad de acceso al magisterio, 5) la fijación de mandatos con plazo fijo (cinco años generalmente) para el ejercicio de la docencia, sólo renovables mediante

A más de medio siglo de su primera formulación, podemos ahora enumerar los principales puntos comprendidos en el programa reformista, tal como se fueron perfilando y destacando a través de los largos años de lucha renovadora. Como veremos después, algunos pertenecen al aspecto político, otros al social y los más al contenido propiamente académico de la Reforma. Sin embargo, varios de ellos, como la autonomía universitaria, la asistencia libre, etc., aunque guardan relación con los problemas de organización académica y docente, tienen también un profundo sentido político y social, por lo que resulta difícil examinarlos únicamente por su lado estrictamente universitario o pedagógico. Guiándonos por las enumeraciones que de los postulados reformistas han ensayado ya otros autores⁶⁷, podemos enlistarlos de la manera siguiente:

- 1) Autonomía universitaria, -en sus aspectos político, docente, administrativo y económico, autonomía 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

apreciación de la eficiencia y competencia del profesor. 6) la gratuidad de la enseñanza superior. 7) la asunción por la Universidad de responsabilidades políticas frente a la nación y la defensa de la democracia, 8) la libertad docente, 9) la implantación de cátedras libres y la oportunidad de impartir cursos paralelos al del profesor catedrático, dando a los estudiantes la oportunidad de optar entre ambos, y 10) la libre asistencia a clases. Además, de este decálogo los estudiantes latinoamericanos lucharon, en los últimos veinte años, por una serie de recomendaciones concernientes a la elevación del nivel de calificaciones del profesorado y a la mejora de sus condiciones de vida y estudio. Ribeiro, Darcy. *La Universidad Latinoamericana* etc. p. 153.

67 Salazar Bondy, Augusto, *Reflexiones sobre la Reforma Universitaria*, Revista Actual etc. p. 41

Augusto Salazar Bondy, en forma precisa, reduce a cuatro los objetivos fundamentales del movimiento político-académico que fue la Reforma a) "abrir la Universidad a sectores más amplios de alumnos, sin consideración de su origen y posición social, y facilitar en todo lo posible el acceso de estos sectores a las profesiones y especialidades -de donde se derivó la reivindicación de la asistencia libre en beneficio de los estudiantes que trabajan, b) dar acceso a la enseñanza a todos los intelectuales y profesionales competentes, sean cuales fueren sus ideologías y sus procedencias, de donde la cátedra libre y la periodicidad del contrato profesional, c) democratizar el gobierno universitario de donde la participación estudiantil y la representación de los graduados, y d) vincular la Universidad con el pueblo y la vida de la nación de donde la publicidad de los actos universitarios, la extensión cultural, las universidades populares y la colaboración obrero-estudiantil"⁶⁸

Sin que pretendamos llevar a cabo su análisis exhaustivo, vamos a referirnos brevemente a los distintos puntos del programa reformista, por la influencia que los mismos han tenido en la configuración de la Universidad latinoamericana actual. A tal efecto los agruparemos así: a) los relacionados con la organización y gobierno de la Universidad, b) los vinculados con la enseñanza y métodos docentes, c) los referentes a la proyección política y social de la Universidad.

En cuanto al primer aspecto, la Reforma se propuso dos conquistas claves: la *autonomía* y el *cogobierno universitario*. Mediante la primera se trataba de lograr la mayor independencia posible para el quehacer universitario, sacudiendo las trabas que le imponían su supeditación a la iglesia, el Gobierno y las clases dominantes de la sociedad. Mediante el segundo, se buscaba combatir el exclusivo control interno de la institución por una casta profesional cerrada y retrógrada. El reclamo de autonomía, que históricamente podía justificarse como la recuperación por parte de la comunidad universitaria de antiguos privilegios medievales, tenía, sin embargo, un sentido más profundo: se veía en ella el instrumento capaz de permitir a la Universidad el desempeño de una función hasta entonces inédita: la de crítica social.

Dijimos antes que la Reforma replanteó las relaciones entre la Universidad, la sociedad y el Estado. La autonomía fue así el marco jurídico indispensable para que la Universidad pudiera asumir una nueva posición. Marca el momento de su separación del Estado, representado por el Gobierno, así como antes la República trató de separarla de la Iglesia. "Esto porque la libertad de pensamiento, señalan Silva Michelena y Sonntag, de cátedra y de investigación quedan institucionalizadas y, por tanto, ponen ciertos límites rígidos a la acción coactiva del Estado y de las clases dominantes sobre la Universidad"⁶⁹. Esta comienza a diferenciarse de las otras instituciones de la sociedad y a ensayar la crítica de su realidad. Además, adquiere conciencia de sí misma, de sus funciones y potenciabilidades político-sociales.

68 'Ernesto Garzón Valdés, quien ha investigado recientemente en forma detallada esas conexiones, llega a la conclusión de que la autonomía pedida por los reformistas de 1918, y en general también por los de hoy, tiene por objeto independizar a la universidad como institución de los intereses políticos de la clase gobernante en 1918 los reformistas trataron de liberar a la universidad de sus vínculos con la burguesía' Steger, H., *El movimiento estudiantil* etc p 10

69 H Silva Michelena y H R Sonntag *Op cit* p 30

El otro gran reclamo de Córdoba fue el *cogobierno universitario*, verdadera "piedra de toque" del Movimiento, al decir de Darcy Ribeiro "Acusado por unos de degradar la Universidad, de politizarla y de impedir el ejercicio de sus funciones esenciales, apreciado por otros como el gran motivo de orgullo de la Universidad hispanoamericana"⁷⁰ El cogobierno implica la participación de los profesores, estudiantes y graduados. De esta suerte, la Reforma auspiciaba la instauración de un gobierno tripartito, formado por representantes de los cuerpos discente y docente, más de los que ya habían dejado las aulas, pero mantenían su interés por la marcha de la institución. Este sistema que se ha dado en llamar del "*tercio estudiantil*", se halla consagrado en las leyes universitarias de varios países. De él esperaba la Reforma la democratización del gobierno de la Universidad y la garantía de su renovación constante, principalmente por la acción de los representantes estudiantiles. Este postulado ocupó un lugar tan importante dentro del programa reformista que uno de sus teóricos, Gabriel del Mazo, construyó sobre el mismo su concepto de la Universidad como "República de Estudiantes"⁷¹. No sólo es un corolario de la autonomía sino también su base de legitimación, pues al proclamar el principio de la autodeterminación de la comunidad universitaria, la Reforma señaló que ésta no se compone exclusivamente de profesores y "profesores-funcionarios", o sean las autoridades universitarias, sino de todos sus elementos. En la vieja Universidad ni siquiera todos los profesores integraban los claustros.

La Reforma, en cuanto a la organización de la Universidad, se mantuvo en área de la ordenación de la misma como institución autónoma y democrática. No dirigió sus dardos, con igual empeño, en contra de la estructura académica, aunque se preocupó de los aspectos relacionados con la docencia y los métodos de enseñanza. Y aunque varios de sus ideólogos formularon algunas propuestas para superar el "profesionalismo" y la "excesiva especialización"⁷².

70 Ribeiro, Darcy, *Op cit* p 154 "Este postulado, dice Jorge Maksabedian Alvarez es la característica de la Universidad latinoamericana y la diferencia de la europea y norteamericana que no toleran la participación estudiantil en el gobierno universitario". Artículo citado *Universidades* etc p 87

71 "La nueva Universidad se encunha como República de todos sus Estudiantes. Son Estudiantes, todos los coparticipes en la comunidad de estudiantes. Sus miembros van recibiendo graduación sucesiva: alumnos, licenciados, profesionales, doctores, maestros". "El alumno, titular de los derechos cívicos en la Nación, toma con derecho, participación en la vida y gobierno de esta república menor, y el 'tercio' del alumnado, unido en el comicio y coparticipa en la representación general, simboliza el porvenir como ideal progresivo e indivisible". Del Mazo Gabriel, *Estudiantes y Gobierno Universitario*, etc p 10

72 Ingenieros José en su ensayo *La Universidad del porvenir* habla advertido los peligros del profesionalismo y de la excesiva especialización directa. "Sin una base previa de cultura general, los especialistas son amanuenses perfeccionados, ruedas de un vasto engranaje, pieza de un mosaico, pueden ser utilísimos al servicio de otros, sin tener conciencia de la obra a que contribuyen con su esfuerzo". "La Universidad debe readquirir la unidad de espíritu que ha perdido por la inadaptación a la época y al medio, y debe, a su vez, infundir en todos los que la frecuentan - profesores, alumnos, oyentes - esa cultura general que refluirá sobre toda la sociedad cuya ideología aspira a representar." *Op cit* p 35. Alfredo Palacios, a su vez se propuso cuando asumió al Rectorado de la Universidad de La Plata "infundir un espíritu humanista en la educación universitaria, superando la fragmentación que significaban las diversas especializaciones, para eso propuso darle alma a la Universidad mediante la introducción de un curso general de cultura moderna que debían aprobar todos los alumnos. También Gabriel del Mazo auspició una propuesta similar, convencido de la necesidad de contrarrestar el énfasis profesionalista.

Lo cierto es que el programa reformista no incluyó medidas o recomendaciones destinadas a romper o superar la estructura académica napoleónica, responsable del vicio que denunciaba

Otras de las grandes motivaciones de la Reforma fue abrir las posibilidades de acceso a las profesiones a los hijos de las capas sociales emergentes, rompiendo el monopolio ejercido por las clases superiores. Tal fue el sentido de otros reclamos cordobeses: el de la docencia y la asistencia libre, íntimamente ligados. Mediante la docencia libre se creaban cátedras paralelas a las oficiales, permitiendo al estudiante optar entre ellas. De este modo se establecía una saludable emulación entre los profesores, desde luego que los profesores deficientes pronto verían sus aulas vacías de alumnos. "La docencia libre, decía del Mazo, es el gran motor de la reforma del profesorado, sin la cual no hay reforma de la Universidad". La cátedra libre aparecía también como la manera más adecuada de iniciarse en la docencia, pues de entre los catedráticos libres debían seleccionarse los titulares. De esta suerte, se arbitraba un procedimiento capaz de terminar con los feudos profesionales, de permitir el acceso a la cátedra de intelectuales y profesionales de cualquier procedencia social o credo ideológico, sobre la base de su competencia, y de mejorar el nivel de la enseñanza. La periodicidad de los nombramientos, o el derecho de tacha que algunas Universidades reconocieron a los estudiantes, debían superar el peligro de estancamiento docente.

La asistencia libre, a su vez, perseguía permitir el acceso a los estudios universitarios de jóvenes provenientes de los sectores económicos débiles y que, por lo mismo, necesitaban trabajar. Mediante ella se pretendía hacer efectivo el anhelo de democratización de la enseñanza superior, abriendo las puertas de la formación profesional a grupos más amplios de la sociedad. Su propósito profundamente social era evidente.⁷³

La *Misión social* de la Universidad constituía, como se ha dicho, el ítem 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.⁷⁴ 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. Puntos de este programa fueron las "Universidades Populares"⁷⁵, las

73 La asistencia libre es, además, una disposición de orden social, pues es grande el número de los estudiantes que deben trabajar para sostener su vida. Correlacionada con la cátedra paralela sólo es posible con la docencia libre: el alumno puede optar por enseñanzas a horario distinto y profesor diferente. El conjunto, contribuye a la amplitud social de la Universidad, a su democratización. Del Mazo, Gabriel, *Ibidem* p. 61.

74 "La Universidad Latinoamericana, objeto y sujeto de un proceso histórico de gran singularidad, puede ser definida y se ha definido además por una "cuarta misión": "la Comunidad y su servicio". El sentido social de la Universidad, de servicio de la Nación, del pueblo y del Estado, parte en nuestras universidades de 1918 y es una de las tipificaciones que van caracterizándolas". Bascañán Valdés, A. *Op. cit.* p. 44.

75 Pronto surgió entre los reformistas la duda acerca del valor de la extensión universitaria como el medio de hacer partícipe al pueblo del contenido cultural de la educación. En la conciencia de planteamientos semejantes, que van a la raíz del problema, los estudiantes de la Reforma fundaron en algunos países las "Universidades populares", entre las cuales las del Perú, organizadas a partir de 1923 y

actividades culturales de extramuros, las Escuelas de temporada, la colaboración obrero-estudiantil, etc. 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, contribuyeron a definir el perfil de la Universidad latinoamericana, al asumir éstas, o sus elementos componentes, tareas que no se proponen o que permanecen inéditas para las Universidades de otras regiones del mundo.

Integran también el programa de la Reforma su vocación antineoamericanista, claramente expresada en sus documentos fundamentales, así como su postura decididamente antimperialista y contraria a toda forma de dictadura política, aspectos a los cuales nos referimos antes, y que complementan la plataforma de este Movimiento, de tan singular influencia en el desenvolvimiento universitario e intelectual de América Latina.

Balance crítico de la Reforma de Córdoba

La Reforma de Córdoba representa, hasta nuestros días, la iniciativa que más ha contribuido a dar un perfil particular a la Universidad latinoamericana.⁷⁶ Nacida de la "entraña misma de América", como se ha dicho, tiene en 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 as-

restablecidas, después de obligado interregno en 1945" Gabriel del Mazo, *Ibid*, p. 69. Por supuesto que las Universidades Populares tampoco lograron el fin propuesto. Refiriéndose a las creadas en Cuba como consecuencia del movimiento reformista, José Antonio Portuondo escribía, hacia 1959, que si bien la intención era justa, el planteamiento del problema era equivocado. "Es justo el principio que plantea la necesidad de acercar la Universidad a las masas populares, cumpliendo el aislamiento de torre de marfil que suele caracterizar a esta clase de instituciones de enseñanza. Pero erran los planes que aspiran a lograr de acercamiento creando escuelas o universidades populares en las que un grupo de profesionales, profesores y estudiantes se dedican a 'enseñar' a los obreros es decir, a transmitirles el mismo saber universitario que se imparte en otros momentos y otros locales a los futuros abogados, médicos, profesores, ingenieros, etc. Y esto no tiene ninguna importancia. Lo importante es que los profesionales conozcan aprendan los problemas reales que se le plantean al obrero y los estudien con ellos contribuyendo a darles solución adecuada." Portuondo, José Antonio, *Tres temas de la Reforma Universitaria*. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba 1959. p. 14-15.

76 'El análisis de la reforma en nuestro continente ha girado principalmente en torno a la experiencia de Córdoba. En efecto, pareciera que este movimiento constituye el 'tipo de reforma de la universidad en América Latina. Para los autores, la reforma de Córdoba constituye el punto de partida de la nueva universidad latinoamericana. Carlos Huneeus Madge. *La Reforma en la Universidad de Chile - Corporación de Promoción Universitaria - Santiago, 1973*, p. 43. Para Jacques Lambert, el Movimiento de Córdoba se ha convertido de movimiento llamado de democratización de la universidad en un movimiento de politización de la Universidad. Como los gobiernos latinoamericanos han intentado en demasiadas ocasiones sujetar a la Universidad, un movimiento de protesta, la Reforma Universitaria, se esforzó por asegurar la autonomía de la Universidad y, en muchas ocasiones, la co-gestión por parte de los estudiantes ha supuesto el medio de asegurar esta autonomía necesaria. En estas condiciones, la Universidad, ha podido llegar a ser como un Estado dentro del Estado, dotado casi de extraterritorialidad. *América Latina*, Ediciones Ariel. Barcelona, Tercera edición, 1973, p. 377 y 378.

pecto de lo que podríamos llamar la organización jurídica o formal de la Universidad (autonomía y cogobierno) y menos en lo referente a la estructura académica de la misma, que prácticamente continuó obedeciendo al patrón napoleónico de facultades profesionales separadas "Se trató, dicen Recca y Vasconi, de una incorporación al "stablishment" y, como consecuencia, de una toma de compromisos con el mismo, si involucró un cambio, en el sentido de una mayor "democratización interna", ésta no implicó una modificación sustantiva de las estructuras, contenidos u orientaciones de funcionamiento de la institución".⁷⁷

Intentaremos ahora un balance del Movimiento Reformista, examinando la repercusión que sus postulaciones han tenido en el quehacer universitario latinoamericano. Indudablemente, no todas sus propuestas representaron logros positivos para nuestras Universidades. Algunos de sus enunciados, llevados al extremo, perjudicaron más bien el ejercicio del oficio universitario en esta parte del mundo o se constituyeron en obstáculos para la reforma a fondo de nuestras instituciones.⁷⁸ Se acusa, incluso, al Movimiento de haber generado un "reformismo" más preocupado por los aspectos formales y administrativos de la problemática universitaria que por su transformación revolucionaria y la formación de una conciencia crítica.⁷⁹ Trataremos de examinar los resultados del Movimiento, sin olvidar que representó la proyección universitaria de la toma de conciencia de una clase media emergente, cuya expresión política fue la aparición de partidos radicales, que pusieron en jaque a los viejos partidos liberales y conservadores, organizaciones políticas propias del patriciado latinoamericano. De ahí su carácter de movimiento pequeño-burgués, estimulado por las aspiraciones de una clase deseosa de escapar a su proletarianización y de acceder a las posiciones hasta entonces reservadas a la alta burguesía y a la oligarquía terrateniente. Dentro de estas condiciones, era difícil que la Reforma diera más de lo que dio. Pero, en su mejor momento, representó la mayor fuerza democratizadora de nuestras Universidades. Precisamente, la democratización de la Universidad, gracias principalmente a la autonomía y al cogobierno, constituye, en opinión de Augusto Salazar Bondy, el logro neto de la Reforma.⁸⁰

77 Recca Inés y Vasconi, Tomás, *Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana* CPU, Santiago, (sin fecha) p 31 (mimeografiado)

78 "En verdad aún actualmente hay países latinoamericanos en donde las reformas de 1918 no han sido todavía alcanzadas, en momentos en que, paradójicamente las mismas ideas y realizaciones de la reforma, sentidas rápidamente en algunos países, comienzan a ser obstáculos para cambios ulteriores acordes con los momentos actuales" Albornoz, O, *Op cit* p 97

79 "El reformismo ha construido 'repúblicas universitarias' que internamente poseen una distinta redistribución del poder (que incluye a ciertos núcleos estudiantiles), y que han agravado aquellos legados negativos a que se refiere Darcy Ribeiro. Ahora también los estudiantes acceden a los empleos, participan de las élites, o cumplen funciones miméticas, aislándose de la sociedad, y en especial de las clases populares. Eso es todo" Rama, Carlos M., *Deslinde* N°32 UNAM - 1973, p 17

80 "Si se quisiera por tanto, formular de modo escueto y esencial el resultado del movimiento reformista que estamos examinando, creo que con toda exactitud y justicia histórica habría que buscar la noción de democratizar. La Reforma Universitaria ha sustituido una universidad cerrada y oligárquica, clasista, por una universidad abierta, popular verdaderamente nacional, en la cual se refleja el contrastado aspecto de nuestras comunidades y en la que el control institucional, el poder de decisión, tiende a estar distribuido entre varios componentes socialmente bien balanceados (cuando no entra en crisis por predominio de un sector)" Salazar Bondy, A. *Reflexiones sobre la Reforma Universitaria* etc p 42

Sin duda, la autonomía universitaria es su fruto más preciado. Su conquista ha sido para el desenvolvimiento de las Universidades y la aparición de la conciencia crítica, fundamental para el progreso de la sociedad en general. El régimen autónómico es indispensable para el ejercicio de esa función. Por eso, contra él dirigen sus primeros ataques las dictaduras retrógradas y los gobiernos empeñados en mantener el *statu quo*. De ahí las grandes dificultades que en muchos momentos ha enfrentado la autonomía universitaria en nuestro continente, no obstante que es un concepto siempre vivo, de cuya vigencia depende mucho el adelanto ideológico de nuestros países. Representa también la garantía indispensable de la libertad de cátedra, sin la cual no se concibe una auténtica enseñanza universitaria.⁸¹

Hacia la década de los años 40, salvo en países dominados por tenebrosas dictaduras (República Dominicana, Nicaragua, Haití y Paraguay), la autonomía había triunfado en casi toda América Latina, en mayor o menor grado. Hoy día el panorama es variado, aun cuando existen ejemplos de autonomía universitaria efectiva. Mas, no por lo que ahora sucede, producto de claros factores socioeconómicos y políticos, la autonomía ha dejado de ser el más firme reclamo de los universitarios latinoamericanos.⁸²

En cuanto al cogobierno, la fórmula razonable del "tercio estudiantil" es la que más acogida tuvo entre los teóricos de la Reforma. Sin embargo, las legislaciones universitarias han consagrado una gran variedad de sistemas, todos los cuales tratan de hacer realidad el principio de la participación de los estudiantes y graduados en la dirección de la Universidad, considerado como legítimamente válido.⁸³ Es una conquista lograda, aun cuando todavía suscita apasionadas controversias.⁸⁴ Su forma extrema de gobierno

81 "El libre examen y el desarrollo de la crítica que alcanza su máxima expresión en las universidades autónomas no mediatizadas unilateralmente por criterios autoritarios o por concepciones partidistas, sectarias o religiosas, siguen siendo instrumentos esenciales en la elevación del ser humano." De Vannanz, Francisco. A los cincuenta años del Movimiento de Córdoba." Revista Actual Año I Nº2, etc p 11

82 Cuando en 1949 Luis Alberto Sánchez escribió su obra *La Universidad Latinoamericana*, en la cual pasó revista a las legislaciones universitarias del continente examinando, entre otras cosas, la incorporación en las mismas de los principios reformistas, la situación, en cuanto a la autonomía, era la siguiente: a) plena, en México, Guatemala, Cuba, El Salvador, Costa Rica, Ecuador, Perú y Bolivia, b) semiplena, en Colombia, Venezuela, Brasil, Chile, Uruguay, c) atenuada en Argentina, Nicaragua y Honduras, d) ninguna, en Haití y Paraguay. En 1973 de acuerdo con la obra *Legislación Universitaria de América Latina* de Jorge Mario García Laguardia la situación se había modificado así: a) países en los que la autonomía no existe: Cuba (el gobierno de la Universidad se ejerce con arreglo al principio marxista del "centralismo democrático"), El Salvador, Haití, Paraguay y Puerto Rico, a los que es necesario agregar Chile después de la intervención militar de la Universidad de la República en 1973; b) países con orientación restrictiva: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Ecuador, Venezuela y Perú, c) países en los que se le acepta plenamente: Costa Rica, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y República Dominicana, p 182-183

83 "Si bien en el esquema teórico el co-gobierno tiene plena valía, las reformas, los procesos, las proposiciones, la duración, las cantidades de la representación de los tres estamentos pueden variar de acuerdo con la tradición y las condiciones de cada medio universitario y, de otra parte, con la naturaleza de la función directiva." Bascañán V., A. *Op cit* p 43

84 En 1949 en el estudio preparado por Luis A. Sánchez *La Universidad Latinoamericana*, y que ya mencionamos, se pudo comprobar que con variaciones que iban desde el 'tercio estudiantil' hasta una representación más simbólica que real, el cogobierno era un principio generalmente aceptado. También se comprueba que la supresión o disminución de dicho régimen se ha debido casi siempre a gobiernos dictatoriales de tipo militarista. *Op cit* p 88

paritario, que prácticamente coloca la Universidad en manos de los estudiantes, ha provocado severas críticas

La Reforma de Córdoba puso su fe en el estudiantado como el elemento renovador por excelencia de la Universidad. De su participación en el gobierno de la misma esperaba la Reforma la mejor garantía contra su estancamiento, posición basada sobre la creencia en la bondad intrínseca de la juventud, aunque nadie niega su proverbial generosidad y vocación revolucionaria. Sin embargo, como ha sido señalado, la mayor justificación sociológica del cogobierno radica en que institucionaliza, dentro de la dirección de la Universidad, el paso de los jóvenes por ella, lo que indudablemente representa un poderoso factor de renovación⁸⁵. Con todo, no han faltado casos en que los movimientos estudiantiles, mediante su influencia en los organismos directivos, han hecho fracasar innovaciones académicas importantes, aferrándose a un profesionalismo obsoleto y a un "facilismo" deplorable. También la excesiva politización de los cuadros estudiantiles ha conducido al tratamiento de los problemas académicos con criterios políticos, con grave perjuicio para la búsqueda de soluciones realmente universitarias⁸⁶. Libre de estas deformaciones, el cogobierno auspiciado por la Reforma ha dejado un saldo positivo y representa una de las peculiaridades más interesantes de nuestra experiencia universitaria.

Otras innovaciones promovidas por la Reforma no han tenido igual suerte. Algunas no condujeron al cambio esperado o sus resultados fueron más bien contraproducentes. Tal sucedió con la asistencia libre, que si bien amplió las posibilidades de acceso a la enseñanza superior de estudiantes de la clase media, no produjo la apertura de la Universidad a los sectores populares, en buena parte por su marginación de los niveles de enseñanza previos y otras limitaciones socioeconómicas, frente a las cuales la asistencia libre no era la solución. Tratando de remediar esta injusticia social, los estudiantes abrieron "Universidades populares", cuya importancia en el Movimiento es mayor como testimonio de una generosa conciencia juvenil que por sus resultados prácticos. En cambio, la asistencia libre minó la actitud discipular de los estudiantes y desvirtuó el principio, también suscrito por la Reforma, de docencia activa y formativa⁸⁷. También

85 'El Movimiento de Córdoba sostuvo, asimismo, que los jóvenes por ser tales eran mejores, y esto se afirma una generación después de Sigmund Freud y cuando la experiencia histórica cotidiana mostraba el ascenso de los fascismos apoyados especialmente por la ceguera de las nuevas generaciones' - Carlos M. Rama. Op. cit. p. 15. Darcy Ribeiro, por su parte, sostiene que sólo el cuerpo estudiantil ofrece suficiente garantía para la reforma estructural de la Universidad, que la transforme en agencia de aceleración evolutiva de la sociedad. De esta suerte, el cogobierno de las universidades por sus profesores y estudiantes, es para Ribeiro "el requisito básico para la edificación de la Universidad necesaria". Ribeiro, Darcy, *La Universidad Nueva. Un Proyecto*. Editorial Ciencia Nueva, Buenos Aires 1973 etc. p. 158. "El estudiante resulta así en América Latina, dice Luis A. Sánchez, no ya un transeúnte de la Universidad, o un aprendiz de técnica, ciencia o humanidad sino ante todo un beligerante de la lucha política y social". *La Universidad Actual* etc. p. 68.

86 'La participación estudiantil en el gobierno ha sido con frecuencia, más que propia participación control del gobierno por el alumnado, y el interés por la problemática político social del país y del mundo, ha cedido el paso al sectarismo doctrinario o al monopolio de un partido. Estos son vicios generalmente resaltados al enjuiciar la universidad reformada, su existencia es innegable y sus consecuencias perjudiciales al progreso de nuestras instituciones de educación superior, no deben ocultarse ni disminuirse. Pero no creo que pueden confundirse con la reforma, ni anular su básico logro democrático'. Salazar Bondy, Augusto, *Reflexiones sobre la Reforma Universitaria*, etc. p. 42.

