

CARLOS TÜNNERMANN BERNHEIM

**LA
EDUCACION SUPERIOR
EN EL UMBRAL DEL
SIGLO XXI**



**Colección *Respuestas*
EDICIONES CRESALC/UNESCO**

 Colección *Respuestas*

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL UMBRAL DEL SIGLO XXI

CARLOS TUNNERMANN BERNHEIM



IESALC/UNESCO. Caracas, 1998

**La educación superior en el umbral del Siglo XXI / Carlos
Tünnermann Bernheim - Caracas, Venezuela: CRESALC/
UNESCO, 1996**

xxx p : ■, 22 cm — (Respuestas, 1) —

Incluye índice

- 1 Enseñanza Superior - América Latina
 - 2 Enseñanza Superior - Aspectos Históricos
 - 3 Enseñanza Superior - Instituciones
 - 4 Enseñanza Superior - Tendencias y Desarrollo
 - 5 Enseñanza Superior - Transformaciones
 - 6 Enseñanza Superior - Universidades
- I Tünnermann Bernheim, Carlos II Colección respuestas
LB2321 1996

En la colección "Respuestas", el CRESALC/UNESCO publica ensayos, estudios e investigaciones relacionados con las transformaciones que van ocurriendo en el ámbito de la educación superior ante los estímulos provenientes del entorno económico, político y social, o de las propias instituciones de ese nivel educativo, especialmente en los países de América Latina y el Caribe

Las posiciones del autor de este libro no reflejan necesariamente los puntos de vista oficiales de la UNESCO. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de posición del Secretariado de la Organización sobre el status jurídico de tal o cual país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades, ni tampoco en lo referente a la delimitación de las fronteras nacionales

Supervisión y coordinación de la edición

Luz Márquez

Diseño de carátula

Nuncia Moccia

Diagramación, montaje e impresión: Unidad de Artes Gráficas e Impresión UNESCO/CRESALC (Luz Márquez, Nuncia Moccia, Gladys Marciales, Antonio J Camacho, José A Sánchez, Jesús A Perez, Jorge Farfán)

Publicado por el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) Apartado postal N° 68394, Caracas 1060-A Venezuela

2da Edición que consta de 1000 ejemplares/junio 1998

ISBN: 980-6401-25-5 (CRESALC)

ISBN: 92-9143-035-8 (UNESCO)

Indice

7	Prólogo Segunda Edición
9	Prólogo Primera Edición
15	La universidad en la historia
43	Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina
67	Tendencias innovativa en la educación superior
99	Calidad y evaluación de la educación superior
119	Una nueva visión de la educación superior
143	Las universidades en el proceso de integración de América Latina
169	Un nuevo concepto de extensión universitaria
189	La libertad de cátedra piedra angular de la enseñanza universitaria
209	La educación superior de cara al Siglo XXI

Prólogo

segunda edición

En octubre de 1996, del Centro Regional de UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) inició la edición de la colección *Respuestas* publicando *La educación superior en el umbral del siglo XXI*, obra en la cual el profesor Carlos Tünnermann Bernheim analiza los orígenes y la evolución de las universidades; describe la progresiva instalación y adaptación de estas instituciones al ámbito latinoamericano; presenta una nueva visión de la educación superior que requiere la región, destaca el papel de ese nivel educativo en el proceso de integración de América Latina y el Caribe, y expone las características que, a su juicio, debe tener la universidad del Siglo XXI

La obra en cuestión se convirtió en una contribución de gran importancia para la *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (La Habana, Cuba, noviembre de 1996) y alimentó el debate que, a partir de esa reunión, se intensificó y extendió por toda la región, dando lugar a múltiples seminarios, talleres, coloquios y otros tipos de encuentros que fueron constituyendo las bases de

una nueva visión de la educación post-secundaria en diversos países de la región.

En el transcurso de ese proceso, el profesor Carlos Tünnermann Bernheim efectuó nuevos aportes, identificando y analizando detalladamente diversas tendencias innovadoras que se producen en el ámbito de la educación terciaria, y que fundamentan la necesidad de utilizar la evaluación y la acreditación como herramientas para reforzar la calidad de ese nivel educativo. Examinó también minuciosamente el nuevo concepto de extensión universitaria y los vínculos entre autonomía institucional, libertad de cátedra y viabilidad de la universidad.