87 Muy pronto muchos profesores hicieron ver la contradicción entre el propósito de introducir una

fueron positivos los planteamientos de la Reforma en cuanto a la periodicidad de la cátedra y la búsqueda de procedimientos académicos o concursos que aseguren la mejor selección posible del profesorado. El establecimiento de la carrera docente, con sus requisitos de ingreso, promoción e inamovilidad, que ahora es un hecho de gran número de las Universidades latinoamericanas, constituye una forma más adecuada y técnica de combatir los vicios que el Movimiento quiso erradicar con estas dos propuestas. "La periodicidad, advierte acertadamente Augusto Salazar Bondy, sobre todo si los plazos son excesivamente cortos, actúa como un elemento de desaliento y como obstáculos de la constitución de un cuerpo docente estable y calificado".⁸⁸

La gratuidad de la enseñanza superior, incluida también en el programa reformista, es hoy día rasgo predominante de la Universidad Nacional latinoamericana. Va desde la exoneración total del pago de aranceles y el establecimiento de programas de becas, residencias estudiantiles gratuitas, etc., hasta el cobro de sumas simbólicas o modestas que revierten en el financiamiento de los programas de servicios a los estudiantes, o el sistema llamado de "matrícula diferencial", mediante el cual el estudiante paga en proporción a los ingresos de su familia, dinero que se emplea para otorgar ayudas a los estudiantes de escasos recursos. En lo que respecta a las Universidades públicas, lo que el estudiante paga no representa más que una parte del costo real de su educación, por lo que en América Latina cabe hablar, como apuntaba el Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, doctor Mariano Fiallos Gil, de "una gran beca colectiva" de parte del Estado.

metodología activa y la asistencia libre, transformada de hecho en inasistencia. Aníbal Valdés llega a decir que, en este aspecto, el programa reformista se realizará 'en relación inversa al auge del derecho de inasistencia'. *Op cit* pp 44-47. La misma proyección social de la Universidad y su función como creadora de cultura no pueden promoverse con las aulas vacías. Luis Jiménez de Asúa observó que en determinado momento, llegó a ser más difícil encontrar estudiantes que buenos profesores y que hasta se ha querido justificar la inasistencia con argumentos tomados de la misma filosofía de la metodología activa. "Como cuando se escribe, por ejemplo 'que el estudiante debe ser sujeto activo de su propio proceso educacional' cosa que por lo visto consiste en no ir a la universidad sino a examinarse todos los meses, 'ideal' de muchos estudiantes, aunque con semejante método sea absolutamente imposible el curso de la "educación" misma". Conferencia dictada en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fé, República Argentina y reproducida en el Boletín Informativo de la Universidad Central de Venezuela N°86 Año IV, Caracas, 23 de octubre de 1959. 'El concepto de libre asistencia a las actividades docentes, en su forma más exagerada deriva de la idea de que la gestión profesional tiene poca o ninguna importancia en el proceso educativo. En la Universidad Latinoamericana se genera sin duda este concepto por el predominio del profesor de tiempo convencional que, bajo el apremio de sus compromisos extrauniversitarios, con frecuencia se ve forzado a memorizar y recitar los capítulos de los mismos textos que habían de servir para el estudio de los alumnos sin aportar los nuevos conocimientos que sólo pueden captarse a través de un íntimo contacto exigente en dedicación con la bibliografía, especialmente aquellas que aparecen en las revistas especializadas o la que deriva a los propios trabajos de investigación del sujeto'. Pero está "teñida con las formas modernas de enseñanza basadas especialmente en el seminario, el trabajo práctico, la labor de campo, el uso de medios audiovisuales y la evaluación permanente del rendimiento". "La asistencia libre en su acepción más amplia, convierte a la universidad en una nueva máquina examinadora y otorgadora de diplomas". De Venanzi, Francisco "A los Cincuenta años del Movimiento de Córdoba" Revista Actual, etc p 20.

88 Salazar Bondy, A., *Reflexiones sobre la Reforma* etc p 44. "La concepción de un catedrático libre, en competencia con el profesor en propiedad o titular, está también alimentada por el criterio, ya bastante superado, de la cátedra servida por un sólo profesor vitalicio. De Venanzi, Francisco *A los Cincuenta Años del Movimiento de Córdoba* Actual, p 19. La departamentalización de la docencia, que es un hecho generalizado, torna obsoleto el sistema de cátedras libres.

Como consecuencia de la Reforma, la extensión universitaria y la difusión cultural se incorporaron a las tareas normales de la Universidad Latinoamericana. Sin embargo, como lo demostró la Conferencia que sobre este tema convocó la Unión de Universidades de América Latina en febrero de 1972, se impone una revisión a fondo del concepto y de los programas que bajo tal rubro se llevan actualmente a cabo. Con todo, la Reforma tuvo el mérito de abrir este nuevo campo a la acción de nuestras universidades, exclaustrándolas y poniéndolas más en contacto con su medio.⁸⁹

En cuanto a la "Misión Social" de la Universidad y su participación en el estudio y solución de los problemas nacionales, estos son postulados que constituyen hoy día lugar común en la definición de objetivos de las Universidades que consagran las leyes y estatutos universitarios de la región, sin que esto signifique que nuestras Casas de Estudios los hayan realizado plenamente ni atendido con el mismo entusiasmo con que los proclaman. En realidad, dada la generalidad de las declaraciones, mucha demagogia se ha hecho en su nombre y relativamente poca labor sería, científica y universitaria. Se advierten también muy distintas maneras de concebir la misión social de la Universidad. Mas no puede negarse que la Reforma, al enfatizar sobre esta tarea, logró su incorporación al enunciado misional de la Universidad latinoamericana, como una de sus características definitorias. Llevar a la realidad ese cometido representa, por cierto, aún un reto para nuestras Universidades, más que una labor efectivamente cumplida. Valga, sin embargo, como punto en el haber de la Reforma de Córdoba, el hecho de que señaló, como ineludible, la misión social que a la Universidad le corresponde cumplir, principalmente en países subdesarrollados y dependientes como los nuestros.⁹⁰

Para concluir este intento de "corte de caja" del Movimiento reformista, vamos a reproducir los juicios 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 positivistas
- 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 frente al Estado

89 De la Conferencia latinoamericana que hemos mencionado existe una memoria publicada por la UDUAL bajo el título *La Difusión Cultural y la Extensión Universitaria en el cambio social de América Latina*, Talleres de Tipografía Cuauhtémoc - México, 1972

90 'La universidad volcada a la comunidad fue uno de los más caros ideales de la Reforma desde sus inicios, que delataba su inspiración democrática y popular'. "En algunos casos, los programas y servicios de extensión cultural, de educación de adultos o de educación para la comunidad han alcanzado ya niveles muy apreciables, así como, de otro lado, hay instituciones que apenas están en condiciones de realizar una de las múltiples funciones de servicio posibles". Salazar Bondy, Augusto, Ensayo citado, p. 44

- 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.⁹¹

José Medina Echavarría considera que el Movimiento de Córdoba tiene una importancia decisiva desde la perspectiva de la historia social de hispanoamérica en su conjunto, pero problemática desde el punto de vista de la Universidad misma "Fue, afirma, el primer síntoma público de la crisis en que entraba la estructura social de América Latina y por eso sus protagonistas aparecen una y otra vez en la historia política de la región. Pero su eficacia "reconstructiva" en la Universidad misma fue escasa y en más de algún aspecto negativa. Echó por tierra viejos petrefactos pero sin poner en su lugar nada orgánicamente perdurable. La mera insistencia en la "representación indirecta" de la juventud en el gobierno de los organismos científicos, no sustituye sino más bien perjudica su "representación directa" en el diálogo socrático de la cátedra o en la labor paciente -ni poco ni mucho democrática- en el laboratorio y en el taller. Inició por otra parte la politización excesiva de algunas Universidades que constituye por hoy su mayor peligro"⁹²

Luis Manuel Peñalver, por su parte, dice que "La Reforma de 1918 fue revolucionaria para su tiempo: cambió la estructura y las relaciones del poder universitario, echó por tierra los dogmas filosóficos, liberó la Universidad del sectarismo religioso heredado de la Colonia y abrió las puertas de aquella a los sectores mayoritarios que se incorporaban políticamente en el sistema de democracia liberal, pero no llegó a cambiar la orientación de fondo de la Universidad ni a adaptar su labor al proceso de desarrollo de nuestros pueblos".⁹³

Pese a todas las críticas que puedan endilgarse al Movimiento reformista, muchas de ellas válidas, 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 reformanda), 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 social y liberadora que América Latina tanto necesita. Bien dice Luis Alberto Sánchez "La lección de 1918 subsiste, porque no está colmada

91 Ribeiro, Darcy, *La Universidad Nueva*, etc p 72

92 Medina Echavarría, José, *Filosofía Educación y Desarrollo* Textos del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social - Siglo XXI - Editores S A México, 1967, p 166. En cambio Roberto Díaz Castillo considera la ingerencia de los estudiantes en la vida política de sus respectivos países como signo positivo del movimiento reformista. "Desde entonces la juventud universitaria está jugando un papel político que ningún otro sector de la población ha podido jugar llenando un vacío que traduce posiblemente un vacío de clase. Esta es la verdadera significación histórica de la Reforma Universitaria iniciada en Córdoba y ese el porqué de su vigencia contemporánea" *Op cit* p 79

93 Peñalver, Luis Manuel. Cuando pasa el aiado. Editorial Universitaria de Oriente, Cumaná Venezuela, 1970, p 19

Porque aún quedan caminos que andar en tal sentido. Porque al cabo de tantos años, América sigue afenada al feudalismo, al entreguismo, al empirismo egoísta, a la imitación servil, al divorcio entre la Intelligencia y el pueblo y entre la inteligencia y la Universidad.⁹⁴

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 y poner la reforma al día".⁹⁵ "Pero Córdoba sigue siendo para nosotros, la forma por antonomasia. Con ella entroncan todas las reformas posteriores".⁹⁶ De lo que se trata ahora es de hacer anaigar la ciencia entre nosotros, de socializar la Universidad y volcarla a la nación entera, de formar a los universitarios al más alto nivel posible, 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, a 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.⁹⁷

-
- 94 Frondizi, Risieri, *La Universidad en un mundo de tensiones* Deslinde, N°20 UNAM, México, 1972, p 17 Según Raúl Allard Neumann los movimientos reformistas iniciados en el decenio del 60 reconocen como antecedente remoto al Movimiento de Córdoba de 1918 en el sentido de que si bien los procesos actuales tienen una ideología diferente en muchos aspectos y reaccionan frente a una realidad distinta, liga a ambos la misma voluntad rupturista y reoriginadora de la universidad y su anhelo de autonomía y crítica social. *Bases fundamentales de la Reforma Universitaria - Un esbozo C P U - Santiago 1973, p 3*
- 95 Frondizi, Risieri, "La Universidad en un mundo de tensiones" Deslinde, N°20 - UNAM, México, 1972, p 17 Según Raúl Allard Neumann los movimientos reformistas iniciados en el decenio del 60 reconocen como antecedente remoto al Movimiento de Córdoba de 1918, en el sentido de que si bien los procesos actuales tienen una ideología diferente en muchos aspectos y reaccionan frente a una realidad distinta, liga a ambos la misma voluntad rupturista y reoriginadora de la universidad y su anhelo de autonomía y crítica social. *Bases fundamentales de la Reforma Universitaria - Un esbozo C P U - Santiago, 1973, p 3*
- 96 Frondizi Risieri, *La Universidad en un mundo de tensiones* Paidós, Buenos Aires 1971, p 23
- 97 "Hoy, ciertamente el proyecto de los reformistas de 1918 no es más adecuado para responder las exigencias de la situación sociopolítica, sin embargo, en la experiencia histórica del proceso reformista se encuentran las claves de interpretación más importantes para cualquier proyecto futuro" César Aguilar "La Universidad situada", en *Universidad y Reforma - Corporación de Promoción Universitaria - Santiago sin fecha p 22 'La Reforma de Córdoba de 1918, dice Luis Scherez García, puede considerarse una expresión del proceso de actualización de los valores liberales de la universidad profesionalizante, intensificada por condicionamientos políticos. Fue en sentido estricto una reforma. En cambio los procesos actuales llevan a la superación de dicha universidad tienen cariz revolucionario. En ellos la participación de los estudiantes en el poder no es meta terminal sino instrumento de transformaciones sustanciales. El camino de la revolución universitaria. Editora del Pacífico - Santiago 1968 p 176*

Quinta Parte

LA UNIVERSIDAD CONTEMPORANEA Y SU PROBLEMATICA

Los retos de la globalización

Una de las paradojas que caracterizan a nuestra época es la conciencia cada vez mayor de la globalidad de los problemas que enfrenta la humanidad, hasta el punto que se habla de la emergencia de una "sociedad mundial" y, a la vez, el surgimiento, con mucha virulencia, de un nuevo "nacionalismo"

El estudio prospectivo de los grandes problemas que enfrenta la humanidad condujo a su consideración desde una perspectiva global, desde luego que se trata de desafíos comunes a todos los pueblos. Hay quienes sostienen que se está configurando una ciencia incipiente la "globología" que es la ciencia de la dinámica global, es decir de los procesos globales, ya sean económicos, políticos o culturales. "Si la sociología es la ciencia de los sistemas sociales, la globología será la ciencia de los sistemas globales. Estudia la estructura y los procesos del sistema del mundo como un todo"¹

Peter Heintz ha escrito que "podemos imaginar una sociedad mundial cuyos miembros individuales se comporten como auténticos ciudadanos del mundo, compartiendo esa identidad de sociedad mundial"²

-
- 1 Bergsen, Albert, La nueva ciencia del sistema del mundo, en *Revista Internacional de Ciencias Sociales* No 91 UNESCO, París, p 23 y siguientes
 - 2 Heintz, Peter, Introducción clave sociológica para la descripción de la sociedad mundial y su cambio, en *Revista Internacional de Ciencias Sociales* No 91, UNESCO, París, p 11 y siguientes

El tema de la "sociedad mundial" ha conducido a los científicos sociales a construir "modelos del mundo", especialmente económicos, en torno a la disponibilidad de los recursos naturales y sobre las relaciones internacionales

Paradójicamente, estas concepciones se dan al mismo tiempo que por todas partes se aprecia un resurgir del nacionalismo, de la reivindicación del derecho de los pueblos a su identidad y autonomía "El mayor obstáculo de cuantos se oponen a una sociedad mundial es, desde luego, la fuerza inquebrantable del nacionalismo. En su origen un concepto europeo del siglo XVIII, es hoy un elemento vigoroso y frecuentemente expansivo en toda la faz de la tierra"³

Este fenómeno del resurgimiento del nacionalismo no es un fenómeno exclusivamente tercermundista. En Europa está a la orden del día y ha llevado incluso a terminar con la existencia de Estados contruidos sobre una base multi o plurinacional. Ejemplos elocuentes: Yugoslavia y la propia Unión Soviética.

Aun reconociendo la existencia del nacionalismo como una fuerza actuante en el nuevo escenario mundial, las conclusiones que podemos sacar de lo hasta ahora dicho es que aun así hay dos conceptos que se imponen: la "globalización", entendida como "signo que marca el advenimiento de un mundo regido por nuevos criterios y coordenadas, en el que se aceptan las limitaciones naturales y en el que entra en juego abierto la Inteligencia disponible y el grado de control alcanzado en todas las facetas de la vida humana" y la regionalización, que no necesariamente se contraponen al criterio anterior, pero que asume la perspectiva y los intereses regionales para analizar la problemática mundial. La otra conclusión es la necesidad de formular imágenes de futuro viables, poniendo la prospectiva al servicio del surgimiento de nuevas sociedades y de un ordenamiento internacional más justo.

Una buena síntesis de los desafíos mundiales la encontramos en la justificación del Tercer Plan a Plazo Medio de la UNESCO (1990-1995), esbozada así: "En los albores del siglo XXI, la humanidad ha de hacer frente a tres grandes desafíos: el desarrollo, la protección del medio ambiente y la paz. Las opciones que tomemos hoy tendrán consecuencias tal vez irreversibles en el futuro común a todo el género humano, puesto que en los sucesivos, para bien o para mal, el mundo es un espacio unificado cuya problemática requiere un planteamiento global".

En la sociedad mundial van formándose grandes bloques o espacios económicos, que constituyen los verdaderos centros de poder. Fácil es advertir que hacia el fin del presente siglo tendremos los siguientes grandes bloques: Europa, que ha completado un largo proceso de unificación, enriquecido ahora con la posibilidad de la incorporación de los países del Este europeo y, quizás, hasta la nueva economía de mercado de la Comunidad de Estados Independientes (antigua Unión Soviética), en Asia, el Japón promueve el proyecto de la "gran zona económica" de la cuenca del Pacífico, la que se unifica a lo que ya es una realidad: la zona del Yen, que incluye a los países del Sudeste asiático, donde se encuentran las dinámicas economías de los llamados "Siete Tigres". En América del Norte, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, con la participación de los Estados Unidos, Canadá y México.

3 Sarvepalli Gopal, *La sociedad mundial vista desde el Tercer Mundo* en *Revista Internacional de Ciencias Sociales* No 91, París p 80 y siguientes

La formación de estos bloques seguramente alterará la hegemonía de los Estados Unidos sobre el sistema capitalista. La influencia del poderío económico del Japón gravita no solo sobre el Asia sino que sobre todo el conjunto del sistema capitalista mundial. El surgimiento del espacio económico europeo, con la Alemania unificada como polo principal, pondrá también en entredicho la indiscutida hegemonía de los Estados Unidos en el pasado. "El mundo del futuro no progresará homogéneamente". "Se puede afirmar que todos los habitantes del planeta no llegarán al siglo XXI al mismo tiempo y es incluso posible que, en tanto que algunos países se desenvolverán fácilmente en una nueva era, otros apenas estén iniciando su marcha hacia ese nuevo horizonte"⁴

Si los países de la periferia -entre los cuales se encuentran los latinoamericanos- quieren decorosamente cruzar los umbrales del nuevo siglo, tendrían que asumir, resueltamente, una tarea indeclinable: la regionalización. Entre nosotros se trata de llevar a la realidad el sueño siempre postergado de nuestros propios próceres: la integración regional de América Latina. Esta sería nuestra respuesta a un mundo formado por grandes bloques, dispuestos a absorbernos si no nos integramos.

Podemos así afirmar que la década finisecular de los años noventa, década de transición hacia un nuevo siglo y un nuevo milenio, se caracteriza por los profundos cambios que se han dado en el escenario internacional y la aparición del fenómeno de la "globalización". El concepto de "globalización" no se limita al aspecto puramente económico, en realidad, es un proceso multidimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, etc. Es el resultado de la creciente interacción e interdependencia que se generan entre las distintas unidades constitutivas del llamado "sistema global". Abarca las actividades y sus efectos de países, regiones, empresas transnacionales, organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales, grupos de presión y movimientos sociales.

El proceso de globalización obliga a modificar el paradigma de las relaciones internacionales previamente vigente, que confería a los Estados-naciones el carácter de actores principales y predominantes del sistema. Estos pasan ahora a constituir sólo una parte de un sistema mayor: el sistema global.

Es un hecho real que en el "sistema global" las empresas transnacionales desempeñan hoy en día un rol protagónico: no menos del 40% del comercio mundial ocurre al interior de estas empresas. Su organización no se parece en nada a las empresas de la década de los cincuenta, tal como lo ha expuesto Robert Reich en su conocida obra *"El trabajo de las naciones"*. De altos volúmenes de producción, estas empresas han pasado a los altos valores agregados, a las actividades intensivas en conocimientos y tecnología, y se estructuran como redes mundiales. Entre 1970 y 1992, revela un estudio del SELA, las exportaciones de bienes de alta tecnología casi duplicaron su participación en el comercio mundial de manufactura. La organización empresarial, dice Reich, más que a la pirámide tradicional del pasado se asemeja a una telaraña, donde el

4 Leszek Kasprzyk. Política científica y tecnológica y cambios en el medio planetario, en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Vol. XXI, No 3, Septiembre de 1989, p. 459 a 475.

producto final es un conjunto de aportes o componentes producidos en diferentes países del mundo, que no puede identificarse con una sola bandera"⁵

A su vez, los avances tecnológicos están modificando profundamente la naturaleza de la actividad productiva "En efecto, señala Salvador Arriola, hasta hace poco Secretario Permanente del SELA, anteriormente el desarrollo dependía de la cantidad de energía, de recursos naturales, de trabajo, de capital, hoy en día depende sobre todo de la capacidad de conocimiento y de la información disponible para actuar sobre el proceso de trabajo"⁶ Hay, pues, una tendencia hacia la "desmaterialización" del proceso productivo, es decir, hacia la menor utilización relativa de materias primas y la mayor incorporación de "intangibles" En la actualidad, por ejemplo, se podrían producir los mismos bienes que hace diez años con un tercio menos de las materias primas

Sin embargo, el proceso de globalización no está generando un incremento uniforme de progreso y desarrollo en todas las regiones del mundo Más bien se observa una *globalización fragmentada o segmentada*, que concentra las ventajas del desarrollo en un sector relativamente reducido de la población mundial y crea profundas brechas de desigualdad, en términos de calidad de vida y acceso a los bienes económicos y culturales entre los distintos componentes de las sociedades nacionales, tanto en los países industrializados (intianorte), como en los países subdesarrollados (intiasu) y entre ambos grupos de países (Norte-Sur)

Frente a los procesos de globalización y de conformación de los grandes bloques económicos, los Estados necesitan enfoques para fortalecer su capacidad de negociación, fomentar su competitividad y mejorar su inserción en la economía internacional Por el momento América Latina, como región -salvo México- no forma parte de ninguno de los bloques económicos antes aludidos (aunque es un hecho real que los Estados Unidos es el mercado más importantes para América Latina, ya que absorbe más del 40% de las exportaciones de la región)

Por otra parte, la situación relativa de América Latina en la economía mundial se ha deteriorado en los últimos años, como lo constatan los datos siguientes La participación de América Latina en las exportaciones mundiales ha descendido significativamente Según cifras de la UNCTAD, en 1959 América Latina exportaba un 11% del total mundial, en 1970 bajó al 4.8% y en 1990 representó tan solo el 3.6% (y de este porcentaje, un 1% corresponde al petróleo) En contraste, los llamados "países de reciente industrialización" del Sudeste asiático han incrementado su participación a un 8% del total mundial

5 Reich, Robert, *El trabajo de las naciones Hacia el capitalismo del siglo XXI*, Javier Vergara Editor, S.A. Buenos Aires, Argentina, 1993, p. 87 y siguientes Al respecto sostiene Enrique Iglesias, Presidente del BID "Frente al concepto de la empresa transnacional tradicional, de identidad nacional y proyección ecuménica se antepone ahora estructuras de organización y producción que responden en medida creciente a las nuevas condiciones de una economía global, que trasciende fronteras geopolíticas y culturales y que desafían irreverentemente los conceptos de nación, estado y soberanía, tan acendrados hacia fines del siglo pasado y hasta mediados del actual, Iglesias, Enrique, *Transición Económica y social al siglo XXI*, La Conferencia Per Jacobson de 1993, Washington D.C. (fotocopiado) p. 5

6 Arriola, Salvador, *La Competitividad en el campo económico Reconversión industrial* Ponencia presentada en el Foro "Visión Iberoamericana 2000" Cartagena de Indias, Colombia, 16-18 de marzo de 1994 SELA (fotocopiado) p. 3

En consecuencia, podemos afirmar, que en las últimas décadas América Latina, como región, se ha hecho más pobre y marginal, a excepción de los reducidos sectores privilegiados de las clases altas urbanas de las grandes ciudades vinculadas a la economía internacional del mercado, que representan verdaderos "islotos de modernidad en océanos de pobreza"

Existe el peligro real de que América Latina quede marginada de los circuitos dominantes del comercio, las inversiones, los flujos financieros y los procesos técnicos. Hoy, por cierto, somos más marginales en los procesos tecnológicos que hace diez años. Cabe, entonces, preguntarse ¿Estamos ante un proceso de "africanización" de América Latina y ante el paso de una situación de "dependencia" a otra de "prescindencia"? Frente a esta realidad, América Latina tiene que diseñar una estrategia de desarrollo que se proponga la reinserción más favorable de nuestra región en tales circuitos, teniendo presente que en una era de conformación de grandes espacios económicos no hay "salvaciones individuales", ni siquiera para los países grandes.

Se impone, entonces, reinventar y relanzar los procesos de integración, si es que queremos tener algún peso en el nuevo escenario internacional. América Latina necesita elaborar una respuesta lúcida a los procesos de constitución de grandes unidades macroeconómicas que adelantan los países industrializados. No es posible que mientras en el Norte se aceleran estos procesos, en el Sur sigamos en el aislamiento y la fragmentación.

Uno de los elementos claves para reinsertarnos favorablemente en una economía mundial abierta radica en el mejoramiento substancial de nuestra *competitividad*. Competitividad implica conocimiento, tecnología, manejo de información, destrezas, significa elevar la calidad de nuestros sistemas educativos y la preparación de nuestros recursos humanos, tal como tempranamente lo entendieron los países del Sudeste asiático y se dispusieron a hacer copiosas inversiones en su gente.⁷ Competitividad significa incorporar el progreso técnico a la actividad productiva, a fin de pasar de la "renta perecible", basada en los recursos naturales y la mano de obra barata, a la *renta dinámica*, que incorpora valor agregado gracias al avance tecnológico. Cabe, entonces, distinguir, como lo hace la CEPAL, entre "*competitividad espuria*" basada en la reducción de los salarios y de los servicios sociales, y la "*competitividad auténtica*", que implica la capacidad de un país de promover su participación en los mercados internacionales y, a la vez, elevar el nivel de vida de su población, mediante el progreso científico y tecnológico.

Hoy en día, como lo advierten los analistas, no solo compiten los aparatos económicos sino también las condiciones sociales, los sistemas educativos y las políticas de desarrollo científico y tecnológico. Esto es lo que se denomina la "*competitividad sistémica*", donde la sociedad entera es la que compete y no solo la empresa. Sin embargo, bien vale la pena reproducir aquí la advertencia que el educador brasileño Cristovam Buarque hiciera en el Foro de Cartagena "Visión Iberoamericana 2000", "Necesitamos competitividad económica pero, sobre todo, necesitamos dignidad social. Nada asegura que la primera lleve a la segunda". Esto significa que la *competitividad*

7 Ver la publicación del Banco Mundial *El milagro de Asia Oriental. El crecimiento económico y las políticas oficiales*. Washington, D.C. 1993.

no debe conducirnos a dejar de lado la *equidad*. El Foro antes mencionado subrayó lo que denominó la "*eficiencia económica de la equidad*", como principio rector de la estrategia de desarrollo. Esto implica promover una profunda Reforma Social, complementaria de la Reforma Económica, que posibilite masivas inversiones en capital humano.

En el contexto de la globalización ha surgido una nueva "era de la competitividad". El Grupo de Lisboa, en su Informe "*Límites a la competitividad*", nos advierte que "la competitividad ha dejado de ser una manera de funcionar del sistema económico para convertirse en credo universal, en una ideología". El exceso de competitividad puede conducir a sustituir la "búsqueda en común" por "la contienda permanente entre rivales". Según el Grupo de Lisboa, tal exceso puede conducir a las consecuencias siguientes: "a) mayores desigualdades socioeconómicas dentro y entre las naciones, y marginalización de extensas áreas del mundo, b) explotación y daño de la ecología, desertificación, erosión del suelo, extinción de la vida animal y especies vegetales, contaminación de los ríos y los mares, etc., c) concentración del poder en unidades económicas de gran tamaño, como empresas multiterritoriales y multinacionales, cadenas globales de información y comunicación, d) empobrecimiento del debate cultural y socioeconómico".

La Educación Superior y las necesidades de la sociedad. Nueva dimensión de la Educación Superior.

La búsqueda del conocimiento, su transmisión y aplicación dan origen a las tres funciones básicas de las instituciones universitarias: investigación, docencia y difusión o extensión. Si bien en determinados momentos de su desenvolvimiento histórico una de estas funciones ha prevalecido sobre las otras, lo cierto es que el ideal reside en una equilibrada integración de las mismas, de modo que las tres estén siempre presentes en todas las manifestaciones de la tarea universitaria. Y aun cuando hoy se suelen atribuir a la universidad nuevas funciones, como por ejemplo la indispensable función crítica y la llamada función social, lo cierto es que en realidad se trata de nuevas dimensiones de las tres funciones primordiales, o modos de ejercicio que los tiempos imponen, pues en el fondo éstas siguen siendo las funciones por excelencia de toda universidad. El filósofo Julián Marías nos dice: "Llamo función social de la universidad en cada país el papel que representa dentro de la vida nacional en su conjunto".⁸

Nuevas necesidades, nuevos retos demandan nuevos estilos en el ejercicio del oficio universitario, la universidad debe caracterizarse, precisamente, por la búsqueda permanente de respuestas a los problemas que se suscitan en su entorno. Más que de nuevas funciones, quizás sea mejor hablar de nuevas tareas, de nuevos objetivos a los cuales la universidad debe responder mediante el ejercicio, al más alto nivel posible, de sus tres funciones claves de investigación, docencia y difusión o extensión.

El paso de una educación superior elitista a una educación superior de masas, la aparición de toda una gama de nuevas necesidades educativas de nivel superior, las expectativas que crea la introducción del concepto de educación permanente, el impacto de la revolución científica y tecnológica, etc. representan algunos de esos nuevos retos. Conviene tener presente que la respuesta a ellos no debe buscarse exclu-

8 Julián Marías. *La Universidad, realidad problemática*. En Carlos Cueto Fernandini (editor). *La Universidad en el siglo XX*. Lima, 1951, p. 319-332.

sivamente en la universidad, sino en todo el sistema de educación superior, o mejor aún, en todo el sistema de educación postsecundaria, entendiendo por éste el conjunto de las modalidades de educación posteriores al nivel medio, sean de ciclo corto o largo, ofrecidas por el sistema educativo formal o por las modalidades no escolarizadas o abiertas. La universidad, por sí sola, no está en condiciones de hacerles frente es todo el sistema de educación postsecundaria, tomado en su globalidad, es decir, en toda su gama de oportunidades educativas, el que debe enfrentarse a las exigencias educativas contemporáneas

Las funciones de la universidad adquieren también una nueva dimensión frente a la revolución socio-científica, provocada por el papel central de la ciencia en la sociedad post-industrial. De esta manera, la "masificación" y los efectos de la revolución científico-técnica representan los fenómenos que más contribuyen a forzar el cambio de las actuales estructuras y dar un nuevo sentido a las funciones universitarias

Sociológicamente, la ciencia moderna puede ser examinada desde tres ángulos, cada uno de los cuales tienen importantes repercusiones para el quehacer de la universidad: su tendencia a ser diseminada universalmente, su carácter obsolecente y su papel en el proceso de desarrollo integral. El primer aspecto involucra el propósito de poner el conocimiento al alcance de todos, con lo cual se vincula al fenómeno de la "masificación"

El segundo aspecto, el de la obsolescencia del conocimiento, una de las características de la cultura contemporánea cuya ciencia se deprecia rápidamente en virtud de su propio dinamismo, repercute de manera notable en el quehacer de la universidad, pues la obliga a modificar radicalmente sus métodos de enseñanza, de suerte que sus egresados puedan seguir, por sí solos, el continuo avance de la ciencia. El concepto mismo de estudiante cambia, pues ya no es la persona comprendida entre ciertos límites de edad sino prácticamente toda la población adulta que demanda continuamente conocimientos. Este fenómeno, más la adopción del concepto de la educación permanente, lleva a la universidad a abrir sus puertas virtualmente a toda la población

"Los clientes típicos de la universidad, apunta Hervé Carrier, ex-Rector de la Universidad Gregoriana de Roma, ya no seguirán siendo los adolescentes y los adultos todavía jóvenes, sus clientes vendrán de todos los ámbitos de la población, y tendrán acceso, circularán por las aulas y participarán en la universidad. Cuando esto ocurra la universidad se convertirá en la retorta de mezclas de las generaciones. Lo que nos va en esto es enorme, y la experiencia es todavía inadecuada para permitir predicciones sobre las mutaciones que ocurrirán."⁹

Finalmente, el papel de la ciencia en el proceso de desarrollo integral subraya la importancia de la universidad en la sociedad moderna y le impone nuevas responsabilidades, pues frente al uso de la ciencia para propósitos egoístas la universidad tiene que ser el lugar donde ésta se cultive con los más nobles propósitos humanitarios. "La ciencia moderna es un poder ambivalente, advierte Carrier y la universidad no es la única

9 Carrier, Hervé, Misión de la universidad en la sociedad del futuro. En UNIVERSIDADES, No 60, UDUAL, México abril-junio 1975, p p 141 a 153

entidad que provee el conocimiento, pero ella debe sobresalir como la institución que tiene por misión propia colocar la ciencia y sus recursos al servicio del hombre "

Por otra parte, la propia evolución del conocimiento contemporáneo, que apunta hacia una integración de las disciplinas más que a una diferenciación excesiva de éstas, refuerza la búsqueda de nuevas estructuras académicas que permitan el cultivo interdisciplinario de la ciencia

Una nueva dimensión adquiere también las funciones de la universidad cuando se conjugan para realizar la importante tarea de *crítica de la sociedad*, que da contenido a la llamada *función crítica*. Esta representa un aspecto de mucha trascendencia en el quehacer universitario contemporáneo, así como su complemento indispensable -la "acción reconstructiva"- en virtud de la cual la universidad puede, sobre la base de su crítica objetiva y científica de la sociedad actual, adelantar visiones del futuro que entrañen nuevas alternativas para el reordenamiento de la sociedad

Los subsistemas nacionales de educación postsecundaria

Hasta hace poco tiempo, salvo en el mundo socialista, eran muy pocos los ejemplos que podían darse de países que asumieran el planeamiento de su educación superior considerándola como un todo o como un subsistema dentro del sistema nacional de educación, vinculado estrechamente con el planeamiento general del desarrollo económico y social

Aceptado el concepto de la planificación educativa, y reconocido su carácter de elemento dinamizador y ordenador del desarrollo educacional, los países tienden cada vez más a visualizar el desenvolvimiento de su educación superior como un proceso global que debe comprender todas las formas o modalidades de educación postsecundaria. El subsistema nacional de educación superior, o mejor aún, de educación postsecundaria, se concibe así como un todo, a la vez integrado y diversificado, que incluye la educación formal, la no formal, la educación permanente, la continua y la recurrente o de reciclaje, aun cuando cabe advertir que estos términos no han sido universalmente especificados, por no corresponder a conceptos unívocos. Esta amplia concepción de la educación superior, ligada a su necesaria apertura, es condición indispensable para que pueda satisfacer la extensa gama de requerimientos que le plantea la sociedad contemporánea. Pertenece así a la problemática de la transformación de la educación superior elitista en una educación superior de masas. El paso gradual de una a otra ha forzado la ampliación del concepto de educación superior, primero identificado exclusivamente con la educación universitaria, luego extendido a otras formas no universitarias de educación de tercer nivel, y ahora enriquecido con la introducción del término de educación postsecundaria y del concepto de educación permanente

Pero, naturalmente, no se trata de un simple cambio de terminología. En verdad, el *quid* del asunto reside en la planificación integral del subsistema y en la estructuración de una oferta compuesta por una rica variedad de oportunidades de estudios postsecundarios que reciban igual consideración desde el punto de vista social, de manera que todas sus modalidades resulten atractivas para los jóvenes y adultos. Este último objetivo no es nada fácil de realizar, dado el considerable peso que aún tienen las pro-

fesiones liberales tradicionales, a las cuales suelen ligarse todavía, casi con exclusividad, los símbolos del mayor "status" social

"Muchos países, dice un informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD), están en período intermedio y crítico, entre la educación elitista y la educación superior de masas, la primera cediendo bajo la presión de una serie de nuevos problemas, la última requiriendo estructuras y contenidos que todavía no han sido desarrollados y solamente parcialmente definidos. La universidad llamada tradicional se modifica, se transforma, se diversifica en numerosos países: cursos de duración diferente, enseñanzas 'postsecundarias' de carácter diferente comienzan a crearse o a integrarse en las antiguas redes de instituciones académicas, no hace mucho reservadas a una enseñanza tradicional, tanto en su esencia como en sus métodos, a pesar de las novedades científicas que a menudo se proponían transmitir. Masas nuevas que jamás anteriormente habrían pensado en beneficiarse de una enseñanza superior, buscan su camino en las instituciones de los altos estudios, y gobiernos e instituciones hacen esfuerzos, unas veces felices, otras aparentemente vanos, pero dirigidos siempre en el mismo sentido, para abrir las universidades, las facultades, las escuelas superiores, a aquellos de una situación social desfavorable. Al mismo tiempo que se diversifican las instituciones y que se abren las puertas a 'estudiantes', que no hubiesen jamás podido serlo hace algunas decenas de años, se imponen esfuerzos para permitir a las nuevas universidades mantenerse a la altura de las exigencias que el progreso rápido de las técnicas y de las ciencias no cesa de hacer cada vez más elevadas."

Numerosos estudios realizados en los últimos años abogan por la aceptación de educación postsecundaria como un subsistema integrado. La Comisión Carnegie recomienda el reconocimiento de la educación postsecundaria como una sola en cuanto a su planeamiento y coordinación, sin perjuicio de reconocer y reforzar la identidad de cada una de las instituciones o modalidades que la formen. La planificación de la educación postsecundaria persigue así la integración vertical y horizontal de todo el conjunto. El objetivo es diseñar un subsistema flexible y diferenciado que amplíe las oportunidades de estudios y, a la vez, responda más adecuadamente a las nuevas y cambiantes necesidades socioeconómicas de la sociedad.

La planificación de la educación superior en nuestros días tiende a comprender toda la educación postsecundaria, es decir toda la que se imparte después del nivel medio, cualquiera sea su modalidad. El moderno, y cada vez más difundido concepto de educación postsecundaria, va más allá de lo que tradicionalmente se ha entendido como educación superior, pues comprende tanto la que en algunos países se denomina como educación media superior o intermedia profesional, como la superior no universitaria y la universitaria, sean del ciclo corto o largo, así se ofrezcan a través del sistema educativo o de las modalidades no escolarizadas, o abiertas.

Es importante subrayar la extensión del concepto, pues su adecuado planeamiento y articulación sólo podrán lograrse dentro de una visión global que asegure, a la vez, la unidad y diversidad de todo el subsistema postsecundario. Generalmente, éste aparece integrado por dos grandes ramas: la rama propiamente universitaria, de una parte, y la que integran todas las otras formas de educación superior (institutos politécnicos, institutos tecnológicos, colegios universitarios con programas de dos o tres años, etc.) En algunos países ambas ramas coexisten sin interrelacionarse, dando lugar así a lo que en Inglaterra, por ejemplo, se llama "sistema binario". Sin embargo, aún en este país se

buscan actualmente canales de comunicación entre ambas ramas (*transbinary mechanisms*)

En otros países, las mismas universidades ofrecen los otros tipos de educación superior no universitaria. La tendencia actual es integrar ambas ramas en un solo sistema.

"Es evidente, escribe Kenneth E. Anderson y Hernán D. Acero, que en los próximos años la relación entre estas dos líneas será de gran interés para el planificador educativo y que existe una gran presión para lograr un mayor acercamiento entre ellas. Los límites entre estas dos facetas no están muy definidos y, sin duda, con el tiempo lo serán cada vez menos."

Ineficacia de las estructuras académicas tradicionales

Las demandas de la sociedad contemporánea están reforzando en todas partes el cambio de las estructuras académicas tradicionales, al comprobarse su ineficacia ante la nueva problemática. Se halla así en curso un movimiento de renovación de la educación superior, a escala mundial, cuya tónica más sobresaliente sería la gran flexibilidad estructural y curricular que propicia como requisito indispensable para una rápida adaptación de sus programas a los procesos sociales y científicos, caracterizados por su constante cambio.

La médula del problema radica, según lo han hecho ver numerosos autores, en que nos encontramos en una etapa de transición, y por lo mismo crítica, entre la educación superior elitista y la educación superior masiva. Las actuales estructuras académicas responden a la educación superior elitista, por lo mismo, les es imposible, sin una profunda transformación, hacer frente al fenómeno de masificación. Son, en general, demasiado rígidas, poco diversificadas y carentes de adecuados canales de comunicación entre sus distintas modalidades y con el mundo de la producción y el trabajo. La homogeneidad de sus programas no les permite atender la amplia gama de habilidades, intereses y motivaciones de una población estudiantil cada vez más extensa y heterogénea, su excesiva compartimentalización contradice la naturaleza esencialmente interdisciplinaria del conocimiento moderno, su apego a los sistemas formales les impide servir con eficacia los propósitos de la educación permanente. De ahí que, como observa Paul Ricoeur, presenciamos el "estallido de la universidad", o por lo menos del concepto clásico de la misma, acuñado a través de los siglos, si bien esto no significa la quiebra de los valores que ella encarna. Precisamente, para salvar esos valores que representan el más alto patrimonio de la razón y del espíritu humano, la universidad requiere una urgente transformación, a tono con las necesidades de la sociedad.

Las circunstancias actuales demandan estructuras y contenidos académicos, nuevos e imaginativos. Puede decirse que hoy asistimos al fin de la educación superior elitista. Es posible que por mucho tiempo subsistan instituciones de marcado tinte elitista pero el sistema de educación superior en su totalidad, no podrá seguir descansando sobre ellas.

De las experiencias en curso cabe extraer algunas conclusiones de carácter muy general. Ellas nos enseñan que las nuevas instituciones son más receptivas al cambio y a la innovación que las antiguas, aunque también en éstas es posible desencadenar

procesos de transformación, que el problema del cambio de las estructuras no puede limitarse al nivel terciario sino que debe abarcar todo el sistema educativo, que el cambio no se produce por la simple modificación de las estructuras, ya que ningún esquema tiene la virtud de producirlo como por encanto, aun cuando hay estructuras que facilitan el proceso de innovación y otras que más bien lo dificultan, que las mejores reformas académicas fracasan si no están respaldadas por un personal docente capacitado y una administración eficiente, y, en fin, que el problema de las estructuras académicas sólo puede plantearse correctamente una vez establecidos los objetivos y precisadas las tareas que se deben cumplir, desde luego que respecto de unos y de otras las estructuras no tienen sino una función instrumental

Alfred Whitehead sostiene que "la Universidad es también imaginación o no es nada" y que su tarea es "la creación del futuro" Es decir, no sólo preverlo, sino contribuir a prefigurarlo Las Universidades tienen hoy en día la misión de contribuir a imaginar los escenarios futuros, es decir, de incorporar entre sus tareas los estudios prospectivos

Nacidas en los primeros siglos del presente milenio, las universidades se aprestan a ingresar en un nuevo milenio bajo el signo de la crisis y en el contexto de un mundo y de una ciencia sujetos a profundas y rápidas transformaciones Sin embargo, la crisis debemos asumirla como signo de vida y de ineludible necesidad de cambios, a fin de ajustar el cometido de la Universidad a los nuevos requerimientos, desde luego que la vigencia de la ya casi milenaria institución en el próximo siglo dependerá de su capacidad de responder a los nuevos retos Con todo, es preciso reconocer, con Henri Janne, que "la Universidad es una de las instituciones más ancladas en el pasado y más resistentes al cambio" Hay, a este respecto, una frase muy impresionante de Ortega y Gasset, que el chileno Luis Eduardo González utiliza como epígrafe de su ensayo "Innovación en la Educación Universitaria en América Latina" Sostiene Ortega y Gasset que "Hacer cambios en las universidades es como remover cementerios" Este epígrafe da pie a González para señalar lo que pareciera ser una contradicción en el quehacer universitario "Las rutinas ya establecidas, la tradición acuñada por tantos años en los estilos docentes, la poderosa raigambre positivista que muchas veces consolida una postura rígida del profesor, son algunos de los obstáculos que dificultan la innovación en la educación universitaria Por otra parte, la realidad externa tiene una dinámica propia y autoacelerada Son las propias universidades las que contribuyen a generar los cambios científicos y tecnológicos Surge obviamente una contradicción y una pregunta, ¿por qué la capacidad innovativa y de creación que se emplea para la investigación en las universidades no se utiliza también en la docencia? Esto es, ¿por qué los sofisticados equipos que se usan para experimental y producir nuevas tecnologías no se aplican también en los sistemas de enseñanza?"

Innovar o perecer, es el reto que hoy día enfrentan las universidades

La Universidad para el siglo XXI debe asumir el cambio y el futuro como consubstanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea El cambio exige de las universidades una predisposición a la reforma permanente de sus estructuras, programa y métodos de trabajo *La crisis obliga al cambio* Las crisis se pro-

ducen, se ha dicho, "cuando lo que está por nacer no nace y lo que está por morir no muere" *El paradigma* de la Universidad actual responde a la *sociedad industrial*, que está en proceso de profunda mutación, pero que aún no da paso a la *sociedad postindustrial* o *postmoderna* que deberá *sustituirla*. ¿La "sociedad del conocimiento"? ¿la "sociedad de la información"?

La instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva, harán que la educación superior contribuya a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto al ambiente. Phillip Coombs llega a sostener que las universidades no tienen otra opción real sino atender estas nuevas necesidades porque, "si dejan de hacerlo, se hallarán otras maneras de atender estas demandas y las universidades que funcionen mal y no respondan a estas presiones terminarán, como los dinosaurios, siendo piezas de museo". No olvidemos que hoy en día las universidades no tienen el monopolio de la enseñanza superior ni de la investigación. El conocimiento no solo se elabora en sus recintos, sino que buena parte del mismo se produce fuera de ellas. En los Estados Unidos, las unidades de investigación y adiestramiento que en su propio seno han creado las grandes corporaciones, están invirtiendo sumas tan grandes que esas actividades no podrían ser absorbidas por las Universidades tradicionales.

Unidad y diversidad del subsistema; coordinación e integración de los subsistemas Carreras cortas de nivel superior

Unidad y diversidad del subsistema

La planificación de la educación postsecundaria trata de integrar el subsistema de manera que se logren las articulaciones verticales y horizontales entre sus distintas formas y modalidades, todo dentro de un conjunto armónico que asegure, a la vez, su unidad y diversidad. Este planteamiento integral, único que cabe ante las demandas que generan la masificación de la educación superior y la multiplicidad de adiestramiento que solicitan los estudiantes y que requiere una sociedad cada vez más compleja, a la larga contribuirá también a superar la actual dicotomía que se observa en la educación superior entre "carreras nobles" (las ofrecidas por las universidades) y las "menos nobles" (las impartidas por los institutos tecnológicos, las de corta duración, etc.)

Si bien la planificación del subsistema de educación postsecundaria puede asumir una perspectiva global, se discute mucho aún la cuestión de las relaciones entre las universidades y los otros sectores de la educación superior y la conveniencia o no de mezclar los distintos tipos de adiestramiento postsecundario. La tradición y las concepciones que cada país tiene sobre la educación superior, dan lugar a diversas formas de organización: la que mantiene separadas las instituciones universitarias y las no-universitarias (sistema binario inglés, por ejemplo), la que los coordina mediante cuerpos consultivos mixtos, la que trata de asociar en el marco de una sola institución las distintas modalidades de educación superior, como es el caso de las *Gesamthochschule*.

de la República Federal de Alemania, la que distingue tres líneas distintas (sistema triario) la universidad propiamente tal, la superior no-universitaria y la superior no-formal, es decir la impartida por medios a distancia o abiertos

Coordinación e integración del subsistema

Cualquiera que sea la forma de organización que se adopte, lo importante es que su planeamiento asegure las adecuadas articulaciones entre las distintas modalidades, evitando los callejones sin salida y más bien facilitando el desplazamiento de una modalidad a otra. No es por cierto tarea fácil esto de eliminar o reducir el sistema de castas que a veces parecen separar los diferentes tipos de enseñanza superior, hasta el grado de hacer muy difícil, si no imposible, el paso de una a otra y que suele "marcar a sus graduados con un estigma vitalicio de gloria o mediocridad". Sin embargo, puede afirmarse que asistimos al fin de la idea de las "educaciones terminales".

La tendencia es muy clara hacia la coordinación e integración de todo el subsistema de educación postsecundaria, de modo que se planifique como una totalidad, previéndose las posibilidades de pase de una institución a otra, de salidas laterales al mundo del trabajo, de reingresos, de estrecha coordinación entre sus distintas modalidades, entre los ciclos cortos y largos, entre las formas tradicionales y las abiertas, entre la educación y el mundo de trabajo, etc.

Carreras cortas de nivel superior

El tema de las carreras cortas de nivel superior ("enseñanza superior corta" o SCI's "short cycle higher education" como se dice en los países que integran la OECD) forma parte importante de la actual discusión internacional acerca del planeamiento de la educación superior. Se considera que este tipo de carreras enriquece la gama de oportunidades que ofrece la educación superior, permite una mejor atención de las crecientes demandas individuales de adiestramiento, contribuye a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación de tercer nivel, favorece la innovación del sistema postsecundario y reduce la presión sobre las carreras tradicionales del ciclo largo.

Este tipo de carreras, generalmente de dos a tres años de duración después de la enseñanza media, son impartidas por las mismas universidades o por instituciones extrauniversitarias. Cuando están vinculadas a las universidades representan o pueden representar un importante factor para la integración del subsistema postsecundario, desde luego que pueden contribuir a atenuar la separación entre la enseñanza superior universitaria y la no-universitaria. Sin embargo, existe una tendencia que considera más conveniente la organización de estas carreras cortas en establecimientos especiales, fuera de las universidades. Los argumentos en favor de una o de otra solución son numerosos. Con todo, la designación de estas carreras como "educación superior de ciclo corto", propuesta en los países miembros de la OECD, en vez de "educación superior no-universitaria", obedece al convencimiento de que en el futuro la distinción entre las instituciones no universitarias y las universitarias se volverá cada vez más difusa.

La problemática de estas carreras incluye, entre otros, los siguientes aspectos

- a) La necesidad de aumentar su prestigio social y profesional, de manera que no se las considere como carrera de segunda clase
- b) La conveniencia de robustecer la identidad y respetabilidad académica de estas carreras, haciendo ver que a través de ellas es posible también alcanzar la excelencia en un determinado campo del saber. A este respecto, es preciso insistir, como se ha dicho, que el ciclo corto no es "un ciclo largo decapitado" o "recortado"
- c) El papel importante que este tipo de carreras puede desempeñar para la democratización de la educación superior y la reducción de las altas tasas de deserción que se dan en las de ciclo largo durante los dos primeros años
- d) El diseño de adecuadas articulaciones horizontales y verticales entre estas carreras y las de ciclo largo, así como con las ofrecidas mediante sistemas abiertos
- e) Mayor apertura de estas carreras a personas adultas (mayores de veintiún años) que carecen del título de bachiller, desde luego que a través de este tipo de carreras esas personas pueden encontrar una vía más adecuada de acceso a la educación superior

Los sistemas abiertos y la educación a distancia

La educación no se identifica hoy únicamente con la impartida a través de los sistemas formales. En realidad comprende, como se sabe, la educación formal, la no formal y la informal. Se asiste así a un amplio proceso de apertura de la educación. En palabras del "Aprender a Ser" de la UNESCO, "el hecho es que la educación está a punto de franquear las fronteras en que la encerraron los decretos de una tradición secular. Poco a poco toma posesión de su verdadero campo, el cual se extiende en el espacio y en el tiempo, a la esfera entera de la persona humana en la plenitud de sus dimensiones, demasiado vastas y demasiado complejas para contenerse en los límites de un 'sistema' en el sentido estático, no evolutivo del término. En el hecho educativo, el acto de enseñanza cede el paso al acto de aprender. Sin cesar de ser enseñado, el individuo es cada vez menos objeto y cada vez más sujeto."

El proceso de apertura tiene también lugar a nivel de la educación superior en diversas direcciones: apertura a cualquier persona adulta, en cualquier lugar donde se encuentre y en el momento que ésta desee aprender. El proceso ha sido forzado por dos fenómenos contemporáneos: la masificación y la incorporación del concepto de educación permanente, a los cuales ya se hizo referencia. La educación superior circunscrita a sus formas tradicionales no está en posibilidades de hacer frente a esos fenómenos.

La educación superior abierta implica, pues, la apertura a sectores sociales que por distintas razones no tienen acceso a la educación formal de tiempo completo. También supone un cambio de métodos de enseñanza, de currículos, de sistemas de evaluación, etcétera. Una de sus formas es la educación a distancia, que rompe con dos de los condicionantes más importantes de la educación tradicional: el espacio y el tiempo. En

efecto, la educación a distancia, apoyada en la moderna tecnología educativa pero sin excluir los medios tradicionales, organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una relación profesor-alumno no presencial sino mediata, y cualitativamente distinta a la exigida por los sistemas tradicionales. De esta suerte, la educación superior es accesible a amplios sectores que no pueden someterse a condiciones rígidas de espacio y tiempo. Auxiliados por los sistemas a distancia, organizan su propio proceso de aprendizaje donde y cuando su trabajo o sus otras responsabilidades se lo permiten.

Numerosas experiencias de sistemas abiertos se llevan a cabo actualmente en el mundo a nivel de educación superior. Como todos sabemos, la institución pionera en este campo es la Open University de Inglaterra, creada en la década de los sesenta. En América Latina existen experiencias en México, Venezuela, Brasil, Colombia, Cuba, Costa Rica, Ecuador y otros países. La UNESCO patrocina una "Red para la innovación de la Educación Superior a Distancia para América Latina y el Caribe". En un reciente estudio sobre la Educación Superior a Distancia en América Latina, el Dr. Fabio Chacón, de la Universidad Abierta de Venezuela, llega a las siguientes conclusiones:

"La Educación Abierta y a Distancia es un fenómeno cuantitativamente en crecimiento en la región Latinoamericana, con un gran potencial para la atención de necesidades educativas de los públicos más diversos. En estos años finales del Siglo XX, la aplicación de tecnologías informáticas y de telecomunicaciones a la enseñanza es aún incipiente, lo cual limita los programas en cuanto a sus posibilidades de interacción con los estudiantes y le resta agilidad a la coordinación de los cuerpos docentes. Esta es un área en que indudablemente deben hacerse esfuerzos de capacitación de los recursos humanos, y en la cual se necesita más del apoyo de organismos internacionales. A continuación se resumen los problemas que los actuales y renovados programas de educación a distancia deben atacar:

1. Altos índices de abandono de estudios, ya que las cifras de deserción estudiantil en las universidades a distancia de la región usualmente superan el 90% del contingente que ingresa en un año determinado. Esto hace que, a la larga, se conviertan en una alternativa costosa de educación, puesto que su productividad es reducida en contraste con la inversión que se hace en ellos.
2. Falta de continuidad de políticas de desarrollo en muchos programas, lo cual los lleva a un camino accidentado en su avance -con frecuentes marchas y contramarchas. Esta falta de continuidad tiene a veces como consecuencia el cierre total del programa. Este es un fenómeno que aparece en otros aspectos de la vida institucional latinoamericana. Ello lleva a pensar que deben aplicarse estrategias que reduzcan la incidencia de estos problemas, entre ellas: fortalecer la autonomía de las instituciones, establecer altos criterios de exigencia académica para sus líderes y abrir caminos para la comunicación internacional, la cual conduce a procesos de emulación.
3. Obsolescencia de los materiales. En casi todos los programas regionales de esta modalidad se utiliza como medio principal el texto impreso, el cual fácilmente se hace obsoleto. Los textos producidos son utilizados una y otra vez, sin incorporar los cambios que ocurren en las disciplinas. La incorporación de tecnologías electrónicas permitiría contar con materiales más fáciles de actualizar.
4. Poca interacción entre educadores, y entre éstos y los educandos. La característica 'a distancia' de los estudios se ha convertido en distanciamiento. Esto ha sido señalado como una causal principal del abandono de estudios. Igualmente, esta capacidad de interacción podría aumentar con el uso de técnicas tales como la teleconferencia, el buzón telefónico, el correo electrónico y los ambientes de

navegación en redes electrónicas 5 Currículum relativamente rígido, porque las instituciones establecen una oferta generalmente basada en programas formales, con o sin salidas intermedias y con un perfil profesional definido. Todo el que entra debe adaptarse a esta oferta, con escasas posibilidades para ajustar el currículum a sus necesidades específicas. La enseñanza 'abierta' es más un *desideratum* que una realidad. En general, los programas universitarios a distancia hacen poco uso de los programas de extensión. 6 Deficiencia en la formación del recurso académico. La capacitación de los docentes en nuevas tecnologías de educación a distancia es una necesidad sentida en casi todos los programas regionales. 7 En muchas regiones, la imagen de las instituciones a distancia sigue siendo asociada a alternativas compensatorias, remediales y poco competitivas. De ello participan las instituciones tradicionales cuando niegan el acceso al estudiante que se ha formado a distancia o dificultan el reconocimiento de sus créditos. Ante ello, las instituciones a distancia deben actuar con una doble estrategia de mejorar la calidad de sus procesos internos y mostrar beneficios reales a la población, por ejemplo en el número de egresados y la calidad de su desempeño."