Habida cuenta del valor de estas contribuciones, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), decidió presentar a la comunidad académica latinoamericana y caribeña una segunda edición ampliada de esta obra, con la que el nuevo Instituto, creado por la UNESCO recientemente, en atención a las recomendaciones de la Conferencia Regional de La Habana y, en cumplimiento de una decisión de su 29a. Conferencia General (octubre-noviembre 1997), da continuidad a la colección iniciada en 1996

Luis Yarzabal

Prólogo

primera versión

La educación superior, como ocurriera en muchas ocasiones en el transcurso de su historia, está viviendo un proceso de transformación estimulado por los cambios que experimentan las diversas realidades nacionales. Ese proceso, actualmente en desarrollo a escala mundial, tiene manifestaciones peculiares en América Latina y el Caribe, cuyos gobiernos, avanzada la segunda mitad de este Siglo, entre otras iniciativas y en términos generales, han venido revisando el rol del Estado y reduciendo sus magnitudes y funciones, aplicando políticas macroeconómicas de ajuste estructural, abriendo sus economías y profundizando múltiples iniciativas de integración económica de alcance sub regional y regional.

Uno de los aspectos más notables del proceso de transformación de la educación superior en la región ha sido la pérdida de importancia relativa por parte de las universidades, al emerger numerosas y disímiles instituciones que han originado un complejo y diversificado universo postsecundario, que ha crecido de manera no controlada y disarmónica, afectando, por ello, la calidad, la pertinencia y la equidad de los subsistemas nacionales.

Las universidades, introducidas en Hispanoamérica por la Corona de España en la primera mitad del siglo XVI, han sido instituciones fundamentales para la evolución y el desarrollo de las sociedades latinoamericanas. Orientadas en una primera etapa a la formación del personal requerido por la burocracia colonial, civil

y eclesiástica, contribuyeron luego a la sustitución de las autoridades españolas por los representantes de las oligarquías republicanas, y apoyaron posteriormente el ascenso político de las clases medias, a través del movimiento reformista iniciado en Córdoba en 1918

En su seno se formaron no sólo las personalidades académicas y políticas que sostuvieron las estructuras coloniales y republicanas que ejercieron, sucesivamente, el poder político en la región, sino también los intelectuales que favorecieron el ingreso y el desarrollo de ideas renovadoras que, muchas veces, culminaron en la sustitución de los gobiernos y en la transformación de las estructuras económicas y sociales de las naciones independizadas. La autonomía institucional y la libertad de cátedra permitieron que las universidades se fueran convirtiendo, como lo afirma Jorge Ares Pons (1995), en «un ámbito destinado al cultivo del conocimiento en su más amplia acepción, donde la reflexión crítica epistemológica y ética - sobre ese mismo conocimiento, sobre su aplicación social, sobre sí mismas y sobre la sociedad en su conjunto, constituyen las tareas esenciales»

Esa actitud crítica y renovadora se vio reforzada cada vez que en uno de los países de la región se entronizó un régimen autoritario, originando enfrentamientos que se generalizaron y se hicieron particularmente virulentos en las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX, debido, por una parte, al influjo del movimiento estudiantil iniciado en mayo del 68 en Francia, y por otra, a la eclosión de gobiernos dictatoriales militares que violaron los derechos humanos, impusieron regímenes autocráticos, anularon las libertades públicas y eliminaron la autonomía de las instituciones universitarias

A partir de los años ochenta, junto con la restauración de la democracia en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, se fue extendiendo por toda la región un debate sobre la educación superior que ha permitido visualizar, entre otras, las siguientes tendencias (a) notable expansión de la matrícula estudiantil, (b) restricción relativa de la inversión pública en el sector, (c) rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación postsecundaria, (d) creciente participación del sector privado en la composición

de la oferta educativa y (e) progresivo alejamiento del Estado de sus responsabilidades en el financiamiento y la regulación de la educación superior

Estas tendencias, cuyas causas y consecuencias merecen ser estudiadas en profundidad, posiblemente están relacionadas con los impactos negativos de los modelos de desarrollo adoptados, sobre la economía de la región, entre los cuales cabe mencionar el incremento de la deuda externa; el aumento del valor de las importaciones de bienes y servicios; la participación relativamente débil en las exportaciones mundiales; y el bajo nivel de inversión; factores que propenden a la inequidad social y educativa al contribuir a generar un notable aumento del desempleo abierto y encubierto, sostenido incremento de la pobreza y creciente marginación de grupos sociales desfavorecidos (poblaciones campesinas, minorías étnicas, etc)