Innovaciones en las estructuras académicas nuevas formas de organización académica La interdisciplinariedad

A nivel mundial se observa, principalmente en las dos últimas décadas, una búsqueda constante de nuevas formas de organización académica que permitan a la educación superior una mejor respuesta a los requerimientos de la sociedad y una mejor adaptación de su quehacer a la naturaleza de la ciencia contemporánea.

Cierto que no existe un modelo estructural perfecto en sí mismo, capaz de servir de soporte ideal a todas las complejas funciones que corresponden a la universidad de nuestros días. Pero es evidente que los esquemas académicos tradicionales, basados en los elementos estructurales de las cátedras, las facultades, las escuelas, los departamentos y los institutos, están cediendo el paso a nuevos esquemas, más flexibles y más susceptibles de lograr la reintegración del conocimiento y la recuperación de la concepción integral de la universidad, frecuentemente fraccionada o atomizada, en un sinnúmero de compartimientos estancos, sin nexos entre sí o sin núcleo aglutinador.

Como bien lo ha hecho ver el ex Rector de la Universidad Javeriana, P. Alfonso Borreiro S.J. "constante histórica ha sido -desde la Edad Media- la estructuración de las universidades en base a la clasificación de las ciencias y de las profesiones."

Existe una estrecha relación histórica entre la clasificación de las ciencias y las estructuras académicas universitarias. No es el momento de profundizar sobre este tema, por cierto abordado con singular maestría por varios pensadores contemporáneos y de manera particular por el filósofo Karl Jaspers quien, como señala Borrero, advirtió con intuición genial los peligros que subyacen bajo el criterio de clasificación ramificada y divergente de las ciencias, que ha originado su explosión y el divorcio entre sus distintas especialidades. "En consecuencia, Jaspers apunta y estimula el criterio antitético y unitario de clasificación, como más indicado para lo que llamaríamos la in-

terdisciplinaria, que conduce a la unidad del saber en correspondencia a la unidad del ser ”

La estructura de las primeras universidades medievales muestra desde luego sus orígenes, una tendencia a la división de labores de acuerdo con las disciplinas que en esa época habían adquirido su propia fisonomía Medicina, Leyes, Teología y Artes Estas disciplinas dan lugar a las primeras facultades, entre las cuales la de Artes cumplía la función de preparar a los estudiantes para seguir los estudios ofrecidos en las otras Sin embargo, las universidades medievales, sea que dieran preferencia a los estudios de Teología (como fue el caso de las universidades de París, Salamanca y Oxford), o a los de Derecho (como sucedió en las de Bolonia y Orleans) o bien a los de Medicina (que adquirieron especial renombre en Montpellier y Salerno), lo cierto es que por su mismo carácter corporativo y por el esquema filosófico al cual respondían, tuvieron el carácter de totalidad, y reflejaron una concepción más unitaria que las universidades de la época moderna, principalmente las creadas bajo el influjo utilitarista de la Ilustración y del Positivismo, que si bien renovó la enseñanza mediante la introducción de los métodos experimentales, propició un excesivo profesionalismo y desarticuló la unidad institucional de los viejos claustros Su fruto más representativo fue la universidad francesa organizada por Napoleón, simple conglomerado de escuelas profesionales

Sin embargo, el esquema clásico de división en facultades se conservó por varios siglos más y aún perdura en muchísimas instituciones universitarias de las diversas partes del mundo Naturalmente, a las facultades de origen medieval (Teología, Medicina, Derecho y Artes) se agregaron otras para formar profesionales en las nuevas ramas del saber que se fueron constituyendo a lo largo de los años

La estructura puramente profesionalista, en la que cada facultad o escuela correspondía a una determinada carrera, fue superada en buena parte cuando se introdujo el concepto de departamento, de origen norteamericano, que reunió en un mismo sitio los cursos, los profesores y los equipos pertenecientes a una misma disciplina, antes dispersos entre las diferentes facultades o escuelas La departamentalización significó así un avance, desde luego que permitió el cultivo de las disciplinas fundamentales por sí mismas, independientemente de sus aplicaciones profesionales, facilitó la ampliación de las áreas del conocimiento atendidas por las universidades, sin necesidad de crear nuevas facultades o escuelas, y propició una más estrecha relación entre las actividades docentes, investigativas y de extensión

La departamentalización corresponde a un período de gran demanda de nuevos conocimientos, generado en las sociedades desarrolladas por un acelerado proceso de industrialización En su país de origen, los Estados Unidos, ese período se remonta más de cien años atrás, y sin duda, la departamentalización le proporcionó el personal especializado que urgentemente requería La demanda de especialistas de muy variada formación, hizo necesaria la creación de las subdivisiones organizativas llamadas departamentos, que se multiplicaron rápidamente Además, se creó dentro de cada uno de ellos un fuerte espíritu de cuerpo, producto del trabajo en equipo y se establecieron lazos entre el personal de los departamentos y la sociedad, asegurando la posibilidad ocupacional de los especialistas formados en ellos Pronto se advirtieron los riesgos que implica la departamentalización, susceptible de convertirse en rígida *compartamentalización*, que acentúa la fragmentación del conocimiento en pequeñas comunidades de científicos inclinados a la superespecialización y la autosuficiencia Se hizo ver que un

sistema departamental rígido puede menoscabar la efectiva vinculación de la universidad con su realidad, pues ésta, evidentemente, exige un tratamiento pluridisciplinario. En la discusión contemporánea del tema se ha subrayado que la departamentalización responde a una organización unidisciplinaria, que no concuerda con el espíritu de la ciencia y la investigación contemporánea, esencialmente pluri o interdisciplinaria. También se critica la posibilidad de que la departamentalización conduzca al manejo comercial de la producción de conocimiento en las universidades.

Lo anterior ha llevado, principalmente en los últimos años, a la búsqueda de nuevos elementos estructurales para la organización académica de las instituciones de educación superior. En algunos países (Brasil, por ejemplo) las cátedras han sido abolidas por precepto legal, en otros lugares se procura reunir los departamentos en unidades más amplias (Centros o Divisiones) que responden a las grandes áreas del conocimiento (Humanidades, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Biológicas, Ciencias de la Tierra, Ciencias del Hombre, etc.), en otras experiencias se suprimen las cátedras, los departamentos y las facultades, reemplazándolos por "escuelas de Estudios" (caso de la Universidad de Sussex en Inglaterra).

El convencimiento de que no es posible resolver los complejos problemas de la sociedad contemporánea sin una perspectiva interdisciplinaria, hace que el meollo de las reformas académicas de nuestros días radique en cómo combinar los elementos estructurales de la universidad de manera que su organización promueva y facilite esa interdiscipliniedad, que es la forma contemporánea de ejercer el oficio universitario.

La interdiscipliniedad

La preocupación por las relaciones entre las diferentes disciplinas ha estado presente en el pensamiento humano desde hace mucho tiempo. Pero es en nuestros días cuando adquiere especial actualidad como una nueva etapa del desarrollo del conocimiento científico, que provoca un replanteamiento y una reflexión esencial sobre la enseñanza y la investigación en las universidades.

En 1957, el novelista y hombre de ciencia inglés C. P. Snow, publicó su célebre ensayo "*Las dos Culturas*", inteligente alegato sobre las relaciones entre intelectuales literarios e intelectuales científicos, en el cual denuncia, con singular humor e ironía, la incomunicación entre la cultura literaria y la científica. A raíz de la difusión de este ensayo, se incrementó no sólo en Inglaterra sino en muchos otros países, el interés por los enfoques interdisciplinarios que permitieran "cruzar la línea Snow". La discusión sometió a dura crítica el sistema departamental, sobre el cual recayó buena parte de la culpa por la incomunicación existente entre las disciplinas. En la universidad contemporánea, se dijo, la organización departamental se ha hipertrofiado, lo que ha provocado la fragmentación del "todo universitario", el encierro de los especialistas en pequeños feudos académicos que los aíslan del resto del saber y de la realidad, la duplicación y dispersión innecesaria de esfuerzos, rivalidades y fricciones entre las distintas disciplinas, con frecuentes disputas de fronteras, etc. Todo esto ha creado un ambiente poco propicio para la colaboración entre las distintas ramas del saber.

La actual discusión acerca de la interdisciplinariedad no sólo es una consecuencia de la evolución del conocimiento sino también una reacción en contra de los vicios del "departamentalismo" y sus consecuencias en la organización de la enseñanza e investigación universitarias. De ahí que la discusión internacional sobre el tema se haya orientado, hasta ahora, a esclarecer el concepto de interdisciplinariedad, en qué medida ésta favorece una enseñanza e investigación adaptadas al actual desarrollo del conocimiento, y a examinar sus posibilidades como elementos fundamentales de innovación en el ser y quehacer de la universidad contemporánea.

En primer lugar, fue preciso llevar a cabo un cuidadoso deslinde conceptual para precisar la naturaleza de la interdisciplinariedad, distinguiéndola de la multidisciplinariedad, de la pluridisciplinariedad y de la transdisciplinariedad. Luego, ya en el campo de la interdisciplinariedad, distinguí las diferentes modalidades que ésta puede asumir, según sea la etapa de madurez alcanzada en el proceso. La mejor contribución a este esfuerzo es la que resultó del proyecto de investigación que sobre la interdisciplinariedad auspició, en los años 1969 y 1970, el Centro para la Investigación y la Innovación con el Seminario sobre la Interdisciplinariedad en las universidades, que tuvo lugar en la Universidad de Niza, Francia, en septiembre de 1970. El volumen que recoge los trabajos preparatorios, las ponencias y las conclusiones del Seminario, representa el más valioso acercamiento teórico a la discusión internacional sobre la interdisciplinariedad (*Interdisciplinariedad Problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades*, Léo Apostel et al. ANUIES, 1975).

En su contribución al Seminario de Niza, el profesor Jean Piaget distinguió tres niveles de interdisciplinariedad, según el grado de interacción alcanzado entre las disciplinas componentes:

"El nivel inferior podría ser llamado '*multidisciplinariedad*' y ocurre cuando la solución a un problema requiere obtener información de una o dos ciencias o sectores del conocimiento, sin que las disciplinas que contribuyan sean cambiadas o enriquecidas. Esta situación podría constituir una primera fase que sería posteriormente trascendida, pero que duraría un tiempo más o menos largo. Esto es con frecuencia lo que se observa cuando se forman grupos de investigación con un objetivo interdisciplinario y al principio se mantienen en el nivel de información acumulativa mutua, pero sin tener ninguna interacción."

Piaget reserva el término *interdisciplinario* para designar el segundo nivel, "donde la cooperación entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma ciencia lleva a interacciones reales, es decir hacia una cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo."

Finalmente, el profesor Piaget considera que existe un tercer nivel, una etapa superior que sería la *transdisciplinariedad*, la cual, "no sólo cubriría las investigaciones o reciprocidades entre proyectos especializados de investigación, sino que también situaría esas relaciones dentro de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas. Aunque esto es todavía un sueño, no parece que sea irrealizable."

La diferencia fundamental entre lo pluridisciplinario y lo interdisciplinario estriba, entonces, en que mientras lo pluridisciplinario no es más que la simple yuxtaposición de disciplinas, lo interdisciplinario implica la integración de sus métodos y conceptos.

"Mientras que la pluridiscipliniedad es más bien una práctica educativa, la interdiscipliniedad es un principio y esencialmente una categoría científica que se relaciona sobre todo con la investigación "

¿Cuáles son las consecuencias que para la universidad tiene la actual evolución del conocimiento? J R Gass, en el prólogo al libro de la OECD, antes mencionado, sostiene que "el cambio creativo de la enseñanza universitaria y la investigación exige, cada vez con mayor fuerza, un acercamiento a la enseñanza interdisciplinaria. Esto no plantea la necesaria destrucción de la enseñanza organizada por disciplinas, sino de enseñar éstas en función de sus relaciones dinámicas con otras disciplinas y con los problemas de la sociedad. El creciente costo social que representa la extrema especialización del conocimiento justificaría, por sí misma, esta concepción. La interdiscipliniedad no es una panacea que asegure por sí sola la evolución de las universidades, es un punto de vista que permite una reflexión profunda, crítica y saludable sobre el funcionamiento de la institución universitaria "

La interdiscipliniedad es un singular instrumento para provocar un enriquecedor proceso de innovaciones en la universidad de la última parte del siglo XX. En el panorama mundial de la educación superior ya se pueden mencionar ejemplos de universidades que han organizado toda su labor de acuerdo con un esquema interdisciplinario. Tal sucede con la Universidad de Sussex, en Inglaterra, la Universidad de Wisconsin Green-Bay, en los Estados Unidos, la Universidad de Hacettepe, que está organizada en función de un solo tema: la salud y sus problemas, de esta suerte, agrupa todas las disciplinas necesarias para este estudio, independientemente de su origen y categoría (ciencias naturales, humanas, sociales y médicas), el programa de enseñanza de las ciencias fundamentales no se concibe como un servicio, como es el caso de muchas Facultades de Medicina, sino como parte integrante de un programa general. También hay experiencias de centros o institutos que llevan a cabo programas interdisciplinarios, pero ligados a universidades que no han modificado sus estructuras. Tal es el caso del Instituto de Investigaciones de la Universidad Libre de Bruselas (Bélgica), el Instituto de Oceanografía de la Universidad Dalhousie, en Halifax, Nueva Escocia (Canadá), los estudios sobre la región de Muskeg de la Universidad de Nueva Brunswick (Canadá), el Centro de Estudios Nórdicos de la Universidad de Laval, en Quebec (Canadá), el Centro de Estudios Superiores de Desarrollo Regional de la Universidad de Tours (Francia), el Departamento de Música de la Universidad de París en Vincennes, Francia, el Instituto de Sociología y Política del Trabajo de la Universidad de Ruhr-Bochum, los Grados Interdisciplinarios Superiores por Investigación Aplicada de la Universidad de Aston, Birmingham (Inglaterra), etcétera. En América Latina corresponde mencionar la Facultad de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Javeriana de Bogotá. También son dignos de mencionar los esquemas teóricos elaborados sobre la base de la interdiscipliniedad, como el diseño por Erich Jantsch para el Instituto Tecnológico de Massachusetts.

El Currículo

En el currículo es donde las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión. Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece.

Del tradicional concepto que identifica el currículo con una simple lista de materias y que desafortunadamente aún prevalece en muchas instituciones, se ha evolucionado a la noción que lo considera como el componente clave del proceso educativo y su elemento cualitativo por excelencia.

Un currículo tradicional implica métodos de enseñanza destinados a la simple transmisión del conocimiento con predominio de cátedras puramente expositivas que estimulan la actitud pasiva del alumno, preponderancia de docentes de dedicación parcial, ausencia de investigación, énfasis en el conocimiento teórico, etc. De ahí que toda auténtica reforma tiene, en última instancia, que traducirse en una modificación profunda del currículo, único medio de lograr el cambio cualitativo del quehacer de una institución.

Se explica así la enorme importancia que hoy adquieren la teoría y práctica del currículo, así como la aparición de especialistas en su diseño y administración, el "curriculista", que incluso parecería estar desplazando al antiguo "pedagogo". Asimismo, se observa una clara evolución en cuanto a los aspectos más sobresalientes del currículo: de la importancia primordial concedida antes a las asignaturas que debía comprender, la teoría curricular pasó a destacar fundamentalmente los objetivos, sobre los cuales se elaboraron cuidadosas taxonomías, hasta llegar a las concepciones integrales que incorporan la "tecnología educativa" y los procesos de evaluación como elementos de igual importancia.

De otra suerte predomina hoy una concepción amplia del currículo, como el conjunto global de experiencias de aprendizaje que se ofrecen al alumno. Este concepto incluye todas las actividades formativas, aun las que antes solían considerarse como "extracurriculares". Al mismo tiempo, se ha ido pasando, paulatinamente, de los currículos rígidos comunes para todos los estudiantes, a currículos sumamente flexibles que permiten tener en cuenta las características particulares de los alumnos. La tendencia apunta hacia una creciente individualización del currículo. Señala a este respecto el educador peruano Walter Peñaloza, que de acuerdo con esta tendencia, "la vida académica de cada alumno será, en parte, obra de él mismo: él habrá de escoger los cursos o las áreas y tendrá que combinarlos. El currículo cortado a su medida será su responsabilidad. La matrícula misma se convierte entonces en un acto pedagógico que requiere la intervención de profesores-consejeros."

Creemos pertinente reproducir, a continuación, algunos conceptos sobre el currículo expuestos por Carlos Darío Orozco Silva en un curso dictado recientemente en Nicaragua. "El tema exige plantearnos entonces dos preguntas: ¿cómo organizar el currículo para hacer posible una formación integral que se refiera a toda la persona del alumno y que sea general, es decir, trascienda todas las disciplinas? ¿Cómo estructurar los programas curriculares de modo que la formación científica y profesional se centre en los núcleos básicos de las disciplinas, no tengan un carácter enciclopédico, ni se refiera exclusivamente a la adquisición de destrezas en una área especializada del cono-

cimiento? Los planes de estudio no deben elaborarse en términos de información y de destreza aisladas, han de constituirse de manera que introduzcan a los alumnos tanto como sea posible en los aspectos interrelacionados de cada una de las formas básicas de conocimiento, de cada una de las diferentes disciplinas. Deben estar conformados para alcanzar, al menos en alguna medida, la gama del conocimiento en conjunto. Lo que se busca es una inmersión suficiente en los conceptos, en la lógica y en los criterios de la disciplina para que una persona llegue a conocer la manera específica en la que esta funciona en casos particulares, y luego una generalización suficiente de estos casos en toda la gama de la disciplina de tal forma que su experiencia comience a hallarse totalmente estructurada de una manera específica. El currículo, conceptualizado a partir de las disciplinas y de la formación, puede ser considerado como la arquitectura más general del proceso de formación y del estado de la cultura en un momento dado. Por medio del currículo y del ambiente total que rodea al estudiante, éste va conformando para sí aquellos rasgos humanos, científicos y operativos a que se refiere el ideal de formación de la Institución. Por medio del currículo al estudiante asciende al nivel del estado de la cultura y desarrolla un hábito reflexivo, crítico e investigativo que le permite formarse esquemas básicos de vida y criterios de actuación con relación a principios de verdad, justicia y respeto a los derechos propios y ajenos."

La tecnología educativa

Aun cuando la tecnología educativa no es una innovación académica, sino un concepto o categoría más amplio, la educación superior de hoy encuentra en ella un poderoso auxiliar para hacer frente a sus nuevas y crecientes responsabilidades. Sin que de ninguna manera se la pueda considerar como la panacea para la rápida solución de sus agobiantes problemas, la tecnología educativa pone a su disposición una serie de conceptos y de medios que pueden contribuir a superarlos. De ahí el gran interés que se observa actualmente por el análisis de las enormes posibilidades que la tecnología encierra para la educación superior contemporánea.

En primer lugar, los especialistas han adelantado un valioso trabajo conceptual encaminado a precisar la naturaleza y alcance de la tecnología educativa, a fin de superar la tendencia que la identifica simplemente con los aparatos, máquinas y procesos que permiten la grabación, manipulación, suministro y exposición de datos e información.

"En los últimos años, escribe Clifton Chadwick, se ha logrado un acuerdo básico con respecto al significado de este término y las características de su definición han tomado forma de acuerdo con la sugerencia de Gagné, quien dice 'Puede ser entendida como significando el desarrollo de un grupo de técnicas sistemáticas y acompañando un conocimiento práctico para diseñar, medir y operar la escuela como un sistema educacional'. La característica básica de esta definición es que la palabra tecnología usada en la frase 'tecnología educacional' o 'tecnología instruccional' pone énfasis en el significado más amplio de esta palabra. 'Técnicas para organizar lógicamente cosas, actividades o funciones de manera que puedan ser sistemáticamente observadas, comprendidas y transmitidas'. En la definición no se mencionan, ni hay necesidad de incluir los instrumentos tales como maquinillas, ni tampoco existe

ningún compromiso para usar productos tales como computadoras, máquinas de enseñar o aparatos audiovisuales tales como la televisión. El compromiso es más bien un enfoque que es similar y compatible con el enfoque sistemático (análisis de sistemas, diseño de sistemas, síntesis de sistemas), el cual es la definición de un sistema y sus operaciones e interacciones en cuanto a ellas contribuyen al funcionamiento de éste, prestándole particular atención a la relativa eficiencia e ineficacia con la cual se produce el rendimiento en función de metas concretas y objetivas"¹⁰

Otro especialista, el doctor Sidney Tickton, a su vez propuso que la tecnología educativa se entendiera como, "la forma sistemática de diseñar, llevar a cabo y evaluar el proceso total de aprendizaje y enseñanza en términos de objetivos específicos, basados en investigaciones sobre las comunicaciones y los medios de aprendizaje del ser humano, y empleando una combinación de medios humanos y no humanos para lograr una instrucción más efectiva "

Por su parte, Seth Spaulding advierte que "una verdadera tecnología educativa incluye el proceso completo del establecimiento de los objetivos, la continua renovación del currículo, la experimentación de estrategias y el restablecimiento de objetivos de acuerdo con nueva información adquiridas sobre el efecto del sistema "

Una amplia apreciación de la tecnología educativa debe incluir todos los medios y arreglos logísticos que utiliza la educación para mejorar su trabajo. Sucede sin embargo, que las instituciones educativas, y la pedagogía misma, incorporan generalmente con gran retraso los avances científicos que podrían transformar la enseñanza. Además, por la natural resistencia al cambio de los sistemas educativos, la generalización de las innovaciones que ocurren en el campo de la educación se demora varias décadas. Importante también es que han permitido una mayor comprensión de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante su uso será posible lograr una mayor individualización de ese proceso.

"La nueva técnica -escribe Ismael Escobar-, facilitará el retorno a la enseñanza individual, al sistema del tutor que vigila de cerca el progreso del alumno y dosifica la cantidad de información que debe suministrarle. El computador y las máquinas de enseñar no sustituirán al maestro. Colocarán al alumno más cerca de él, serán su asociado y compañero, pero no podrán reemplazarlo." Vale la pena recordar aquí el famoso apóstrofe de Skinner: "El maestro que puede ser reemplazado por una máquina, merece ser reemplazado por ella."

Frente a la tecnología educativa pueden asumirse, como ya se ha señalado, dos puntos de vista, ambos equivocados por representar posturas extremas: la *visión utópica*, que la considera una máquina con poderes mágicos para la solución inmediata de los problemas educativos, y la *visión catastrófica*, que también la ve como una máquina, pero maligna para la educación, pues atosiga al estudiante de información, sin oportunidad para el diálogo, empobrece su capacidad de juicio y limita el vuelo de su imaginación, sin contar con las perspectivas de desempleo que crea para los maestros. Ambas visiones proceden de criterios estrechos o perspectivas unilaterales de la

10 Chadwick, Clifton, Análisis teórico de la tecnología educativa, en Boletín de Tecnología Educativa, No 1 Vol 1, OEA, Washington D C 1973

tecnología, por lo que sólo pueden ser superadas mediante una amplia concepción de las tecnologías educativas

Principales problemas contemporáneos de la Educación Superior

La década de los años sesenta fue testigo de un gran debate sobre la educación superior, cuyo momento más dramático fue el famoso "mayo francés" de 1968, que dio lugar a una profunda transformación del tradicional esquema napoleónico, vigente en Francia por más de siglo y medio. En el curso de los años sesenta y parte de los setenta, los procesos de reforma universitaria estuvieron a la orden del día en América Latina, en los Estados Unidos y en otras regiones del mundo.

En términos amplios, podemos decir que la década de los años sesenta marca el paso de una enseñanza superior elitista a una enseñanza superior de masas. En América Latina el proceso de transformación, en líneas generales, perseguía adaptar la educación, superior a los nuevos requerimientos económicos y sociales derivados de la adopción del llamado modelo de "desarrollo hacia adentro" promovido por la CEPAL, basado en el proteccionismo industrial, la sustitución de las importaciones, la explotación de los recursos naturales y el endeudamiento externo.

Treinta años después, la educación superior está nuevamente en discusión. Pero, mientras en la década de los sesenta nadie dudaba del papel clave de la educación superior en los esfuerzos conducentes al desarrollo, y hasta se le atribuía el rol de motor principal del adelanto y la transformación social, el debate actual se caracteriza por la existencia de toda una escuela de pensamiento que pone en tela de juicio la eficacia de la educación superior pública, cuestionan su rendimiento económico y social y la prioridad de las inversiones destinadas a ella.

Quiere esto decir, que el debate contemporáneo sobre la educación superior es más complejo que el que tuvo lugar años atrás, desde luego que lo que está ahora en juego es la confianza misma de la sociedad en la educación superior pública, como uno de los medios privilegiados con que cuenta un país para promover su desarrollo y fortalecer su identidad nacional y autodeterminación.

El debate actual sobre la educación superior se centra en la contribución que ésta puede hacer a la modernidad, plasmada en un proyecto de sociedad comprometida con el desarrollo humano sustentable.

Si bien los procesos de renovación de la década de los años sesenta en América Latina podían haber sido tachados de esfuerzos modernizadores o modernizantes, desde luego que respondieron, en buena parte, a una onda de modernización que recorrió el continente, ahora la concepción de modernidad no se reduce a modernización. Como señala Luis Enrique Ojzco, "Nuestra modernidad implica modernización pero no se reduce a ella. La región requiere no sólo una reconversión del aparato productivo, un aumento de la productividad y la competitividad de los países en el contexto internacional, sino también el fortalecimiento de los procesos democráticos, la asimilación de los códigos culturales de la moderna ciudadanía, la incentivación de los valores que fortalecen la ética ciudadana y la búsqueda de estrategias que contribuyan

tribuyan al proyecto utópico de un desarrollo sustentable en el que todos encuentren más y mejores oportunidades para el desarrollo personal y el de sus comunidades"

La modernidad para nosotros estriba en construir, desde nuestra propia identidad cultural, un modelo endógeno de desarrollo humano sustentable, que no excluya la apertura de la economía y la búsqueda de una inserción favorable en el actual contexto internacional

¿Cuáles son los temas dominantes en el debate internacional sobre la educación superior? En el mes de enero del presente año se reunió en París el "Grupo Asesor en Educación Superior del Director General de la UNESCO", integrado por especialistas provenientes de todas las regiones del mundo. El Grupo Asesor identificó como los grandes temas del debate contemporáneo sobre la educación superior los siguientes

- a) La educación superior y sus objetivos en el umbral del Siglo XXI,
- b) El rol de las ciencias sociales en el análisis de la problemática mundial,
- c) La integración entre docencia e investigación,
- d) Medidas para asegurar la democratización y al mismo tiempo promover la calidad de la educación superior,
- e) La diversificación de los sistemas de educación superior y su vinculación con el sector productivo,
- f) El papel de la educación permanente en la educación superior, con miras a satisfacer las nuevas necesidades de una demanda cada vez más diversificada,
- g) Independencia intelectual y libertad académica como condición esencial para la conducción de la docencia y la investigación, sin lo cual las instituciones de educación superior pueden transformarse en simples instrumentos de las grandes corporaciones. Relaciones con el Estado y políticas contractuales con el sector productivo,
- h) El impacto de la globalización en los planes y programas de estudios de las instituciones de educación superior,
- i) La necesidad de abordar de manera comprensiva el problema del financiamiento de la educación superior

A su vez, y para la región de América Latina y el Caribe, el Grupo Asesor del Centro Regional de la UNESCO sobre Educación Superior (CRESALC), en 1994, identificó como los temas dominantes en el debate latinoamericano, los siguientes

- a) Nuevas estrategias de financiamiento, coherentes con la idea de un desarrollo humano sustentable,
- b) Nuevas relaciones de la Universidad con el Estado y la Sociedad Civil de cara al siglo XXI,
- c) Responsabilidad de la educación superior con el resto del sistema educativo,
- d) Proceso de acreditación y evaluación institucional,
- e) Responsabilidades de la educación superior respecto a la equidad y la pobreza,
- f) El reto de la educación permanente para la educación superior,

- g) Contribuciones de la educación superior a temas y áreas-problemas relacionados con medio ambiente, población y desarrollo humano sustentable, enseñanza de los derechos humanos y "cultura de paz",
- h) Incorporación de redes de información y de nuevas tecnologías de administración y gestión,
- i) Sistemas nacionales, subregionales y regionales de postgrado,
- j) Innovaciones y nuevas formas de enseñanzas/aprendizaje,

De la abundante literatura contemporánea sobre la educación superior podemos extraer otros temas presentes en el debate actual, que convendría agregar a los identificados por los Grupos Asesores de la UNESCO

Entre ellos podemos mencionar los siguientes

- a) El aporte de la educación superior a la visión prospectiva y la formulación de paradigmas sociales para los escenarios futuros,
- b) La educación superior y la "visión holística del mundo",
- c) Los desequilibrios entre la formación de graduados y la estructura del empleo,
- d) La obsolescencia del conocimiento y su impacto en los planes y programas de estudio

Un elemento importante en el debate internacional, es la amplia circulación que en los medios académicos están teniendo dos documentos sobre políticas de la educación superior, elaborados uno de ellos por el Banco Mundial y el otro por la UNESCO. Ambos documentos examinan la situación actual y las perspectivas de la educación, haciendo énfasis sobre su calidad, pertinencia y financiamiento. Pero mientras el documento del Banco Mundial presenta a las Universidades, especialmente las públicas, como parte de la problemática de la sociedad contemporánea, el de la UNESCO asume su análisis desde la perspectiva del aporte de las Universidades a la solución de esa problemática. Es decir, el Banco ve a las universidades como parte del problema y la UNESCO como parte de la solución.

Los aludidos documentos parten de escalas de valores y concepciones distintas. El del Banco está inspirado en una concepción economicista, el de la UNESCO en una concepción humanista. El "policy paper" de la UNESCO se intitula "Documento de políticas para el cambio y el desarrollo en la educación superior" (París, febrero de 1995). El del Banco Mundial circula bajo el título "Educación Superior: lecciones de la experiencia" (Washington D.C., julio de 1994). Vamos, en primer lugar, a examinar el documento de políticas del Banco Mundial y luego haremos lo propio con el emanado de la UNESCO.

La Educación Superior. lecciones de la experiencia

Este documento, difundido en septiembre de 1993 por el Departamento de Políticas Educativas y Sociales del Banco Mundial, fue elaborado por un equipo de especialistas de ese Departamento y discutido por los Directores Ejecutivos del Banco Mundial. El

trabajo reconoce la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social, tanto por su cometido de equipar a los individuos con los conocimientos avanzados y destrezas para ocupar posiciones de responsabilidad en el gobierno, los negocios y las profesiones, como por su aporte a la generación, adaptación y difusión de nuevos conocimientos y los servicios de consultoría y asesoramiento que puede brindar al gobierno y la sociedad en general. Además, en muchos países, las instituciones de educación superior juegan un rol social importante como foro pluralista de debate.

Sin embargo, pese a la clara importancia que para el desarrollo tienen las inversiones en la educación superior, ésta se encuentra en crisis en todas las regiones del mundo. La educación superior depende en gran medida del financiamiento estatal y en una época de restricción del gasto público nos encontramos con una tendencia a reducir los presupuestos destinados a la educación superior y a controlar su expansión. La ampliación de las matrículas ha significado el acceso a la educación superior de estudiantes provenientes de los sectores menos privilegiados y el incremento substancial de la presencia de la mujer en las aulas universitarias. Pero aún así, la educación superior conserva su carácter elitista en casi todas las regiones del mundo y la mayoría de sus estudiantes provienen de las familias de las clases altas y media alta.

El documento señala, enseguida, que no sólo está disminuyendo el gasto por estudiante sino que los fondos destinados a la educación superior, principalmente pública, son utilizados de manera poco eficiente. La educación superior de la mayoría de los países en desarrollo, informa el documento del Banco Mundial, se caracteriza por una relación baja profesor/alumno (en algunos casos la relación es mejor que la que se da en los países avanzados), subutilización de las facilidades físicas y docentes, duplicación innecesaria de programas y carreras, altas tasas de deserción en los primeros años y altas tasas de repetición, poca producción de graduados en relación con el ingreso en los años iniciales de las carreras, excesivas sumas del presupuesto universitario destinadas a gastos no-docentes, como residencias y comedores estudiantiles, becas, subsidios, etc. En América Latina, por ejemplo, asegura el Banco Mundial, el costo de un graduado en las universidades públicas es siete veces más alto que en las universidades privadas, debido principalmente a las altas tasas de repetición y deserción.

Frente a esta situación, el documento sostiene que los gobiernos deben meditar cuidadosamente sobre el nivel educativo que deben priorizar al momento de distribuir las asignaciones de recursos. En una época de grandes limitaciones para el gasto público, es conveniente que se inclinen por los niveles que aseguran una mayor tasa social de retorno, como lo son la educación primaria y media, niveles que contribuyen más que la educación superior a promover la equidad social, asegura el Banco Mundial.

A partir de lo que denomina "las lecciones de la experiencia" sobre cómo lograr más eficiencia, calidad y equidad en la educación superior, el documento propone una estrategia de Reforma, cuyas directrices claves serían las siguientes:

- Estimular una mayor diversificación de las instituciones públicas de educación superior, e incluir el desarrollo de instituciones privadas,
- Proporcionar incentivos a las instituciones públicas, a fin de que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, incluyendo el cobro de aranceles a los estudiantes y la vinculación del financiamiento del Estado a la mejora del rendimiento académico e institucional,

- Redefinir el rol del gobierno en la educación superior, e
- Introducir políticas explícitamente diseñadas a dar prioridad al mejoramiento de la calidad y el fomento de la equidad

Los objetivos prioritarios para la reforma de la educación superior, según el Banco Mundial, son a) incrementar la calidad de la enseñanza y la investigación, b) mejorar la respuesta de la educación superior a las demandas del mercado laboral y a las cambiantes demandas económicas, y c) incrementar la equidad. Para lograr una mayor relevancia y pertinencia de los planes y programas de estudio, en relación con el mercado laboral, el Banco recomienda incluir representantes del sector privado/empresarial en los organismos de gobierno de las instituciones universitarias públicas y privadas.

Los lineamientos anteriores tienen repercusión en la política crediticia del Banco, que seguirá priorizando los préstamos para la educación primaria y secundaria cuando se trate de países que no han logrado erradicar el analfabetismo y acceso adecuado, desde el punto de vista equitativo y cualitativo, en los niveles primario y medio. El financiamiento del Banco para la educación superior estará dirigido a apoyar los esfuerzos para hacerla más eficiente a menor costo. Serán priorizados los países que siguiendo los lineamientos del documento reseñado, estén preparados para establecer políticas generales que promuevan la diferenciación de las instituciones y una mayor participación del sector privado en el financiamiento a la reforma de los sistemas de educación superior, el desarrollo institucional y el mejoramiento de la calidad.

El problema principal que presenta el documento del Banco Mundial, en nuestra opinión, es que en países como los nuestros puede influenciar la voluntad política de los gobiernos, proclives a atender las recomendaciones del Banco para no arriesgar su acceso a los préstamos. Esto puede conducir a disminuir o cortar significativamente el financiamiento de la educación superior pública, para canalizar esos recursos a los niveles educativos precedentes. Además, es evidente que el documento se inclina por una política de estímulo a la educación superior privada, de suerte que, al ampliarse, el Estado pueda liberar recursos hasta ahora asignados a la enseñanza pública de tercer nivel.

En el debate internacional existe toda una escuela de pensamiento que pone en duda, en los países en desarrollo, la eficacia y productividad de las inversiones destinadas a la educación superior. De esta suerte, cuando se trata de decidir sobre las prioridades, esta escuela no vacila en recomendar la inversión en los niveles precedentes de enseñanza, es decir, en la educación primaria y básica, llegando incluso a recomendar que se asignen a estos niveles buena parte de los recursos que actualmente se destinan a la educación superior.

En lo que respecta a América Latina, se dice que en nuestra región se invierten más recursos de lo debido en la educación universitaria, en detrimento de la educación primaria y básica. Sin embargo, estudios muy recientes (1994) del Dr. Fernando Reimers, Profesor del "Harvard Institute for International Development", demuestran que América Latina invierte menos por cada estudiante de nivel superior que las otras regiones del mundo. Incluso los países de África del Sub-Sahara invierten tres veces más por estudiante de nivel terciario que América Latina. Reimers llega a la conclusión que en América Latina lo recomendable no es quitar fondos públicos a la educación superior para transferirlos al nivel de educación primaria, sino *invertir más en todo el sec-*

tor educativo, pues las cifras comparativas demuestran que América Latina invierte menos en educación que todas las otras regiones del mundo ("Education and Economic Competitiveness in the Americas An Inter-American Dialogue OEA Project") (1994)

La solución no está, entonces, en redistribuir los escasos recursos existentes entre los niveles educativos, sino en transferir más recursos al sector educativo, tomándolos de otros sectores menos prioritarios, como son, por ejemplo, el gasto militar, el servicio exterior, los gastos confidenciales y de publicidad de los gobiernos, etc

Hay quienes alegan que en un determinado país mientras haya niños excluidos de la enseñanza primaria no se puede, por razones de justicia y de equidad, aspirar a fortalecer la educación superior, amén de que los análisis sobre la tasa social de retorno demuestran, se dice, que la educación primaria es más rentable que la superior

Ningún país desarrollado se esperó a tener todos sus niños en la escuela primaria antes de interesarse por fortalecer la educación superior. Cuando Harvard y Yale fueron fundadas y alcanzaron su enorme prestigio, aún existían niños sin escuelas y analfabetas en los E E U U. Incluso, hoy en día, se estiman en más de veinte millones los analfabetas en los Estados Unidos, cifra que es mayor si consideramos el creciente número de analfabetas funcionales que se detectan en las grandes ciudades

Con frecuencia se cita el ejemplo de los países del Sudeste Asiático, o sea los llamados "*Países de Reciente Industrialización*" (PRI), que en un período relativamente corto han logrado notables niveles de desarrollo. Una de las estrategias seguidas por estos países fue, precisamente, destinar caudalosas inversiones al sector educativo, en todos sus niveles. En un estudio escrito por Jasbir Sarjit Singh (Malasia) y publicado en el N° 79 de la revista PERSPECTIVAS de la UNESCO, (Vol XXI, N°3, 1991), este autor dice "Una vez reconocida la importancia de la enseñanza superior para la creación de una mano de obra altamente calificada, los PRI decidieron hacer en ella grandes inversiones. En todos los PRI el gasto en educación aumentó de manera constante como porcentaje del PNB y en la enseñanza superior como porcentaje del presupuesto total de educación"

En cuanto a la tasa de retorno social, análisis recientes tienden a subrayar que es imposible, con los métodos convencionales, valorar el aporte de las Universidades al fortalecimiento de la identidad cultural y a la autodeterminación de un país, aspectos ligados a la existencia de comunidades académicas y científicas nacionales. La verdadera tasa de retorno de la educación superior puede llegar a ser más elevada, en relación con la primaria y la secundaria, si pudiéramos valorar adecuadamente los llamados resultados "*intangibles*" de la educación superior

"Si un país descuida su sistema de educación superior, afirma la UNESCO, no podría mantener contactos provechosos con la comunidad científica e intelectual mundial ni disponer de las capacidades y conocimientos que necesita para hacerse cargo de modo independiente de su propio desarrollo ("Informe Mundial sobre la Educación", 1991). "El Estado y la sociedad, agrega la UNESCO, deben percibir a la educación superior no como una carga para el presupuesto público sino, más bien, como una *inversión nacional a largo plazo*, para acrecentar la competitividad económica, el desarrollo cultural y la cohesión social" ("Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior", París, 1995)

El documento de la UNESCO para el cambio y desarrollo en la educación superior

Recientemente, la UNESCO dio a conocer el documento que contiene sus políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Este documento fue elaborado por la UNESCO después de una amplia consulta, que incluyó a todas las regiones del mundo. Al presentarlo en una conferencia de prensa que tuvo lugar en París el día primero de febrero de 1995, el Director General de la UNESCO, Dr. Federico Mayor, afirmó "Nuestra conclusión general es que todos los niveles del sistema educativo deberían ser revisados y la educación debe fundamentalmente ser un empeño de toda la vida". Y agregó "El desarrollo sólo puede alcanzarse con ciudadanos dotados de un alto nivel de adiestramiento. Nada puede esperarse si sólo se dispone de una población no calificada". "La enseñanza superior debe estar abierta al acceso de todas las personas a lo largo de sus vidas. Nuestra meta debe ser alcanzar lo inalcanzable e incluir a los excluidos". "La Universidad debe ser la conciencia de la sociedad, un lugar donde podamos tener una visión más amplia del mundo".

El documento de la UNESCO ofrece una síntesis de las principales tendencias de la educación superior en el mundo y también trata de formular una perspectiva para la UNESCO en relación con las políticas claves para este nivel educativo. Pero, en modo alguno pretende, como lo advierte el Director General, "imponer modelos o elaborar prescripciones rígidas. En el mejor de los casos, podría servir de "brújula intelectual" para los Estados Miembros y para los encargados de la educación superior, en el momento de diseñar sus propias políticas". El documento es, pues, una contribución de la UNESCO al amplio debate que actualmente tiene lugar sobre el papel de la educación en general, en este final de siglo y umbral de un nuevo milenio, con especial referencia al rol de la educación superior.

a) Tendencias de la educación superior

Según el documento de la UNESCO, tres son los desarrollos claves en la educación superior durante el último cuarto de siglo: a) la expansión cuantitativa, b) la diferenciación de las estructuras institucionales y de los programas y formas de estudio, y c) las restricciones financieras. Estas últimas se han vuelto perjudiciales para el funcionamiento general de la educación superior, afectando su calidad y dificultando las tareas de investigación, principalmente en los países en desarrollo, de suerte que actualmente el 80% de las actividades de investigación y desarrollo (I & D) a nivel mundial se lleva a cabo en unos pocos países industrializados.

En lo que se refiere a la tendencia hacia una mayor diversificación de las estructuras institucionales y académicas, la UNESCO atribuye este fenómeno a factores externos e internos. Como consecuencia, en el panorama de la educación superior contemporánea se advierte una variada tipología de instituciones, según la duración de los estudios, el tamaño de las mismas, el perfil académico, las formas de enseñanza, el cuerpo estudiantil, las fuentes de financiamiento, el ámbito nacional, regional o local que atienden, etc. La diversificación, afirma la UNESCO, es una de las tendencias mejor recibidas en la educación superior de hoy y debería ser apoyada por todos los

medios disponibles Pero, al apoyar la promoción de la diversificación, debemos preocuparnos por garantizar la calidad de las instituciones y programas, la equidad respecto al acceso y la preservación de la misión y función de la educación superior, con total respeto por la libertad académica y la autonomía institucional

En cuanto a las restricciones de fondos y recursos, la UNESCO sostiene que la correlación entre inversión en educación superior y el nivel de desarrollo social, económico y cultural de un país está bien establecida, por lo que es preocupante la tendencia que se observa a una disminución de los aportes estatales, o su reasignación hacia los niveles educativos precedentes, si bien no se ignoran las dificultades que enfrentan los países en desarrollo, especialmente aquellos que se han visto precisados a introducir políticas de ajuste estructural Al respecto, y sin que desestime de ninguna manera la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento que contemplen un mayor aporte del sector privado e incluso de los padres de familia pudientes, la UNESCO señala que el gasto promedio por estudiante de educación superior, en términos absolutos, es diez veces menos en los países en desarrollo que en el mundo industrializado

b) Retos para la educación superior en un mundo en constante cambio

La sociedad mundial, la ciencia y la técnica contemporánea, están sujetas a rápidas y profundas transformaciones "A pesar de los enormes progresos realizados, señala el documento de la UNESCO, el mundo actual debe enfrentarse a tremendos problemas y desafíos, dominados por los cambios demográficos debidos al fuerte crecimiento de la población en algunas partes del mundo, los estallidos de conflictos y contiendas étnicas, el hambre, las enfermedades, la pobreza persistente, la carencia de vivienda, la desocupación prolongada, la ignorancia y los problemas relacionados con la protección del medio ambiente, la consolidación de la paz y la democracia, el respeto de los derechos humanos y la preservación de la identidad cultural"

Los desafíos provenientes de la economía internacional y del rápido crecimiento y cambio en los ámbitos de la ciencia y la tecnología, sólo pueden encontrar una respuesta adecuada mediante la contribución de la educación superior "El impacto del desarrollo tecnológico especialmente en la información y las comunicaciones es tal, dice la UNESCO, que todos los países, independientemente de su nivel de desarrollo industrial, tienen que utilizar normas y equipos mundialmente aceptados Esto no sólo se aplica al "hardware", sino también a las estructuras organizativas y al factor humano "humanware" Esto depende de la educación o está relacionado con ella, especialmente en los niveles técnico y superior"

c) Una nueva visión de la educación superior

Para la UNESCO, hay tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea y su funcionamiento interno Ellos son pertinencia, calidad e Internacionalización

¿En qué consiste la pertinencia de la educación superior? "La pertinencia, dice la UNESCO, se considera particularmente en función del papel de la educación superior como sistema y del de cada una de sus instituciones hacia la sociedad, así como en función de las expectativas de ésta respecto a la educación superior. Por lo tanto, debe incluir temas como la democratización del acceso y oportunidades más amplias de participación en la educación superior durante diferentes etapas de la vida, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior hacia el sistema educativo en su totalidad"

Lo anterior nos lleva a reexaminar las relaciones entre la educación superior y la sociedad civil y, de manera particular, entre la educación superior y el mundo del trabajo y el sector productivo. El reexamen de las relaciones con la sociedad civil debe conducir a que la educación superior brinde más y mejores respuestas a los problemas que enfrenta la humanidad y a las necesidades de la vida económica y cultural, y sea más pertinente en el contexto de los problemas específicos de determinada región, país o comunidad.

La relación con el mundo del trabajo está signada por la naturaleza cambiante de los empleos, que demandan conocimientos y destrezas en constante renovación y evolución. Además, el graduado universitario cada vez más debe estar preparado para integrarse a equipos multi e interdisciplinarios de trabajo.

"La sociedad se desplaza hacia un modelo de aprendizaje de por vida para todos, que está reemplazando gradualmente al modelo prevaleciente de aprendizaje selectivo y concentrado de estudios durante un período limitado". "En resumen, sostiene el documento de la UNESCO, en una época en que ya no se puede aplicar más la ecuación "título = trabajo", se espera que la educación superior produzca egresados que no sólo puedan ser buscadores de trabajo, sino también empresarios de éxito y creadores de empleos". Pero, para la educación superior no basta con atender las nuevas necesidades del mercado laboral. "Las instituciones de educación superior, agrega la UNESCO, deben resaltar los valores éticos y morales en la sociedad, procurando despertar un espíritu cívico activo y participativo entre los futuros graduados. Además de la preparación para la vida profesional, se requiere también un mayor énfasis en el desarrollo personal de los estudiantes. La demanda de graduados y de programas de estudio podría representar una oportunidad de revitalizar las humanidades y las artes en la educación superior y abrir nuevas posibilidades de vínculos cooperativos con diferentes organizaciones públicas y económicas".

La interdependencia entre las disciplinas científicas, que hoy día caracterizan al conocimiento contemporáneo, hace imperativo aumentar el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios. La introducción de la perspectiva de la educación permanente es, a su vez, una consecuencia de la naturaleza obsolescente de la ciencia contemporánea. Esto significa que las universidades tienen que asumir un compromiso mayor con el modelo emergente de aprendizaje de por vida. Estos desarrollos tienen consecuencias que se traducen en la necesidad de promover estructuras académicas y programas de estudios más variados y flexibles, -el reconocimiento académico de la experiencia laboral e incluso de la simple experiencia vital, o sea la acumulada por los años de vida. "La efectividad de la renovación del aprendizaje y la enseñanza también depende de cómo se transmite el conocimiento. Se hace cada vez más evidente que debido al impacto combinado del desarrollo del "software" y del "hardware" en la tec-

nología de la información y la comunicación, se han abierto ahora avenidas que facilitan nuevos tipos de servicios educativos. Este ambiente de aprendizaje basado en la tecnología lleva a replantearse las prácticas de enseñanza, así como las funciones generales de ese vasto dominio que son los sistemas de información". En resumen, es necesario introducir en la vida universitaria la "cultura informática".

El documento se refiere a una de las innovaciones más interesantes que se han introducido últimamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje: los módulos de conocimiento y los currículos modulares, como una alternativa a los programas tradicionales.

En cuanto a la investigación, es evidente que ningún sistema de educación superior puede cumplir su misión y ser un aliado viable para la sociedad en general, si parte de su equipo docente y de sus entidades organizativas no realiza además investigación, de acuerdo a las metas institucionales particulares, el potencial académico y los recursos materiales.

Otro aspecto sobresaliente en el documento de la UNESCO, es su insistencia en subrayar que cualquier política educativa debe asumir el sistema educativo como un todo. Por lo tanto, la reforma de la educación superior debe tener presente su estrecha interdependencia con los demás niveles educativos. Esta coherencia deriva del hecho de que la calidad de la educación superior depende de los resultados de la labor de los niveles precedentes. De ahí que la UNESCO afirme que "La educación superior tiene que asumir un papel conductor en la renovación de todo el sistema educativo".

No basta que la educación superior sea más pertinente. Debe también ser de mejor calidad. Pertinencia y calidad deben marchar de la mano. La preocupación por la calidad es la preocupación dominante en el actual debate y, posiblemente, lo seguirá siendo en el futuro. El concepto de calidad en la educación superior es un concepto multidimensional. No sólo abarca las tres funciones clásicas del tríptico misional de Ortega y Gasset: docencia, investigación y extensión, lo que se traduce en calidad de su personal docente, calidad de su programa y calidad de sus métodos de enseñanza-aprendizaje, sino que comprende también la calidad de sus estudiantes, de su infraestructura y de su entorno académico. Todos estos aspectos relacionados con la calidad, más una buena dirección, un buen gobierno y una buena administración, determinan el funcionamiento de la universidad y la "imagen institucional" que proyecta a la sociedad en general. La calidad demanda una evaluación permanente y sistemática. La educación superior debe introducir la evaluación institucional en su quehacer habitual, sea mediante los procedimientos de autoevaluación, o bien mediante los de evaluación por pares.

"La UNESCO, comprometida con la idea de renovar la educación superior en el mundo, considera esencial que todos los sistemas de educación superior al determinar su propia misión tengan en mente esta nueva visión que podríamos llamar de "*universidad dinámica*" o "*universidad proactiva*".

Como objetivo final de todo este proceso de cambio y desarrollo de la educación superior del que trata este documento, la UNESCO anticipa "la urgencia de un nuevo "*pacto académico*" que coloque a las instituciones de educación superior de sus Estados Miembros en una mejor posición, para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sustentable".

La Educación Permanente y su impacto en la Educación Superior

Veamos ahora como repercute la educación permanente en la educación superior contemporánea

La educación superior, y la Universidad como parte de ella, debe ser capaz, como lo ha señalado Henri Janne, de llevar a cabo la permanencia de la educación. Y advierte "La necesidad es tan urgente que si la Universidad fallara en esta nueva misión surgirían sustitutos funcionales para hacer lo que ella no habría sido capaz de hacer" ¹¹ Derek Bok, Presidente de la Universidad de Harvard, nos dice "Necesitamos reflexionar más seriamente sobre el lugar adecuado que debe ocupar la educación permanente en la universidad ¡Y es hora de que lo hagamos! Cuando una universidad empieza a atraer un número de estudiantes no tradicionales que supera varias veces la matriculación regular, no puede continuar introduciendo forzosamente programas temporales durante los fines de semana y las vacaciones. Ha llegado el momento de reconsiderar el lugar de los programas no tradicionales en la tarea regular de la institución. A fin de tratar seriamente esta cuestión, debemos dejar de pensar que los individuos de dieciocho a veinticinco años de edad son los únicos estudiantes "verdaderos". En lugar de eso, tenemos que comparar las virtudes y los inconvenientes de enseñar a personas más jóvenes y a personas de más edad, sin preconceptos ni prejuicios" ¹²

En los países desarrollados comienzan a estudiarse con todo detenimiento las consecuencias que para la educación superior tiene la aceptación del concepto de educación permanente. Se examinan así sus repercusiones en términos del cambio que experimentará la población de las universidades, con un creciente porcentaje de gente madura en sus aulas. Las modificaciones estructurales académicas y administrativas que supondrá el diseño de nuevos currículos compatibles con el uso cada vez mayor de sistemas basados en el auto-aprendizaje, sus efectos en el trabajo del personal docente, en los calendarios académicos y en las labores de investigación, sus consecuencias para las facilidades docentes de las universidades (uso de bibliotecas, laboratorios, salas de conferencias, etc.) y para la planta física en general, etc.

Se repite con frecuencia, que las universidades nada podrá hacer frente a estas nuevas responsabilidades si no echan mano de la moderna tecnología educativa, de modo especial de los métodos de la educación a distancia. Pero también se argumenta que no es conveniente que toda la educación permanente sea "a distancia". La presencia en la universidad de esta población adulta y madura, con toda su experiencia vital, puede ser un valioso ingrediente enriquecedor de la vida universitaria que no debe desaprovecharse. "Los estudiantes de más edad tienen la ventaja adicional, señala el ya citado Derek Bok, de aportar un nivel de experiencia personal que es valioso para sus maestros, especialmente en las facultades profesionales"

Se afirma que las demandas claves de la educación en vísperas del siglo XXI son equidad, calidad y relevancia. La educación permanente juega, al nivel superior, el rol

11 Janne, Henri, "La Universidad europea en la sociedad", en PERSPECTIVAS, Vol III, No 4, 1973. Santillana UNESCO, p. 545 a 556

12 Derek Bok. *Educación Superior*, Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 1992. p. 115

de "Instrumento Igualitario", en el sentido de que permite ofrecer una "segunda oportunidad" a las personas que por razones económicas, o por cualquier otro motivo, no pudieron tener acceso en la edad normal a la educación superior. Esto como señala Malcom S. Adiseshiah "exigirá la remoción de las actuales barreras educativas para la transición normal de una experiencia de aprendizaje a otra. No puede haber en lo sucesivo desertores en el sistema, como tampoco puede haberlos en la vida. Una segunda o tercera oportunidad de asistir a la escuela o a la universidad será normal y no será llamada erróneamente repetición."

Philip Coombs describe así el impacto de la educación permanente en los sistemas de educación superior: "un diploma universitario, no importa a qué nivel, es esencialmente la certificación de que un individuo ha sido preparado para que siga aprendiendo en el futuro. Los institutos y universidades, junto con muchas otras instituciones dedicadas a la educación adulta, van a tener que desempeñar un gran papel en el suministro de oportunidades para que la gente pueda continuar su educación, no simplemente en los salones convencionales de clase, sino en sus lugares de trabajo y por medio de una amplia variedad de formas de educación a distancia. Me aventuro a pronosticar que, de aquí a veinte años, la mitad de los alumnos inscritos en la mayoría de los institutos y universidades estarán muy por encima de la edad promedio de los estudiantes universitarios "regulares" a tiempo completo."¹³

Según Miguel Escotet, los argumentos que sirven para fundamentar la tesis de la educación permanente en el contexto de la educación superior, son los siguientes:

"1 Los conocimientos científicos y tecnológicos no pueden ser incorporados a los planes de estudio de la universidad al mismo ritmo en que se producen. Esto trae como consecuencia que los conocimientos que se imparten en las instituciones de educación superior se refieran más al pasado que al presente, más a la historia que al futuro.

"2 Los cambios científicos y tecnológicos no han sido solamente cuantitativos sino cualitativos, es decir, no sólo se ha producido mayor número de conocimientos y de técnicas, sino que los nuevos conocimientos han conducido a una nueva visión del hombre y del universo.

"3 Hasta hace poco tiempo, el conocimiento del hombre y su mundo se pretendía lograr parcelándolos en segmentos cada vez más pequeños, más especializados, cuyo dominio se acercaba a la verdad científica, objetiva y universal. Pero el conocimiento cada vez más profundo de la materia y sus manifestaciones nos conduce a una concepción unificadora del universo, y se han ido rompiendo las fronteras artificiales que se habían establecido entre las diversas ciencias particulares.

"4 La aplicación del método científico, en su más amplia concepción, identifica cada vez más las ciencias con las humanidades, acercándonos a un humanismo científico-técnico, en donde la razón pura tiene que estar en equilibrio con el sentido de la estética y trascendencia del hombre.

13 Coombs, Philip, *Universidad e Investigación*, en *ASTERISCO CULTURAL*, Madrid, No. 4, p. 64, 1991.

"5 La búsqueda permanente de nuevos conocimientos y de nuevas técnicas dentro de una concepción unificadora del mundo plantea la necesidad de revisar los esquemas tradicionales de la educación superior, su misión, su metodología y en general, toda la estructura del sistema educativo

"6 Frente al carácter fragmentado, analítico y enciclopédico de la educación convencional, en donde el papel del profesor se centra en la instrucción, la educación permanente tiene esencialmente carácter integrador del conocimiento, síntesis ordenada de la actividad humana, y el papel del profesor se centra en el sujeto que aprende

"7 Educación permanente quiere decir que no hay una etapa para estudiar y otra para actuar. Que aprender y actuar forman parte de un proceso existencial que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte del individuo. Educación permanente quiere decir, no sólo poseer los conocimientos y las técnicas que nos permitan desempeñarnos eficientemente en el mundo en que vivimos, sino fundamentalmente, estar capacitados para aprender, reaprender y desaprender permanentemente" ¹⁴

La educación superior del futuro, al asumir el reto del vertiginoso desarrollo de las ciencias y las tecnologías, deberá enfatizar sobre la formación básica y general y priorizar los procesos de aprendizaje, de suerte que el futuro graduado o egresado esté dotado de los recursos intelectuales como para seguir educándose por sí mismo. Esto significa que la educación que se le brinde deberá estimular su creatividad e imaginación. De ahí que pueda afirmarse que la Universidad del futuro será juzgada más por la calidad de sus alumnos que por la calidad de sus profesores. La sociedad contemporánea, cada vez más compleja, requiere que en el universitario se conjuguen una alta especialización y capacidad técnica con una amplia formación general que le permita encarar, con mayores posibilidades de éxito, al cambiante mundo que le rodea. Surgen así nuevos dilemas para la Universidad, dilemas que tienen que ver con el propósito de enfatizar sobre la "profesionalización" o sobre la "formación general", sobre la "especialización" o la "polivalencia". Los argumentos en favor de la formación general se extienden al aspecto meramente económico: en un mundo que se transforma rápidamente, los conocimientos técnicos tienen una clara propensión a hacerse obsoletos rápidamente, en estas circunstancias es más fácil y más barato "reciclar" a un profesional que gracias a su formación general posee un horizonte intelectual abierto, que a un profesional demasiado especializado. Pero, como observa Torsten Husén: "El problema de una educación general o "humanística" frente a una educación especializada seguirá en pie y no se solucionará con cursos generales de diversas asignaturas, sino gracias al *estilo de aprendizaje* que se adopte en cada campo de especialización. Se trata de que el aprendizaje vaya más allá de los conocimientos enciclopédicos en un campo determinado y se centre en las capacidades intelectuales y los valores universitarios" ¹⁵

14 Escotet, Miguel Angel, *Aprender para el futuro* Alianza Universidades Alianza Editorial, Madrid 1992, p 60

15 Husén, Torsten, *El concepto de Universidad nuevas funciones, la crisis actual y los retos del futuro*, en

Para asumir el compromiso de la educación permanente la universidad deberá flexibilizar sus estructuras y métodos de trabajo y, además, evolucionar hacia su integración en los sistemas nacionales de educación postsecundaria. Sólo así podrá estar en capacidad de atender los múltiples requerimientos de la educación permanente, que se desprenden de la evolución constante del conocimiento y de la estructura de las profesiones, así como de la necesidad de ofrecer una amplísima gama de aprendizajes, más allá de los que han constituido su tarea tradicional. De esta suerte, la educación permanente se inscribe también en la problemática del paso de una educación superior elitista a una educación superior de masas. El paso gradual de una a otra ha forzado la ampliación del concepto de educación superior, primero identificado exclusivamente con la educación universitaria, luego extendido a otras formas no universitarias de educación de tercer nivel y ahora enriquecido con la introducción del término de educación postsecundaria. Para que sea realmente un sistema se requiere que sea un todo coherente, que articule racionalmente sus diferentes niveles y modalidades. Deberán prevalecer las necesarias articulaciones horizontales y verticales entre los distintos niveles y modalidades para facilitar las transferencias, las posibles salidas al mundo del trabajo y las reincorporaciones al sistema educativo. Las salidas laterales al mundo del trabajo deberían ir acompañadas del correspondiente diploma o certificación de los aprendizajes adquiridos.

La adopción de la perspectiva de la educación permanente obligará a los sistemas formales de educación superior a proceder con mayor flexibilidad en cuanto al reconocimiento académico del saber y de las destrezas adquiridas fuera de las aulas. Dichas experiencias suelen ser tan valiosas que incluso convendría traer a las aulas universitarias a quienes han triunfado en su propio campo de actividad, aun sin poseer título profesional, desde luego que tales experiencias vitales contribuyen a enriquecer la enseñanza académica. Pero, si las instituciones de educación superior se empeñan en conservar sus esquemas tradicionales, ellas no serán aprovechadas. Es, pues, imperativo superar los arquetipos rígidos y sustituirlos por usos académicos de máxima flexibilidad. En otras palabras, desformalizar las certificaciones y revisar el sistema tradicional de otorgamiento de diplomas. Lo importante es la transferencia de conocimientos y el aprendizaje de destrezas.

Todo esto implica que la educación superior asuma un papel central en la sociedad contemporánea y se establezca un diálogo permanente, una comunicación de doble vía entre ella y su contexto social. "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"¹⁶

Igualmente se requerirá flexibilizar el ingreso a los estudios superiores, haciéndolo depender de las aptitudes y de la madurez más que de la posesión de un diploma de conclusión de estudios medios. La mayoría de edad (21 años) podría ser suficiente en algunos casos para el ingreso, si se ha cursado y aprobado la educación primaria. Todo lo cual significa reconocer que la escuela no es la única depositaria del saber ni el único agente educativo en la sociedad contemporánea.

PERSPECTIVAS No 78, Vol XXI, No 2, 1991, UNESCO, p 202

16 Salazar Bondy, Augusto, *Domnación y extensión universitaria* en la revista UNIVERSIDADES, UDUAL, México, No 51, 1973, p 11 a 17

La Universidad de cara al siglo XXI

La crisis y el cambio parecieran ser características del quehacer universitario de nuestra época. Sin embargo, cuando Simón Schwartzman indaga sobre el "ethos académico" prevaleciente en la región nos dice que "El sentimiento general es de deterioro y falta de calidad, y de una idealización del pasado". A su vez, José Joaquín Brunner se pregunta cuáles son los principales asuntos que se hallan en debate hoy día en América Latina respecto a los cuales se manifiesta esa necesidad de cambios profundos y de severas readaptaciones en la educación superior. Según Brunner uno de ellos es el notorio cambio en la actitud de los gobiernos frente a la educación superior, que ha traído consigo un quiebre práctico del principal mecanismo tradicional de relacionamiento entre el Estado y las universidades, consistente en el manejo de una fórmula de asignaciones presupuestarias incrementales basadas en los montos del año anterior y en una pauta de distribución entre Instituciones las más de las veces negociada en función de criterios de tamaño y funciones a lo largo de las últimas décadas. La interrupción de esa práctica ha afectado, según Brunner, principalmente a las universidades públicas, cuyo clima cultural se ha deteriorado junto con producirse una creciente tensión entre ellas y los Gobiernos. "Se alega, en casi todos nuestros países, que la eficiencia interna de los sistemas es baja, según inostrarían las altas tasas de deserción y repitencia y el prolongado tiempo requerido por los estudiantes para graduarse. También suele indicarse que la productividad del trabajo docente y de investigación es bajo y que no existen incentivos para introducir correcciones y mejoras". Lo anterior lleva Brunner a proponer lo que llama "un nuevo contrato social entre las instituciones de educación superior, la sociedad y el gobierno".

"El nuevo pacto que aquí y allá empieza a formularse, o que en algunos casos comienza a aflorar por vía de las medidas prácticas que van adoptándose, incluye dos ejes principales de reestructuración y redefinición de las relaciones entre el Estado y la educación superior. 1. Por un lado, busca sustituir un cuerpo de relaciones basado casi exclusivamente en el débil poder de control administrativo del Estado por una nueva relación que podría caracterizarse, antes que todo, como una *relación de evaluación*. 2. Por otro lado, busca sustituir la relación basada en el compromiso estatal de proporcionar aportes automáticos de recursos a las instituciones por una relación más diferenciada y compleja donde las instituciones diversifican sus fuentes de ingreso y el Estado maneja las suyas en función de objetivos y metas convencidos". "Sobre esa base, además, sería posible recuperar la confianza social en las instituciones y mejorar la disposición de los agentes económicos, públicos y privados, para incrementar los recursos que destinan a la educación superior. La adopción de procedimientos de evaluación es el primer eje en torno al cual tendría que estructurarse el nuevo contrato entre la educación superior y el Estado. Se trata, dicho en breve, de introducir sistemáticamente procedimientos de acreditación que aseguren públicamente la solvencia académica de los nuevos establecimientos y programas que se creen y de poner en operación procedimientos de evaluación para las instituciones ya establecidas, con los fines y a través de las modalidades que en cada país se convengan".

Una de las características de la Universidad para el siglo XXI será la recomposición de su relación actual con el Estado, la sociedad civil y el sector productivo. Esa recom-

posición será más promisorio si se produce como parte de grandes consensos nacionales sobre los objetivos y el rol de la educación superior en la ejecución de políticas de Estado que trasciendan la transitoriedad de los gobiernos

Dicho lo anterior, corresponde exponer aquí la idea clave que nos permitirá asumir la visión prospectiva de la educación superior para el siglo XXI

La idea fundamental es que las instituciones de educación superior deberán transformarse en verdaderos *centros de educación permanente*. Asumir este reto implicará para ellas toda una serie de transformaciones en su organización y métodos de trabajo. Pero, al actuar como *centros de formación y actualización permanente del saber*, la educación superior habrá colocado a la persona humana como núcleo de sus preocupaciones y justificación de su quehacer, lo que equivale a decir que un nuevo humanismo encontrará su albergue en la antigua academia. Ciertamente un humanismo científico y postindustrial, si se quiere, pero en esencia el mismo que condujo a la aparición de las primeras universidades en la Baja Edad Media Europea.

Por otra parte, la educación superior para el siglo XXI debe asumir el *cambio* y el *futuro* como consubstanciales de su ser y quehacer. El *cambio* exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma constante de sus estructuras y métodos de trabajo. Esto implica asumir la flexibilidad como norma de trabajo, en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables. A su vez, la instalación en el *futuro* y la reincorporación de la *visión prospectiva* en su labor, hará que la educación superior contribuya a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la superación de las desigualdades y en el respeto al ambiente. La Agenda de Compromiso "*Libertad creadora y desarrollo humano en una cultura de paz*", aprobada por aclamación en la "Reunión Internacional de Reflexión sobre los nuevos roles de la Educación Superior", convocada por la UNESCO (Caracas, mayo de 1991) reconoció como el mayor reto de la educación superior en los próximos años su contribución a "la construcción y redefinición de un nuevo pensamiento capaz de identificar los términos de un proyecto social compatible con las exigencias que derivan de la necesidad de superar las marcadas desigualdades sociales, integrando a los pueblos como actores de su propia legitimidad".

¿Cuál es, entonces, la universidad que necesitamos y, por extensión, la educación superior que requerimos de cara al siglo XXI? ¿Cómo la sueña, por ejemplo, el Director General de la UNESCO, Federico Mayor? "Lo que necesitamos, nos dice el Director General, es una universidad que sea un centro de educación permanente para la actualización y el reentrenamiento, una universidad con sólidas disciplinas fundamentales, pero también con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas, de suerte que nadie se sienta atrapado y frustrado por sus escogencias previas. El propósito deberá ser que los estudiantes salgan de la universidad portando no sólo sus diplomas de graduación pero también conocimiento, conocimiento relevante para vivir en sociedad, junto con las destrezas para aplicarlo y adaptarlo a un mundo en constante cambio". "Los conocimientos han sido, son y serán, concluye el Director General de la UNESCO, fruto de la búsqueda libre, de la prospección sin límites, de la imaginación sin fronteras". "La universidad debe bajar a la arena de este mundo sobrecogido y turbado y decir que todavía estamos a tiempo de mudar la tribulación actual en esperanza".

El Consejo de Europa, en su "Plan Europa 2000", también sueña la universidad del siglo XXI como una universidad dedicada a la educación permanente por medio de un sistema de unidades de aprendizaje. A partir de los catorce años de edad, los alumnos podrán por etapas sucesivas durante dos o tres años obtener diplomas y grados valorizables, los primeros en la sociedad, y los segundos en el medio de los estudios superiores. Los diplomas abrirán la puerta de las profesiones, los grados serán el reconocimiento de un nivel. El diploma será, pues, la suma de un título y de una formación profesional. Cualquier alumno o adulto titular de un diploma o de un grado del mismo nivel podrá, en cualquier momento, reiniciar sus estudios, ya sea para preparar otro diploma de nivel análogo, ya sea para elevar su nivel y obtener un grado superior. Deberá existir, en cada nivel, un gran número de diplomas muy diversos. Este sistema permitirá a los alumnos desde los catorce años de edad, dejar en cualquier momento el tronco común para adquirir un diploma, considerado como la confirmación de los resultados obtenidos, y dejar la escuela, pudiendo más tarde retornar a ella en el momento en que lo deseen, como si volvieran a encontrar "el tren en la estación" en donde lo hayan dejado.

¿Y cuál es nuestro propio sueño de la universidad para el siglo XXI?

Partiendo del principio del compromiso de la universidad con la educación permanente, la universidad que visualizamos tendría las características siguientes:

- a) Sería una Universidad que mantenga estrechas relaciones de coordinación con el Estado, la sociedad civil organizada y el sector productivo, que forme parte un Proyecto Nacional de Desarrollo Humano Sostenible y que contribuya, mediante su vocación prospectiva, a configurar los proyectos de sociedad futura, a nivel nacional y regional,
- b) Una universidad que haga realidad la definición de Jaspers de ser "el lugar donde la sociedad permite el florecimiento de la más clara conciencia de la época", organizándose, como propone Habermas, como una auténtica "comunidad crítica de estudiantes y profesores",
- c) Una institución forjadora de ciudadanos conscientes y responsables, de profesionales, investigadores y técnicos formados interdisciplinariamente, dotados de una cultura humanística y científica, capaces de seguirse formando por sí mismos, de adaptar sus conocimientos a las transformaciones y de localizar la información pertinente, evaluarla críticamente, juzgar y tomar decisiones,
- d) Un centro donde se contribuya a conservar, defender, acrecentar y difundir los valores culturales propios, fortaleciendo así la cultura e identidad nacionales, y se promuevan la "cultura de la paz" y la "cultura ecológica",
- e) Una universidad donde docencia, investigación y extensión se integren en un solo gran quehacer universitario, enriqueciéndose mutuamente, y se apliquen a la búsqueda de soluciones para los problemas de la sociedad y la nación,
- f) Una universidad que promueva la integración regional pero que, a la vez, incorpore en su enseñanza una visión holística del mundo, auspicie la "educación global" y la comprensión internacional,

- g) Una universidad consciente de la "globalización del conocimiento" y por lo mismo integrada a las grandes redes telemáticas académicas y científicas, (INTERNET, REDALC, REDESLAC, etc) y que participe activamente en el mundo universitario internacional y regional (AIU, OUI, UDUAL, UNAMAZ, CSUCA, UNICA, CINDA, Programa UNITWIN y Cátedras UNESCO, etc) La integración de todas estas redes de investigadores y académicos en una "red de redes", conducirá a crear, como ya ha sido señalado, una verdadera *Universidad invisible o electrónica*, de nivel mundial,
- h) Una universidad que acepte la evaluación por sus pares y que practique la auto-evaluación sistemática de todas sus actividades Además, que consciente de su responsabilidad social, sin menoscabo de su autonomía, reconozca que está sujeta a la evaluación por la sociedad de la eficiencia y eficacia de su desempeño ("accountability"), a la "rendición de cuentas"
- i) Una universidad que sepa emplear todos los recursos de la moderna tecnología educativa, sin permitir que la máquina reemplace al profesor, salvo aquel, que según Skinner, merezca ser reemplazado por ella,
- j) Una universidad que diversifique su población estudiantil y su oferta de carreras, incorporando también carreras cortas de nivel superior, prestigiadas por su identidad académica y por su posibilidad de permitir el paso a las carreras de larga duración, que introduzca institucionalmente la educación a distancia A este respecto, cabe mencionar que se está formando una "Red de Innovación de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe", y se contempla su incorporación al "*Sistema Mundial de Educación a Distancia*", que la UNESCO promueve bajo el epígrafe de "*Aprender sin Fronteras*",
- k) Una universidad inserta en la totalidad del sistema educativo, del cual debe ser "cabeza" y no simple "corona", preocupada por los niveles que le preceden, a los cuales debe aportar propuestas para su mejoramiento cualitativo y planeamiento,
- l) Una universidad incorporada plenamente en el subsistema de educación postsecundaria, que debería comprender las universidades y todas las demás instituciones de rango superior o no universitario, articuladas entre sí, de suerte que se ofrezca a los jóvenes y adultos una rica y variada gama de oportunidades educativas, todas las cuales deberían permitir la incorporación temprana al mundo laboral y, a la vez, la posible continuación de los estudios hasta los más altos niveles de formación académica,
- ll) Una universidad edificada sobre la base de estructuras académicas y administrativas flexibles, que propicie la reintegración del conocimiento y el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario,
- m) En fin, una universidad donde la innovación, la imaginación y la creatividad tengan su morada natural, y "la barca del sueño que en el espacio boga" encuentre en ella un lugar seguro donde atracar

Bibliografía

- 1 Jurjo Torres *Globalización e Interdisciplinariedad El Curriculum Integrado*, Ediciones Morata, S L, Madrid, 1994
- 2 Juanjo Gabiña *El Futuro Revisitado Reflexión Prospectiva como Arma de Estrategia y Decisión*, Marcombo, Boixareu, Editores, Barcelona, 1995
- 3 Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD) *Hacia Nuevas Estructuras de la Educación Superior Secundaria*, París, 1971
- 4 OECD *Short - Cycle Higher Education A Search for Identify*, París, 1973
- 5 Sir C P Snow *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, Cambridge University Press, 1959
- 6 Carlos Tünnermann Bernhelm *La Educación Permanente y su impacto en la Educación Superior*, UNESCO, París, 1995
- 7 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) *Reinvención de la Universidad Prospectiva para Soñadores*, Santafé de Bogotá, 1994
- 8 Alfonso Borrero Cabal *The University as an Institution Today*, UNESCO Publishing, París, 1993
- 9 Fernando Pérez Correa y Hanns-Albert Steger *La Universidad del Futuro*, UNAM, México, 1981
- 10 Miguel Angel Escotet *Tendencias, Misiones y Políticas de la Universidad Mirando al Futuro*, Editorial de la Universidad Centroamericana, Managua, 1993
- 11 Luis Enríque Orozco Silva *Universidad, Modernidad, Desarrollo Humano*, UNESCO-CRESALC, Caracas, 1994
- 12 José Medina Echavarría *Filosofía, Educación y Desarrollo, Siglo XXI Editores, S A México, 1967*

Sexta Parte

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA ACTUAL Y SU PROBLEMATICA

¿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 de las clases adineradas, que la miran con indiferencia cuando no con enemistad,
- 4 El recelo que provoca en los regimenes 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 cartera 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 enseñanza" ¹

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 decimonónico 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 valdez universal. Sus dudas podrían, quizás, 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 des-

1 Sánchez, Luis Alberto, *La Universidad Latinoamericana Estudio comparativo* Editorial Universitaria de Guatemala Guatemala 1949, p 10 y 11

2 Sánchez, Luis Alberto, *Ibidem* p 24 y 33

3 El escepticismo de Sánchez motivó una respuesta de parte del profesor chileno, Dr. Aníbal Bascañán 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 Bascañán, no es encaminar 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. Bascañán Valdés, Aníbal, *Universidad Cinco Ensayos para una teoría de la Universidad Latinoamericana* Editorial Andrés Bello - Santiago de Chile 1963, p 89 a 100

criblar un arquetipo que termina por no parecerse 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, etc.) 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

Si las instituciones educativas reflejan una determinada estructura social y sirven las necesidades de formación de las élites dirigentes, a la sociedad latinoamericana corresponde un esquema universitario cuya funcionalidad está determinada por sus circunstancias histórico-sociales⁵. De ahí que, por encima de las variantes impuestas por

4 Ignacio González G., Ignacio, *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 Cia Cali, Colombia p 23 a 26

5 "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

las condiciones del medio nacional respectivo, se adviertan 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 universidad⁶

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"⁷

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 ha agregado, en las últimas décadas, elementos tomados principalmente de la universidad norteamericana. La misma adopción del modelo francés, fue incompleta, pues nuestras universidades solo 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"⁸. 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 emergente⁹. 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 con-

variaciones durante el siglo, entra deplisa en las últimas décadas en un período acucioso de reforma permanente. Esa es su situación actual" Medina Echevarría, José, *Filosofía, Educación y Desarrollo* - Siglo XXI - Editores, S.A. Primera Edición, 1967, p. 158

6 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, 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 pueda 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

7 Ribeiro, Darcy, *La Universidad Latinoamericana*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1971, p. 107

8 Ribeiro, Darcy, *Ibidem* p. 133

9 Ribeiro, Darcy, *Ibidem*, p. 65-133 134-136

glomerados 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 restaurales 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 precaridad en que consiguieron concretar las condiciones de atraso de la región. De ahí que Darcy Ribero 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"¹⁰ En consecuencia, para Ribero "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"¹¹

Mantiéndonos 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 realidad¹². 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 cómo 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". "Aún cuando constituyen parte de la cultura occidental -señala- tienen formas de vida y sistemas de valores distintos entre sí y

10 Ribero, Darcy, *La Universidad Latinoamericana y el Desarrollo Social* en "Elites y desarrollo en América Latina", compilación de S.M. Lipset y A.E. Solari. Editorial Paidós. Biblioteca de Psicología Social y Sociología. Volumen 30, Buenos Aires, 2a Edición 1971, p. 415.

11 Ribero, Darcy, *Op. cit.*

12 Bascuñán Valdés, Aníbal, *Op. cit.* en nota (3).

distintos de los modelos euroamericanos"¹³ 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 definitorias. 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 realidad¹⁴

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"¹⁵ 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"¹⁶

13 Aguirre Beltrán, Gonzalo, "*La Universidad Latinoamericana*" Universidad Veracruzana, Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, Xalapa, México 1962 Ver también Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Estructura y Función de la Universidad Latinoamericana en La Educación* Unión Panamericana No 18 abril-junio 1960 Año V, Washington, D C p 36 a 55

14 Del Mazo, Gabriel, *Estudiantes y Gobierno Universitario* etc p 189 Del Mazo considera que después del Movimiento de Córdoba y las reformas que éste generó existen líneas distintas y definitorias de la Universidad Sudamericana (llamando Sudamérica al cuerpo histórico o conjunto histórico geográfico de naciones desde México a la Argentina)

15 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 pág 1

16 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 No 4, 1973

Según los autores del trabajo presentado a 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 latinoamericanas¹⁷ En este trabajo, cuyo objetivo es determinar hasta qué punto los estudios más recientes sobre la universidad latinoamericana han contribuido a la diferenciación tipológica de la forma que asume la universidad en el contexto latinoamericano, se analizan los intentos considerados más envolventes y característicos de los estudios universitarios latinoamericanos en los últimos doce años (los aportes de Rudolf Atcon, Luis Scherz García, Darcy Ribeiro, Tomás Vasconi e Inés Recca), llegándose a la conclusión que todos establecen como punto de partida metodológico y con propósitos de comparación "una forma generalizada que caracteriza históricamente a las Universidades latinoamericanas. Dicha forma histórica inicial corresponde en unos a lo que se denomina "Universidad tradicional" y en otros a la "Universidad profesionalizante" Pero mientras Ribeiro y Scherz exploran con cierto rigor, dicen los autores del estudio, los rasgos de este tipo histórico para intentar desde allí diferenciar las formas o fases que caracterizan el desarrollo posterior de las instituciones universitarias en América Latina, Atcon no pretende ir más allá de una característica descriptiva de este tipo inicial y Recca Vasconi, en cierta medida, no lo consideran sistemáticamente sino que lo dan por descontado "En todos los estudios analizados el manejo de información empírica es escaso" "La búsqueda de elementos para tipificar recorre una amplia gama en la cual se tocan aspectos internos y externos, características estructurales, rasgos institucionales y configuraciones de la acción global, parecen, sin embargo, ocupar un lugar relativamente secundario en la caracterización del tipo, excepto en Recca y Vasconi, que las acentúan tal vez en demasía"¹⁸

Hanns Albert Steger, uno de los sociólogos europeos que más ha estudiado el fenómeno universitario latinoamericano, apoya ampliamente la tesis de la identidad esencial de nuestras universidades "La universidad latinoamericana, dice, es un complejo constituido por una realidad múltiple y variada. Toda clase de elementos históricos, étnicos, geográfico, y culturales, etc., se mezclan para dar lugar al surgimiento de entidades siempre nuevas y siempre diferentes entre sí y, sin embargo, entre Monterrey y en el norte de México y Valdivia en el sur de Chile, hay una base común, existe una "americanidad" inconfundible, que siempre consigue subsistir con una inusitada

17 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? etc p 4-5 y 11

rapidez los más diferentes fenómenos particulares" De ahí que Steger considere a las universidades como el instrumento más adecuado y quizás único, capaz de servir de base a una auténtica integración latinoamericana ya que ellas "han venido a definir los rasgos espirituales del continente, en ellas -y uno está tentado a decir sólo en ellas- alienta la posibilidad de una unidad continental"¹⁸

Resultado de un largo proceso, durante el cual elementos de la "universidad napoleónica"¹⁹ se insertan en un trasfondo de origen hispánico -medieval, la Universidad Latinoamericana es una realidad histórica-social cuyo perfil terminó de dibujarse con los aportes de la Reforma de Córdoba. En efecto, los principales reclamos de este Movimiento (autonomía universitaria, cogobierno, función social) al incorporarse al trabajo de nuestras universidades, han contribuido, como ninguno, a darle su fisonomía propia, distinta de las universidades de otras regiones del mundo. Tal vez no fue capaz la Reforma de Córdoba de estructurar un nuevo modelo de universidad, sobre todo en el aspecto académico pero, sin duda, imprimió, para bien o para mal, un *nuevo estilo al oficio universitario de este continente*

Lo que hoy consideramos como la clásica Universidad Latinoamericana, es precisamente el esquema que toma carta de ciudadanía entre nosotros como resultado de ese largo proceso histórico-social, que arranca de la universidad colonial, pasa por la importación republicana del modelo francés subalternizado y cristaliza en las modalidades que el triunfante Movimiento de Córdoba le impone a la antañona institución

Características de la Universidad Latinoamericana tradicional

Resultado de un largo proceso, la universidad latinoamericana clásica es una realidad histórico-social cuyo perfil terminó de dibujarse con los aportes 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

18 Hanna Albert Steger *Possibilidades de una crítica de la Universidad Latinoamericana*, en ECO, Revista de la Cultura de Occidente No 78, Tomo XIII 16 de octubre de 1966, Bogotá p 569

19 Bourricaud, Francois observa, acertadamente, que de hecho, esta expresión es inexacta "ya que en América Latina no existen las grandes escuelas" que constituyen la pieza maestra del sistema napoleónico". Sin embargo, agrega, es correcta si con ella se sugiere que las universidades latinoamericanas del siglo XIX, recibieron cierta orientación de tipo profesional (medicina, abogacía y magistratura) y que, al estilo francés, estaban compuestas por facultades o escuelas autónomas más o menos independientes unas de otras, bajo la autoridad de un Rector, que ejercía un control jurisdiccional cuando no político más que un papel de administración efectiva y de animación pedagógica. Bourricaud, Francois, *La Universidad a la deriva*. Fundación Eugenio Mendoza, Caracas, Editorial Arte, Caracas 1971, p 96

- 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, etc
- 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 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

Grandes líneas de las tendencias innovativas en la Educación Superior latinoamericana

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 las siguientes 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 organizarán 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 Católica de Santiago, 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 específico, dentro del régimen normativo establecido por la Ley La Universidad Nacional de Centio 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 universidades que han incorporado en su currículo la educación general, a 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, etc. 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 incor-

porar 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, a fin de familiarizar a sus profesores con las técnicas modernas de elaboración del currículo, su evaluación, métodos de enseñanza-aprendizaje, etc. 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, esa 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, etc. 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, etc.), 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 arquitectos 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, etc), 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, etc) 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, etc

- j) Las primeras experiencias de integración de la educación superior de varios países comienzan a dar sus frutos, principalmente en el área centioamericana y del Caribe. Existe también una propuesta para promover esa integración al nivel de postgrado, 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 a nivel 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 acrecienta 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 educación 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.
- ll) 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.

Calidad de la Educación Superior latinoamericana

El tema de la calidad de la educación superior se relaciona muy estrechamente con el de su pertinencia. El "Documento de la UNESCO sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior" nos señala que "la exigencia de una mayor pertinencia en la educación superior tiene que ir a la par con una preocupación general por mejorar su calidad". Calidad y pertinencia van entonces de la mano y representan para la UNESCO, junto con la internacionalización, los tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea.

Como se sabe, 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. Las restricciones que sufrió el financiamiento público de la educación superior fueron generalmente asociadas a percepciones sobre su baja calidad y pertinencia. En el debate actual, la preocupación por la calidad adquiere también singular relevancia en función de los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional, de los cuales nuestros países no pueden susstraerse, y que demandan recursos humanos de la más alta calificación. De ahí que el tema sobre la calidad de la educación superior ocupe un lugar destacado en la discusión sobre las políticas en este nivel educativo. Hay quienes afirman que la crisis actual de la educación superior, que en un momento pudo caracterizarse como una "*crisis de expansión*" es hoy día más que todo una "*crisis de calidad*" y que el reto fundamental, en este final de siglo, será mejorar substancialmente la calidad de la educación superior.

Concepto de calidad

¿Qué entendemos por calidad de la educación, en general, y más específicamente por calidad de la educación superior?

El diccionario de la Real Academia Española nos dice que calidad es la "propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie".

Como puede verse, el concepto de calidad no es un concepto absoluto sino relativo. En el mismo va implícito el de apreciación o evaluación. Para apreciar o evaluar la calidad de un objeto, en sentido genérico, es preciso hacerlo en función de ciertas normas o estándares preestablecidos, que nos permitan juzgar su mayor o menor adecuación a los patrones o modelos de referencia.

En lo que concierne a la educación, el concepto de calidad, nos dice Juan Bautista Arrién, "es un concepto complejo, que se construye respecto a múltiples y diversas referencias. Es un concepto rico, incluso, en permanente evolución, convergente y ascendente tras un ideal de una gran fuerza de atracción. La calidad de la educación es una especie de utopía y de aproximaciones sucesivas". ¿Dónde encontrarla, se pregunta este autor? Y responde, partiendo de los principios proclamados en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Jomtien, 1990): "La calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está

cada vez más centrada en el propio sujeto educativo" Entre los componentes capaces de generar aprendizajes relevantes y progresivamente de calidad, este autor subraya no solo la concepción renovada de los aprendizajes sino también el currículo contextualizado, la formación, perfeccionamiento y condiciones de trabajo de los educadores, la participación de los actores del proceso educativo, la gestión moderna de la educación y la calidad misma de la institución educativa²⁰

La calidad educativa es, pues, un concepto que requiere ser desagregado para poder analizar sus componentes y luego actuar sobre los mismos: el currículo, los métodos de enseñanza, los medios, la formación de los profesores, el ambiente pedagógico, la investigación educativa

De esta suerte, quizás podamos definir la calidad educativa como "el conjunto de cualidades de una institución u organización estimadas en un tiempo y situación dados. Es un modo de ser de la institución que reúne las características de integralidad (incluye todos los factores necesarios para el desarrollo del hombre), coherencia (congruencia entre fines, objetivos, estrategias, actividades, medios y evaluación) y eficacia (logro de fines mediante la adecuada función de todos los elementos comprometidos)"²¹

Conviene, desde ahora, advertir que *calidad* y *equidad* no son términos excluyentes. Más bien, la falta de equidad social suele ir de la mano de sistemas educativos de mala calidad. Es posible promover el mejoramiento de la calidad educativa sin afectar su carácter equitativo. Pero también es cierto que pueden darse tensiones entre equidad, eficiencia y calidad. Precisamente, el esfuerzo en nuestros países debe ir encaminado a diseñar una política educativa que facilite el logro simultáneo de estas grandes metas. Pablo Latapí estima que es necesario entender el concepto de calidad como la convergencia de los cuatro criterios que suelen servir de referencia para evaluar el desarrollo de la educación: relevancia, eficacia, eficiencia y equidad.²²

La búsqueda de una educación de mejor calidad y más equitativa se ha transformado en el paradigma que subyace en las conclusiones de las más recientes conferencias de PROMEDLAC y en la propuesta de la CEPAL-UNESCO *La Educación y el Conocimiento eje de la transformación productiva con equidad* (1992)

20 Bautista Anríen, Juan, *Reflexiones sobre la Educación*, Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP) y UNESCO, Managua, 1995, p 5 y siguientes

21 CINDA. *Manual de Autoevaluación para instituciones de Educación Superior*, p 9 - 51. Santiago de Chile, 1994

22 Latapí, Pablo, *La educación latinoamericana en la transición al siglo XXI*, Documento preparado para la reunión de la Comisión Delors y el Grupo de Trabajo sobre Educación, 26-30 de septiembre de 1994, Santiago, Chile, (fotocopiado). El Manual de Autoevaluación del CINDA, citado en la nota 2, nos da las definiciones siguientes: **EFICACIA**, Dimensión que se refiere al establecimiento de las relaciones de congruencia de medio afines, es decir, si la selección, distribución y organización de los recursos utilizados es apropiada a los resultados obtenidos. **EFICIENCIA**, Dimensión que se relaciona con el uso que se hace de los recursos institucionales en beneficio del producto principal es decir, la formación de un profesional idóneo. **PERTINENCIA**, Criterio perteneciente a la dimensión "relevancia" que comprueba que los objetivos propuestos por la institución corresponden a los requeridos, desde una perspectiva externa. **RELEVANCIA**, Dimensión que se refiere a los grandes fines educativos de la institución y que se expresa a través de las orientaciones curriculares, la definición de políticas de docencia y los perfiles profesionales de los egresados

Conviene así tener presente que la "Declaración de Quito" (PROMEDLAC IV, 1991) reconoce que sin una educación de calidad no habrá crecimiento económico, equidad ni democracia, y que "Mejorar la calidad de la educación significa impulsar procesos de profesionalización docente y promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades educativas básicas del individuo y de la sociedad, que posibiliten el acceso a la formación, que permitan pensar y expresarse con claridad y que fortalezcan capacidades para resolver problemas, analizar críticamente la realidad, vincularse activamente y solidariamente con los demás, y proteger y mejorar el medio ambiente, el patrimonio cultural y las propias condiciones de vida"

En lo que respecta a la calidad de la educación superior, el Documento de Políticas de la UNESCO nos dice que "es un concepto multidimensional, que depende en gran medida del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada" "La calidad abarca todas sus funciones y actividades principales: calidad de enseñanza, de formación e investigación, lo que significa calidad de su personal docente y de los programas, y calidad de aprendizaje como corolario de la enseñanza y la investigación. Sin embargo, hay que aceptar que la búsqueda de la "calidad" tiene muchas facetas y va más allá de una interpretación estrecha del rol académico de los diferentes programas. Por lo tanto, también implica prestarle atención a cuestiones que pertenecen a la calidad de los estudiantes y de la infraestructura, así como del entorno académico. Todos esos aspectos relacionados con la calidad, unidos a un interés adecuado por un buen gobierno y administración, representan un papel importante en la manera en que funciona determinada institución, en la forma en que es evaluada y en la "imagen institucional" que puede proyectar hacia la comunidad académica y la sociedad en general". Finalmente dice el documento, es esencial, indicar que el principal objetivo de la "evaluación de la calidad", es lograr un mejoramiento institucional así como del sistema educativo en general.

Proveniente del mundo empresarial, hoy día es frecuente referirse al concepto de "calidad total", que es tanto como decir "calidad en todo", recursos humanos y materiales, programas, métodos, etc., aunque no se trata de una suma sino de la integración dinámica y sinérgica de las calidades parciales de los procesos universitarios y de sus respectivos "productos", por llamarles así. Sin embargo, nos parece que en el mundo universitario es más apropiado hablar de *excelencia académica* que de "calidad total". A este respecto, el Director General de la UNESCO nos dice "Es imposible garantizar la calidad de la educación si al mismo tiempo no se posee el propósito de la excelencia de sobresalir en el dominio de la investigación, de la docencia y de la preparación del estudiante para la sabiduría. El anhelo de la excelencia reafirma la pertinencia que es inseparable de la calidad".

Hutchings y Marchese (1990) sustentan un pensamiento similar cuando aseveran que si bien la disponibilidad de recursos condiciona externamente la calidad institucional, "en último término, sean estos pobres o suntuosos, ella depende del cumplimiento fiel de los propósitos espirituales e intelectuales de la universidad, tan asidos a la actividad académica de cada día y cada momento de la vida universitaria".²³ "La calidad es entendida, nos dice Luis Enrique Orozco, como un atributo del acto educativo y expresa el nivel de excelencia con que se desempeña la institución e involucra

un juicio de valor entre el estado actual y lo que se propone como misión y objetivos a lograr:"

Problemática de la calidad de la educación superior de la región

La enorme expansión que la educación superior latinoamericana experimentó en los últimos cuarenta años (la matrícula pasó de 270 000 alumnos a más de 7 millones en 1990) no fue acompañada de un esfuerzo similar en lo cualitativo. Al contrario, existe una generalizada insatisfacción por el deterioro que en los últimos años ha sufrido la calidad de la educación superior de la región, fenómeno que suele asociarse a su extraordinario crecimiento, si bien debemos advertir que es posible conciliar cantidad y calidad si se introducen cambios substanciales en los métodos de enseñanza y se acude a la moderna tecnología educativa.

Conviene mencionar ahora, aunque sea muy brevemente, algunos elementos de la problemática general de la calidad de nuestra educación superior.

- a) En primer término, corresponde señalar la falta de articulación entre los distintos niveles educativos. A este respecto, cabe mencionar los niveles cada vez más bajos de preparación académica, en especial en las disciplinas básicas, de los egresados de la enseñanza secundaria que acceden a la educación superior. Este es un fenómeno complejo, desde luego que existen grandes diferencias en los estándares académicos de los graduados de secundaria según el plantel y el estrato social del cual proceden: públicos o privados, urbanos, urbanos marginales o rurales, etc. A su vez, la enseñanza secundaria, al igual que todos los niveles educativos, ha experimentado, en general, una disminución en el monto de la inversión por estudiante.
- b) Disminución, a su vez, de los recursos financieros destinados a la educación superior. América Latina es la región del mundo que menos invierte por estudiante de tercer nivel (aproximadamente un promedio de US\$650 por estudiante. Los países asiáticos invierten cuatro veces más y los Estados Unidos y Canadá catorce veces más). Las restricciones económicas afectan sensiblemente el desempeño cualitativo de las instituciones de educación superior, obligándolas a gastar más del 90% de sus presupuestos en el pago de salarios y a reducir sensiblemente las inversiones que más se cifan a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (suscripciones a las revistas científicas, enriquecimiento de las bibliotecas, mantenimiento y renovación de los equipos de laboratorios, etc.) Asimismo, las restricciones conducen a priorizar la labor docente en desmedro de las tareas de investigación, extensión y difusión.
- c) Proliferación de instituciones que no reúnen los requisitos mínimos para un trabajo académico digno de considerarse de nivel superior. Hoy día funcionan en la región cerca de 3 500 instituciones de tercer nivel, de las cuales unas 550 están reconocidas como universidades. No todas tienen el mínimo nivel exigido. Una de las caracte-

23 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Simposio sobre acreditación universitaria, Bogotá, 1994, p. 62.

terísticas es la coexistencia de "macrouiversidades", con más de cien mil alumnos y "microuiversidades", con unos pocos centenares, de instituciones públicas, provinciales y privadas, y, siguiendo la clasificación de José J Brunner, de "universidades complejas", esto es, entidades que combinan actividades sistemáticas y variadas de investigación y de docencia de pre y postgrado en un número significativo de áreas de conocimiento, "universidades completas", que ofrecen carreras en la mayoría de las áreas del conocimiento, "universidades incompletas", que sólo ofrecen programas en un número limitado pero diversificado de áreas del conocimiento, y "universidades especializadas", que concentran sus actividades docentes en una sola área²⁴ El panorama presenta una gran variedad institucional y muy desiguales niveles de calidad entre las instituciones

- d) Seguramente el factor que más incide de la educación superior es el nivel académico del personal docente y su formación pedagógica. Se estima que en nuestra región menos del 20% de los profesores se han formado en programas de doctorado y 50% de ellos tienen un trabajo adicional, incluyendo a muchos que figuran en las nóminas como profesores de "tiempo completo". Además, es muy reducido el porcentaje de docentes que ha recibido adiestramiento en métodos de enseñanza y evaluación. Según Brunner, del total estimado de docentes, solo una ínfima fracción (que puede conjeturarse no supera el 10% y se halla concentrado principalmente en Brasil, México, Argentina, Chile y Venezuela) son profesores-investigadores con dedicación a la docencia de postgrado y a la investigación, y que publican regularmente en revistas científicas internacionales de prestigio. "Para el grupo mayoritario de los maestros de tercer nivel, los problemas de calidad están indisolublemente ligados a su propio e inestable estatuto, a las bajas remuneraciones que perciben, al escaso apoyo que encuentran y a las condiciones deterioradas en que frecuentemente deben actuar. Su identidad con la disciplina o la profesión suele ser baja y, en muchos casos, sus asociaciones sindicales o gremiales apenas llegan a preocuparse de algo más que de los aspectos burocráticos y económicos de la carrera docente"²⁵
- e) Los métodos de enseñanza-aprendizaje también influyen en la baja calidad. En un gran número de instituciones, la cátedra magistral sigue siendo el centro de la actividad docente y contribuye a alimentar la actitud pasiva que el estudiante suele traer de la enseñanza secundaria. Pero no es posible centrar en el estudiante el proceso de aprendizaje si la institución no dispone de bibliotecas, laboratorios y otros recursos didácticos que permitan el trabajo individual del educando.
- f) Finalmente, la falta de políticas nacionales o de Estado integradas de desarrollo de la educación superior incide negativamente en los esfuerzos encaminados a elevar la calidad del trabajo académico. De ahí la importancia, como lo dice el documento de trabajo de esta reunión, de dirigir una mirada más estratégica al desarrollo del sistema educativo en su conjunto y de ubicar claramente en él al llamado subsistema de educación superior.

24 Brunner, José Joaquín. *Educación Superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*, (fotocopiado)

25 Brunner, J J, *Op cit*

Evaluación y acreditación institucional como instrumentos de mejoramiento de la calidad

Cuando hablamos de calidad, evaluación y acreditación, nos encontramos ante conceptos interrelacionados, que no pueden ser abordados separadamente. Como bien lo explica Luis Enrique Orozco, Vicerrector Académico de la Universidad de los Andes (Colombia), "la acreditación de instituciones de educación superior descansa sobre la autoevaluación institucional o de programas y es un mecanismo que permite a las instituciones que brindan el servicio educativo rendir cuentas ante la sociedad y el Estado, y a éste último dar fe ante la sociedad global de la calidad del servicio prestado. El propósito de todo el proceso de acreditación es procurar el mejoramiento de la calidad del servicio"²⁶

¿Que es la autoevaluación institucional? En los seminarios sobre acreditación universitaria convocados por CINDA en 1990 y 1991, se dijo que la autoevaluación, concebida o no como parte de un proceso de acreditación, es por sí misma un proceso amplio y abarcador por medio del cual la institución, en su conjunto, se evalúa a sí misma introspectivamente, con lealtad y objetividad. En el ejercicio de la autoevaluación analiza internamente su calidad, lo que es y desea ser, lo que de hecho realiza, cómo opera y cómo se organiza y administra. Como tal, es un proceso esencialmente formativo, que proporciona un marco adecuado para la planificación y ejecución de acciones remediales y correctivas dentro de la institución. Esta característica la convierte en un proceso dinamizador del mejoramiento y crecimiento institucional. Por otra parte, al ser un trabajo eminentemente participativo, estimula el autoanálisis introspectivo en toda la gama de actores institucionales, administradores, profesores, personal administrativo, estudiantes, etc., contribuyendo a su mejor conocimiento mutuo y de su propia responsabilidad en la institución, proporcionándoles orientación y motivación para su perfeccionamiento. Además, al ser concebido como un proceso cíclico de análisis y síntesis de los elementos que integran cada institución, tiene un carácter recreativo e innovador.²⁷

En América Latina no existe una tradición de autoevaluación o evaluación de las instituciones de educación superior. En todo caso, no ha sido una práctica común, como sucede en los países desarrollados. Hay poca experiencia en relación con políticas y prácticas de evaluación, aunque recientemente existe una preocupación generalizada sobre los procesos de evaluación y acreditación que surge en el contexto de una crisis en las relaciones Universidad-Estado y Universidad-Sociedad. Esta preocupación está conduciendo a la creación, en varios países de América Latina, de sistemas nacionales de acreditación.

Como bien dice José Joaquín Brunner, la autoevaluación a nivel de cada institución debería ser el piso desde el cual se construye un sistema nacional de evaluación. Los procedimientos de acreditación están encaminados a asegurar públicamente la solvencia académica de los establecimientos. "La acreditación cumple la función de asegurar a la sociedad y a la comunidad intelectual que los nuevos establecimientos o pro-

²⁶ Orozco, Luis Enrique, *Acreditación institucional y de programas*, Universidad de los Andes, 1995.

²⁷ UNESCO-CRESALC/CINDA, *Acreditación universitaria en América Latina*, CRESALC, Caracas, 1994, p. 64.

gramas que se crean, sean públicos o privados, cumplan con los estándares fijados según el juicio experto de los pares y, por tanto, pueden ser autorizados por la instancia pública competente. Esta última debiera, idealmente, tener un carácter técnico, gozar de autonomía frente al poder central del gobierno y no estar integrada sólo por representantes corporativos de las instituciones ya existentes."²⁸

Uno de los retos actuales de la educación superior de la región es introducir lo que se ha dado en llamar la "cultura de la evaluación", mediante la aceptación de sistemas de acreditación basados en el pleno respeto de la autonomía universitaria, pero que contribuyen a garantizar la calidad del desempeño de las instituciones de educación superior y el más alto grado de eficacia respecto a la sociedad global.²⁹

Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior de la región

Frente a la problemática de la calidad de la educación superior de la región, que de manera tan sucinta hemos reseñado, ¿cuáles podrían ser las estrategias encaminadas a alcanzar la excelencia académica en este nivel de enseñanza? Sin pretender ser exhaustivos sobre la respuesta a un reto tan complejo, nos limitaremos a sugerir algunas estrategias, con la intención más bien de estimular el diálogo

- a) Es necesario, en primer lugar, crear conciencia sobre la importancia que para nuestros países tiene promover un mejoramiento substancial de la educación, en todos los niveles y modalidades, haciendo ver que el "derecho a la educación" implica el acceso a una educación pertinente y de calidad. De esta suerte, los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad educativa deberían merecer atención prioritaria de parte de los gobiernos. Un aprendizaje de calidad, en todos los niveles, es fundamental para que nuestros países puedan insertarse favorablemente en la economía mundial y lograr una mayor productividad y competitividad.
- b) A nivel de las instituciones de educación superior es necesario, como lo señalamos antes, introducir un "cultura de evaluación". La evaluación de la calidad del trabajo académico no siempre es bien recibida. Es frecuente que se generen resistencias, principalmente de parte del personal docente, que puede considerarla como una interferencia indeseable en sus labores o como un mecanismo de selección. Será preciso hacer ver que una política coherente de desarrollo de la educación superior no puede prescindir del mejoramiento continuo de la calidad y de su pertinencia en relación con la sociedad en general. Los procesos de evaluación deben estar claramente encaminados a promover la superación del personal docente y deben ser eminentemente participativos. La cultura de evaluación debería incluir la auto-evaluación institucional y la evaluación por los pares.
- c) La educación superior de la región debería tomar conciencia de que la calidad que se alcance en este nivel incide en el mejoramiento de la calidad de los demás niveles.

28 CINDA *Op cit* p 77

29 Orozco, Luis Enrique, *Universidad Modernidad y Desarrollo Humano*, UNESCO CRESALC, Caracas, 1994 p 75

del sistema educativo. Además, las Universidades principalmente, deberían asumir el esfuerzo encaminado a mejorar la calidad de los niveles precedentes como una preocupación que les concierne muy estrechamente, desde luego que su propia calidad está íntimamente ligada al nivel académico de los egresados de los niveles precedentes. En este sentido, su mejor contribución tiene que ver con la formación de los profesores de primaria y secundaria, así como con su participación en las investigaciones encaminadas a reformar y actualizar los planes y programas de estudio, los métodos de enseñanza, y el diseño de sistemas de medición de la calidad de la enseñanza.

- d) En el nivel de educación superior, los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad están estrechamente ligados con los orientados a fortalecer su pertinencia, lo que significa mejorar su respuesta a las necesidades de la sociedad, su relación con el mundo del trabajo y el sector productivo, así como su contribución al desarrollo humano sustentable y la promoción de una mayor comprensión entre los pueblos del mundo y de la cultura de paz.
- e) A lo interno de las instituciones, el esfuerzo implica la revisión y actualización de los planes y programas de estudio, de los métodos de enseñanza y evaluación y de la bibliografía. El mejoramiento de la gestión y de la administración de las instituciones contribuye al éxito de los esfuerzos en pro del mejoramiento de la calidad.
- f) La educación superior de la región debe introducir en su quehacer, como parte de este esfuerzo, la cultura informática y telemática. Además, abrirse a un mayor intercambio con la comunidad académica internacional, para lo cual podrían ser de gran utilidad los programas UNITWIN y las Cátedras UNESCO.
- g) Finalmente, convendría introducir en nuestra educación superior la "cultura de la acreditación", en forma que la hemos antes reseñado. Esto podría conducir a crear sistemas nacionales, subregionales y regionales de acreditación. Ya existen iniciativas en tal sentido, a nivel nacional, en varios países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, entre otros) y del Caribe (República Dominicana, y países del Caribe de habla inglesa). En Centroamérica, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) está diseñando un "Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior". A nivel latinoamericano, la UDUAL y el CRESALC-UNESCO podrían quizás asumir, conjuntamente, el estudio de las posibilidades de establecer un "Sistema de Acreditación de Universidades", para el continente.

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. Esta 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 aquella, dando lugar a claras situaciones de dependencia en los campos de la educación, la ciencia, la tecnología y de la cultura en general. Se configura así 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 implícitas 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 definitorio 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 aislacionismo 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 renunciamos 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 receptor 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 adoptar 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 debamos 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 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 concentran 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, el 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 vicerectorías de investigación o de consejos que a nivel de toda la institución promuevan y coordinen tales actividades.

- f) La coordinación, a nivel regional, de las tareas de investigación científica y tecnológica, a 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 postgrado que ofrezcan las universidades

El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural

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, contribuyeron 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 permite 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, la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, la 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 conceptualizada 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 inculco, 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 Píga, 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, quizá 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, quizá una editorial, etc 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, bufets jurídicos populares, etc 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) Partió 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 sobre énfasis "culturalista" (exposiciones de artes plásticas, teatro, coro, conferencias, cine, etc) En algunas universidades estas actividades fueron predominantes 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 su-

plementarias 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 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 punto clave para el examen del papel de la educación superior y de la extensión universitaria en el seno de la colectividad. Así lo reconoció 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 y 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.

En una sociedad tradicional o en evolución la universidad que cuestiona el sistema y 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, etc) Aquí sí es posible la realización de la extensión universitaria propiamente dicha

- 2 Ante un proceso social acelerado y revolucionario la universidad que constituye una oposición a dicho proceso, producirá un tipo de extensión universitaria contrarrevolucionario
- 3 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 a 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, etc. 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 societales o se transfieren patrones de comportamiento. Estos 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 al 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. Esta 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 universi-

dades 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 modelizadoras 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 universidad 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, pues, 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 par

ticipación 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 da en la sociedad tendiente a abolir la dominación interna y externa, y a 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 ci-

cunstancias, la extensión necesariamente debe enfatizar su carácter crítico y concientizador que, como vimos antes, es el primer paso hacia la liberación

Más, ¿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 dialogicidad en el seno de la propia comunidad universitaria, superando las formas autoritarias y de dominación que suelen darse en las relaciones profesor-alumno. Introducir 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"

Las Universidades y el proceso de integración de América Latina

Existe el peligro real, como vimos antes, de que América Latina quede marginada de los circuitos dominantes del comercio, las inversiones, los flujos financieros y los procesos tecnológicos. Hoy, por cierto, somos más marginales en los procesos tecnológicos que hace diez años. Se impone, entonces, reinventar y relanzar los procesos de integración, si es que queremos tener algún peso en el nuevo escenario internacional. América Latina necesita elaborar una respuesta lúcida a los procesos de constitución de grandes unidades macroeconómicas que adelantan los países industrializados.

Como se sabe, la idea de la integración de América Latina no estuvo ausente en los sueños de nuestros próceres. Bolívar se refería a la necesidad de reconstruir la gran "*Patria de Naciones*". Pero, en la mente de Bolívar, San Martín, Sucre, Bernardo Monteagudo y José Cecilio del Valle, la integración tenía una dimensión político-cultural más amplia que la simplemente económica y de mercados que ha prevaecido en la segunda mitad del presente siglo. Cuando Bolívar convocó el Congreso de Panamá (1826) estaba pensando en un gran proyecto político, tal como lo había avizorado años antes en su célebre "Carta de Jamaica" (1815).

Cuando desaparece del escenario latinoamericano la generación de los libertadores, el ideal bolivariano pierde respaldo político, pero se mantiene al nivel intelectual. Luego reaparece ligado a los programas de algunos partidos políticos, como el APRA de Haya de la Torre, hasta llegar a la creación del Parlamento Latinoamericano. Sin embargo, la idea de la integración económica domina el escenario a partir de los años cincuenta, impulsada por los trabajos de la CEPAL. Es también la época de la creación del Mercado Común Centroamericano.

Todos conocemos que el proceso de integración de los años 60 y 70 fue una proyección del modelo de "desarrollo hacia adentro". Por lo mismo, se inspiró en el esquema sectorial-industrial de sustitución de importaciones. Sus instrumentos claves fueron los aranceles proteccionistas y los incentivos fiscales al desarrollo industrial, a fin de abastecer una demanda interna expandida por la existencia de un mercado subregional o regional. Más de veinte años después, la propia CEPAL reconoció que no se cumplieron las expectativas cifradas en este proceso, ni siquiera como instrumento de industrialización.

Varios factores contribuyeron al descrédito del esquema integrador de los años 60 y 70. No sólo se debió a la quiebra del modelo de "desarrollo hacia adentro", en realidad, no existió suficiente *voluntad política integradora* de parte de los gobiernos. Esto produjo una apreciable distancia entre el discurso integracionista y las medidas liberalizadoras efectivas. Algunos politólogos no vacilan en señalar que en América Latina, pese a los ilustres antecedentes bolivarianos, "la integración no ha sido aún asimilada como un valor cultural de amplio consenso que sea capaz de incidir como variable positiva en el sistema político de los respectivos países"³⁰

Otra limitante provino de la ausencia de auténticos *proyectos nacionales*, susceptibles de generar las capacidades para negociar la integración hacia el exterior. Es evidente que la integración regional requiere, como paso previo, la integración interna de los países. El *proyecto latinoamericano* demanda la existencia de un proyecto de país, que lo integre cultural y socialmente. Además, los Parlamentos latinoamericanos, a veces por falta del suficiente dominio técnico de los complejos problemas que implica la integración, demoraron o empantanaron la ratificación de los instrumentos claves del proceso. También es cierto que los procesos integracionistas suelen tomar mucho tiempo. Sus plazos generalmente se miden por décadas. Casi medio siglo demandó a los europeos llegar a su actual Unión, desde la época de la firma de los primeros acuerdos.

Los magros progresos causaron desaliento y condujeron a la virtual paralización del propósito integrador. Por otra parte, en los años ochenta América Latina vivió su década más crítica, al extremo de merecer el calificativo de "*década perdida*". En el núcleo de esta crisis hay que reconocer el papel que desempeñaron la exorbitante deuda externa y las políticas neoliberales que se implementaron para forzar a las endebladas economías de la región a atender el servicio de la deuda. Los Estados casi se transformaron en simples administradores de dicho servicio.

Las políticas neoliberales tienen como propósito controlar o reducir la inflación, eliminar los desequilibrios fiscal y externo, priorizar el desarrollo del mercado, reducir el

30 Escobar Sepúlveda, Santiago, *La política de la integración*, en NUEVA SOCIEDAD, N°126, p. 62 a 71

tamaño y las atribuciones del Estado, transfiriendo al sector privado las empresas estatales y algunos servicios, congelar los salarios y reducir los gastos públicos y sociales. "Los efectos de estas políticas son conocidos. La distribución del ingreso se ha hecho más regresiva, siendo mayor el porcentaje del ingreso controlado por la población más rica y menor la proporción de los sectores más deprimidos. La desocupación abierta y encubierta aumentó, los niveles nutricionales han empeorado y los problemas de la vivienda se han incrementado. Por otra parte, se ha debilitado el proceso de integración latinoamericana privilegiándose las relaciones económicas bilaterales con Estados Unidos y debilitándose el comercio intralatinamericano" ³¹

Ante el nuevo contexto internacional que antes hemos descrito, América Latina necesita revisar su concepción de la integración regional. Los esquemas que pudieron tener validez en las décadas de los años sesenta y setenta no señalan ahora apropiados. Tales esquemas eran demasiado ambiciosos en cuanto a su globalidad y totalidad y, además, defensivos y cerrados. "Conforme a la nueva óptica, señala Enrique Iglesias, se piensa que el papel de la cooperación regional no es cerrar las economías de un determinado grupo de países, sino todo lo contrario, se trata de incrementar su competitividad externa a través de la cooperación productiva, comercial y financiera y mejorar y aumentar su acceso a los mercados internacionales" ³²

También la CEPAL ha modificado substancialmente su concepción de la integración latinoamericana, antes muy ligada al modelo cepalino de "desarrollo hacia adentro" y a la idea de integración global. En la actualidad, la CEPAL promueve dos conceptos claves en cuanto a la integración. El primero de ellos es que, sin dejar de lado la aspiración a una integración latinoamericana global, conviene estimular los procesos subregionales en marcha (MERCOSUR, Sistema de Integración Centroamericana (SICA), GRUPO DE LOS TRES (G-3), PACTO ANDINO RENOVADO, CARICOM) y propiciar su convergencia. Los procesos subregionales no se consideran contrapuestos a la concepción global. A esta estrategia se le ha dado en llamar "integración pragmática". El segundo concepto clave es el que emergió durante el último período de sesiones de la CEPAL, y se denomina el "regionalismo abierto", o "integración abierta", en virtud del cual la región latinoamericana, simultáneamente, debe promover su integración y abrirse a los mercados internacionales.

Por cierto que estos conceptos fueron acogidos en la Cuarta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Cartagena de Indias, Colombia, 14 y 15 de junio de 1994). En efecto, en el Acta Final de la Cumbre, los gobernantes sostienen que consideran fundamental "reforzar las relaciones económicas y comerciales iberoamericanas, profundizar los diversos procesos de integración regional, propiciar su convergencia y ampliar los mercados mediante la liberalización comercial hemisférica". El Acta acogió el concepto de *regionalismo abierto* entendido como "el propósito de lograr una plena conciliación entre la profundización del proceso de apertura externa y los compromisos derivados de la integración regional. El objetivo final de este proceso de integración debe ser la convergencia de los diferentes esquemas de integración. El regionalismo y el multilateralismo deben ser complementarios y no excluyentes". Del

31 Contreras Quina, Carlos (Compilador), *América Latina una realidad expectante*, Comisión Sudamericana de Paz, Santiago de Chile, 1993, p. 35

32 Iglesias, Enrique, *Op. cit.* p. 30

Acta se desprende que los Jefes de Estado y de Gobierno no consideran irreconciliables la integración regional de América Latina y la idea más amplia de una "integración hemisférica", vía asociación o incorporación al Acuerdo de Libre Comercio de América del Norte (ALCAN) El Presidente de Colombia, César Gaviria, al inaugurar la IV Cumbre Iberoamericana lo hizo con una invitación a crear "una gran zona de libre comercio en América, que una al continente desde Alaska hasta la Patagonia"

Hay, además, un nuevo elemento que hace urgente e imprescindible el replanteamiento de la concepción misma de la integración latinoamericana y de sus modalidades la entrada en vigencia, el primero de enero de este año, del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), que involucra a México, Estados Unidos y Canadá Como se sabe, el propósito es establecer una Zona de Libre Comercio y un mercado con 360 millones de consumidores El Tratado prevé la posible incorporación de nuevos socios hasta el 31 de diciembre de 1997 Varios países latinoamericanos, quizás sin la adecuada ponderación de las ventajas y desventajas, han expresado ya su intención de adherirse al Tratado Los Estados Unidos han invitado expresamente a Centroamérica y Belice a adherirse Pero, como observan los analistas, para la entrada prevalecerán los nuevos criterios *geoeconómicos* sobre los *geopolíticos* del pasado (Los criterios *geoeconómicos* se refieren a la dimensión del mercado, avances en el ajuste estructural, modernización del régimen de propiedad intelectual, algo que para los Estados Unidos tiene especial relevancia en cuanto a películas, videos, programas de TV y de software, etc), disminución del torrente inmigratorio hacia los Estados Unidos, etc

El entusiasmo de los países latinoamericanos dispuestos a una pronta adhesión al TLCAN debería refrenarse un poco y prudentemente tomar en cuenta, entre otras cosas, reflexiones como las siguientes

El 70% de las exportaciones de México van a los Estados Unidos, el 12% a la Comunidad Europea y el 6% al Japón A su vez, las importaciones mexicanas provienen 65% de los Estados Unidos, 15% de la Comunidad Europea y 5% del Japón Estados Unidos posee el 65% de la inversión extranjera en México De esta suerte, como observan los analistas, el TLCAN en buena parte no hace más que regular y normar una integración que hasta ahora se ha dado de manera silenciosa

La mitad del comercio de Estados Unidos con América Latina se concentra en México

Las posibles ventajas de México, según los analistas, serían las siguientes a) Aumento de la productividad y de la competitividad en virtud del acceso a nuevas tecnologías y nuevas técnicas de mercadotecnia, b) Incremento de la inversión de capital extranjero, atraído por la posibilidad de beneficiarse del mercado estadounidense vía inversión en México, c) Promover el retorno de capitales, d) Encontrar nuevos "nichos" en el mercado de E E U U para los productos textiles y agrícolas mexicanos, e) Generación de más fuentes de empleo y posibilidades de liberación en la "exportación" de mano de obra a los EEUU, f) Eliminación de algunas trabas no arancelarias, g) Mayor financiamiento externo

También los analistas sostienen que las posibles desventajas o riesgos no serían muy diferentes de las que actualmente enfrenta México en su relación económico-comercial con los E E U U "a) Pérdida del mercado interno sin recuperación del externo, b) Prejuicio para la pequeña y mediana industria, c) Maquilación de la economía

nacional, y d) Como consecuencia mantención de la miseria y aumento aun mayor de la inequidad con gran riesgo de pérdida de la discutida "paz interna", pero "paz" al fin, y, por supuesto, alejamiento de las esperanzas de perfeccionamiento de la democracia" Esta síntesis de desventajas fue descrita por el sociólogo chileno, profesor de las Universidades de Chile y Autónoma Metropolitana de México, Augusto Bolívar, en un artículo publicado en la revista NUEVA SOCIEDAD, correspondiente a julio-agosto de 1993, es decir, seis meses antes del estallido de Chiapas

Es interesante observar que, por primera vez en la historia, los Estados Unidos está asumiendo un rol protagónico en asuntos de liberalización del mercado e integración regional Naturalmente, lo hacen para enfrentar la competencia de los otros grandes bloques, la Unión Europea o Mercado Unico Europeo (MUE) y el grupo de países asiáticos encabezados por el Japón Pero, no hay que hacerse muchas ilusiones en cuanto a que Estados Unidos haya variado substancialmente su postura proteccionista tradicional En el caso del TLCAN, los llamados "acuerdos paralelos" referentes al medio ambiente y a las condiciones laborales le aseguran un amplio margen para el proteccionismo

"En términos generales, señala el documento del SELA *"Escenarios de cambio mundial"*, el incentivo para vincularse a los Estados Unidos mediante el TLCN u otros TLC depende, en gran medida, de la concentración del comercio con los Estados Unidos del país candidato y del grado alcanzado en la liberación de las importaciones Eso plantea distintas situaciones según el país de que se trate Así, por ejemplo, un TLC resulta muy adecuado para México (alta concentración del comercio con los Estados Unidos) y para Chile (baja concentración del comercio con los Estados Unidos, pero reducidos costos de ajuste y de desvío del comercio con terceros) pero no parece a primera vista tan conveniente para el MERCOSUR (alta diversificación del comercio con terceros países y niveles de protección del comercio aún relativamente elevados) Además, un TLC en esas condiciones podría traer aparejados desvíos de comercio que generen tensiones con otros socios comerciales importantes"³³

Sobre la base de estas consideraciones, el documento del SELA expresa que existe un consenso básico sobre "la necesidad de evitar una vía de acuerdos superpuestos que teniendo a los Estados Unidos como centro, probablemente generaría una red heterogénea y desarticulada de compromisos, susceptibles de asegurar los intereses de los Estados Unidos pero difícilmente, dada su estructura, los de las contrapartes latinoamericanas Además, esa configuración podría incidir negativamente en los intentos de articular los esquemas de integración subregional y de concentrar acuerdos de integración de alcance regional" "De ello surge la necesidad de no considerar los escenarios relativos a un potencial acuerdo de integración continental en el contexto exclusivo de una visión regional y hemisférica Resulta de fundamental importancia el ubicarlos en el marco de la transformación global, examinando de qué manera otros procesos, en otras regiones y sectores, pueden afectar positiva o negativamente decisiones de esa naturaleza y en el marco de los cambios socioeconómicos y políticos internos, que están variando con mayor rapidez aún que los externos"

33 Sistema Económico Latinoamericano *Escenarios de Cambio Mundial (SP/CL XIX 0/ DT N°13)*, Caracas, 1993, p. 79 y siguientes

Las Universidades en el proceso de integración de América Latina

El tema de la integración latinoamericana no ha estado ausente de las preocupaciones de nuestras Universidades. Incluso, en 1967, al presentar su ponencia ante la V Asamblea General de la UDUAL, el entonces Rector de la Universidad de San Marcos de Lima, Luis Alberto Sánchez, dijo que "uno de los temas más socorridos con respecto a la integración americana es el que se refiere al papel que en ella tiene la Universidad"

Tuviese o no razón el Rector Sánchez, lo cierto es que el tema ha estado en la agenda de numerosos foros universitarios, sin que esto signifique que esté agotado, mucho menos si lo examinamos en el actual contexto internacional y con el ánimo de ver cuál podría ser el aporte concreto de las Universidades a la generación de un nuevo pensamiento sobre la integración latinoamericana

El célebre movimiento conocido como "Reforma de Córdoba", tuvo una clara vocación latinoamericana. El Manifiesto con que se inicia, en 1918, dice "estamos viviendo una hora americana"

La Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) ha mantenido el tema de la Universidad y la integración como una de sus preocupaciones básicas. En la V Asamblea General de la UDUAL (Lima, 1967), nuestras universidades definieron con cierta precisión su rol en el proceso integracionista de aquella época. En esa oportunidad, y al examinar el tema "*Papel de las Universidades en la Integración Espiritual y Cultural de América Latina*", se adoptó una resolución que incluyó, entre otras, las recomendaciones siguientes:

- "Por su carácter de instituciones rectoras del saber, las Universidades deben asumir el liderazgo del proceso de integración espiritual y cultural de América Latina",
- "La integración constituye un proceso cultural largo y complejo, necesario para acelerar el desarrollo de los pueblos de América Latina, y, en consecuencia, no puede realizarse al margen de la Universidad",
- "Para contribuir a la formación de la conciencia integradora de América Latina, se recomienda que las Universidades promuevan la revisión de los textos de historia de nuestros países, en todos los niveles",
- "Que además de coordinar el proceso de integración con los Organismos ya existentes para la ciencia y la cultura, se institucionalicen en todas las Universidades latinoamericanas organismos que la promuevan, Cátedras, Institutos, Oficinas de Relaciones Latinoamericanas, Seminarios Inter-Universitarios Internacionales, etc .
- "Es urgente la creación de centros multinacionales en el estudio de la cultura latinoamericana"

Varios de los puntos incluidos en la resolución transcrita, pese a su pertinencia, no pasaron de ser una declaración de buenos propósitos. Pero, bien vale la pena rescatar los aspectos conceptuales de la resolución: la obligación de las universidades de asumir el liderazgo del proceso de integración espiritual y cultural de América Latina, el re-

conocimiento de que la integración es fundamentalmente un proceso cultural, largo y complejo, que no puede realizarse al margen de la Universidad, la necesidad de que nuestras Universidades contribuyan a la formación de la conciencia integradora

En la Agenda de Compromiso "*Libertad Creadora y Desarrollo Humano en una Cultura de Paz*", suscrita por más de doscientas autoridades y profesores universitarios provenientes de toda América Latina en la "*Reunión Internacional de Reflexión sobre los roles de la Educación Superior a Nivel Mundial - El caso de América Latina y el Caribe*", se reiteró el alto cometido moral de las Universidades en el proceso integracionista "La integración regional debe transitar por un camino donde se equilibren el manejo de las soberanías nacionales con la vocación y voluntad política de una acción en la que las universidades y centros de educación superior de la región fortalezcan su función ética y social"

Para finalizar esta sección, es interesante reproducir aquí la advertencia hecha por el *Foro de Expertos en Educación*, convocado por la OEA en Noviembre de 1990 "Ante la necesidad de avanzar hacia una integración regional, basada en una mayor autonomía tecnológica, la educación deberá adquirir un carácter cada vez más estratégico, otorgándosele una atención prioritaria no sólo por los gobiernos, sino también por los diversos grupos de la sociedad civil "Lo anterior exige, en primer lugar, que por lo menos se devuelva al sector educativo la importancia que tuvo hace diez años en los presupuestos públicos" "Si estos requerimientos no fuesen adecuadamente atendidos, existe el peligro de que en lugar de promover un desarrollo latinoamericano endógeno, con énfasis en la capacidad tecnológica regional, estos países se encontrarían en un escenario distinto, el cual podría llamarse "exógeno", posiblemente derivado de la propuesta encaminada a crear un "Mercado Común de las Américas", en el cual los sistemas educativos nacionales estarían sometidos a las presiones de las necesidades definidas por las empresas transnacionales Sería entonces probable que estas empresas, para reducir sus propios gastos de adiestramiento exigieran de los sistemas educativos nacionales la certificación de las habilidades y conocimientos de los egresados Por otra parte, donde fuese factible, invertirían en los sistemas educativos públicos, poniendo presión para reformar los currículos y métodos de evaluación, a fin de enfatizar las habilidades prácticas con detrimento de la formación básica general y de la capacidad de razonar críticamente "

El papel de las Universidades en los procesos de integración tiene que tener presente la nueva realidad mundial y las características de la globalización a que nos referimos antes

Las tareas que las Universidades y demás instituciones de Educación Superior de la región deben asumir, como parte de lo que podríamos llamar una *Agenda Latinoamericana* podrían ser, entre otras, las siguientes

En primer lugar, las Universidades deben plantearse el tema de la integración de América Latina como uno de sus grandes temas de investigación interdisciplinaria, en el contexto de una reflexión más amplia sobre lo que debería ser un *Proyecto Latinoamericano de Desarrollo Humano y Sostenible*

Corresponde a las Universidades, en esta nueva etapa del proceso integracionista, contribuir a esclarecer el papel de América Latina y el Caribe en el presente escenario mundial y su inserción, en los términos más favorables para nuestros pueblos, en la

economía mundial, caracterizada por la competitividad y el rol determinante del progreso tecnológico

Tarea importante de nuestras Universidades será crear una *conciencia integracionista* en nuestras sociedades, ligada a una *cultura integracionista*. Será preciso promover, en todos los sectores sociales, el concepto de *Nación-continente*, único que nos permitirá asumir el rol de verdaderos *interlocutores*, en un mundo cada vez más caracterizado por reservar la toma de decisiones únicamente a los grandes bloques económicos. Aclaro que no estoy abogando por un simple compromiso de nuestras Universidades con el *discurso integracionista*. Se trata de algo más profundo: nos referimos a la difusión de una auténtica *convicción integracionista*, que debe ser el resultado de los análisis e investigaciones interdisciplinarias que sobre el particular emprendan nuestras Universidades, si aceptan el reto actuar como *co-protagonistas del proceso* y no como simples espectadoras.

Asumir el estudio de la integración latinoamericana en sus aspectos económicos, sociales, culturales, ecológicos, políticos, etc., como tarea universitaria, compromete todo el quehacer de nuestras Casas de Estudios Superiores: su docencia, su labor investigativa y su proyección social. El tratamiento *interdisciplinario* de estos temas demanda de nuestras Universidades nuevas formas de trabajo académico. El estudio de la integración necesariamente parte del conocimiento de nuestra historia y de nuestra realidad presente. Por lo tanto, las Universidades deberían enfatizar el estudio de nuestro pasado, de los factores que nos separan o son causa de fricciones entre nuestros países, y elaborar, en conjunto, una *Historia de América Latina* que analice ese pasado como etapas de un largo proceso de integración y desintegración, hasta llegar al momento presente en que la integración se vuelve ineludible. Tal empresa no se reduciría a los desenvolvimientos políticos, sino que debería comprender la historia de las ideas, de la cultura, de la educación, de la literatura, etc.

Las Universidades deberían contribuir a elaborar un pensamiento integracionista para el momento actual, que contribuya a dar respuestas lúcidas a preguntas urgentes como las siguientes: ¿Cómo lograr la convergencia de los actuales procesos subregionales de integración, en la perspectiva de una integración regional? ¿Cuál debe ser la posición de América Latina, como región, frente al Tratado de Libre Comercio de América del Norte y las propuestas de "regionalismo abierto" e "integración hemisférica"? ¿Cómo debe relacionarse América Latina con la Unión Europea y el bloque encabezado por Japón? ¿No es más conveniente para la región entender el "regionalismo abierto" como la posibilidad de relacionarse con los tres grandes bloques económicos, sin dejarse absorber por uno de ellos, en una "integración subordinada" o dependiente? ¿No es mejor propiciar una opción estratégica de diversificación en las relaciones internacionales o, al menos, de "diversificación de las dependencias"? ¿Cuál es la experiencia, sobre todo en términos de reformas educativas y universitarias y de apropiación de tecnologías, que América Latina podría extraer de la experiencia del llamado "milagro de Asia Oriental"? ¿Cuáles son los costos de la no-integración?, etc.

Complemento de lo anterior sería el reto de emprender los estudios prospectivos que nos permitan vislumbrar lo que será nuestro futuro. La elaboración de los futuros escenarios posibles para nuestra región es una tarea donde el oficio universitario encontraría un amplio campo de ejercicio. Al concepto, siempre válido, de *Universidad crítica*, será preciso agregar el de *Universidad Anticipadora*, es decir, de la Universidad

instalada en el futuro, que hace de la reflexión prospectiva un tema central de sus preocupaciones

No podrían faltar en esta *Agenda Latinoamericana*, las contribuciones de las Universidades a la definición de políticas regionales y subregionales de desarrollo cultural, educativo, científico y tecnológico. Una mayor competitividad internacional implica la incorporación deliberada y sistemática del progreso tecnológico al proceso productivo y la formación de recursos humanos de alto nivel. Pero, no hay progreso técnico sin desarrollo científico. Y no hay desarrollo científico sin educación científica, en todos sus niveles, de la más alta calidad.

Para adelantar estas tareas, las Universidades deberían establecer *Institutos o Departamentos de Estudios e Investigaciones sobre América Latina*. Siempre nos han parecido un contrasentido que este tipo de entidades existan en mucho mayor número en los medios universitarios norteamericanos o europeos que en los de nuestra propia región, donde son muy pocos los Institutos o Departamentos que asumen la problemática latinoamericana como tema central. Si estos Institutos existieran en todos nuestros países, sería más fácil organizar una red de colaboración interinstitucional que permitiera enfrentar los estudios sobre la integración latinoamericana mediante la cooperación universitaria regional o subregional.

Otra recomendación que ha surgido de los numerosos foros que se han ocupado del tema es la que se refiere al establecimiento de una red de estudios de postgrado dedicados al estudio de diferentes aspectos relacionados con la integración. De esta manera, cada curso podría especializarse o poner énfasis en el estudio de determinado aspecto y mantener, a la vez, una fluida comunicación con los otros cursos que hacen parte de la red (Cursos de postgrado especializados en temas como los siguientes: marco jurídico de la integración, derecho laboral y prestaciones sociales en la integración, papel de las inversiones extranjeras y de las multinacionales, los procesos de transnacionalización, el rol de la ciencia y la tecnología, con especial referencia a las políticas de cambio tecnológico, nuevas tecnologías y transferencia de tecnologías, las políticas de comunicación, la informática, la deuda externa, etc.)

Cuando fue derribado el muro de Berlín, algunos intelectuales europeos se apresuraron a decir que el siglo XXI ya estaba con nosotros. Si bien creemos que Ernesto Sábato es más acertado cuando nos dice que los siglos no terminan ni se inician para todos los pueblos al mismo tiempo, al son de un silbato único, lo cierto es que nuevos muros mentales, raciales y económicos siguen dividiendo a las naciones y a los pueblos. No menos real que el muro de Berlín es el muro que aun separa al Norte rico del Sur empobrecido. Quizás el siglo XXI realmente comenzará para la humanidad cuando ese muro caiga. Creemos que la integración será uno de los ardetes más poderosos para derribarlo, siempre que la diseñemos a como la vislumbran no solo nuestros economistas sino también nuestros filósofos y nuestros poetas, pues la integración debe también revalorizar nuestros mitos y nuestros sueños para que no renunciemos a la utopía. Y termino con una cita de uno de nuestros filósofos más lúcidos, el mexicano Leopoldo Zea: "Un nuevo empeño prometeico deberá impulsar a nuestros pueblos para hacer suyo el fuego de la libertad. Un empeño que alcanzará mayores posibilidades si se empieza por buscar otras relaciones, lo mismo entre pueblos que entre hombres, que no sigan ya descansando en la situación vertical de dependencia. Frente a cualquier forma de relación de dependencia, oponer la relación horizontal de solidaridad. La solidaridad,

como la más eficaz forma de integración dentro de la libertad Solidaridad, como también la imaginaba el Libertador Simón Bolívar "

Bibliografía

- 1 Hanns-Albert Steger *Las Universidades en el Desarrollo Social de la América Latina*, Fondo de Cultura Económica, México, D F 1974
- 2 Carlos Tünnermannn Bernhelm *Historia de la Universidad en América Latina Desde la Epoca Colonial a la Reforma de Córdoba*, Editorial Universitaria Centroamericana, San José, 1991
- 3 Luis Alberto Sánchez *La Universidad Latinoamericana*, Editorial de la Universidad de San Carlos, Guatemala, 1979
- 4 José Joaquín Brunner *Educación Superior en América Latina Cambios y Desafíos*, Fondo de Cultura Económica, Chile, 1990
- 5 Federico Mayor Zaragoza *Mañana Siempre es Tarde*, Escasa Calpe, Madrid, 1987
- 6 Cristovam Buarque *La Universidad en la Frontera del Futuro*, Editorial de la Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia, 1991
- 7 Daniel C Levy *La Educación Superior y el Estado en Latinoamérica Desafíos Privados al Predominio Público*, FLACSO-CESU, México, 1995

Contenido

Primera Parte

ORIGENES DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

(Siglo XII hasta la creación de la Universidad Imperial
de Napoleón 1808)

Segunda Parte

LA UNIVERSIDAD MODERNA

(Desde la fundación de la Universidad de Berlín,
1810, hasta la reforma universitaria francesa de
1968)

Tercera Parte

DESENVOLVIMIENTO HISTÓRICO DE LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA

(Desde las primeras fundaciones universitarias hasta
la reforma de Córdoba)

Cuarta Parte

LA REFORMA UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA

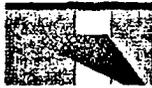
Quinta Parte

LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA Y SU PROBLEMÁTICA

Sexta Parte

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA ACTUAL Y SU PROBLEMÁTICA

Univ
Magister en Di
Cra. 1a # 18a-70
Tel: 286



Universidad de los Andes
Magister en Dirección Universitaria M.D.U.
Cra. 1a # 18a-70 Santafé de Bogotá - Colombia
Tel: 286 92 11 ext. 2315 - 2316