Sumándose al panorama brevemente expuesto, los efectos observados en la región como producto del proceso de globalización, de las trascendentes consecuencias de la revolución científico-tecnológica, y de la creciente presión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, han creado una situación análoga a la descrita por Federico Mayor, Director General de la UNESCO, cuando en 1995 analizaba el problema a escala mundial diciendo «En los umbrales de un nuevo siglo y de un nuevo milenio, somos testigos del extraordinario desarrollo de la enseñanza superior y comprendemos cada vez mejor su importancia vital para el desarrollo económico y social Pero la educación superior se encuentra en crisis prácticamente en todos los países del mundo El número de alumnos aumenta, pero la financiación pública disminuye, y aumenta también la distancia ya enorme que separa a países desarrollados y países en desarrollo en materia de enseñanza superior e investigación»

En presencia de las tendencias y realidades someramente señaladas, el conjunto de artículos del profesor Carlos Tunnermann Bernheim, que la UNESCO publica hoy en forma de libro, a través de su Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), constituye una invaluable contribución al estudio de los nuevos cometidos y enfoques que de-

berá adoptar la educación superior para superar favorablemente los obstáculos que frenan su desarrollo y enfrentar con éxito los desafíos que le plantea la sociedad

En ellos el autor, una de las personalidades más prestigiosas en lo que tiene que ver con los aspectos históricos, teóricos y prácticos de la educación superior, analiza los orígenes y la evolución de las universidades; describe la progresiva instalación y adaptación de estas instituciones al ámbito latinoamericano, presenta una nueva visión de la educación superior que requiere la región; destaca el papel de ese nivel educativo en el proceso de integración de América Latina y el Caribe; y expone las características que, a su juicio, debe tener la universidad del Siglo XXI

Estoy convencido que, a partir de la lectura de estas reflexiones del profesor Tunnermann Bernheim, los universitarios (dirigentes, docentes, investigadores, egresados y estudiantes) de la región podrán enfocar los cambios necesarios desde la perspectiva en que los situó Carlos Zubillaga (1996), al sostener «Puede pensarse - y he aquí nuestro cauce y nuestro desafío - en una transformación que emerja del propio convencimiento de que es preciso perfeccionar, corregir, innovar, expandir, sometiendo todo a críticas, sin tabúes ni temores, ejercitando plenamente la maravillosa aventura de pensar, ampliando los horizontes, reafirmando los principios, alimentando las utopías, comprometiendo las voluntades, dinamizando el diálogo extraclaustrero»

Al mismo tiempo, los demás actores vinculados a la educación superior, encontrarán en el texto informaciones y conceptos imprescindibles para, como lo propone el CRESALC/ UNESCO (1996), «contribuir a mejorar la pertinencia y calidad de sus funciones de docencia, investigación y extensión, ofreciendo igualdad de oportunidades a todas las personas a través de una educación permanente y sin fronteras, donde el mérito sea el criterio básico para el acceso, en el marco de una nueva concepción de la cooperación regional e internacional»

Por ello, tal vez lo más importante de la obra que hoy entregamos a nuestros lectores, es que se basa en un sólido y documentado estudio del pasado para sustentar propuestas de inmediata y solidaria construcción del porvenir, en cuyo marco las universida-

des, junto con o tras instituciones debidamente calificadas de educación superior, podrán renovar sus misiones organizándose armónicamente para constituir un sistema orientado a promover el desarrollo humano sostenible fundado en la equidad, la justicia, el respeto de los derechos humanos, la consolidación de la democracia y el goce de la libertad

Luis Yarzábal

Director del CRESALC/UNESCO-Caracas

Ares Pons, J (1995) *Universidad: anarquía organizada*. Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Montevideo, Uruguay

CRESALC (1996) Nota de orientación *Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe* La Habana, Cuba

Mayor, F (1996) Prefacio *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. UNESCO, París, Francia

Zubillaga, C (1996) Relatoría general Seminario internacional *"La transformación universitaria en vísperas del tercer milenio"* Versión multigráfica Universidad de la República/Servicio Universitario Mundial Montevideo, Uruguay

La universidad en la historia

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" (Homer Haskins, 1959)

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.

Si bien el criterio acerca del origen medieval de la institución universitaria es el generalmente aceptado, eso no significa descono-

cer, al menos como valiosos precedentes, a toda una serie de entidades educativas que florecieron en el Mundo Antiguo, tanto en el Occidente como en el 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" (Faure, 1973) 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" (Mejía-Ricart, 1981)

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 el 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" (Mejía-Ricart, 1981) 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 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, destruida durante la invasión de Julio César (año 48 a C)

En el mundo greco-romano también cabe mencionar otros preciosos 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 investigación 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" (Henríquez Ureña, 1969)

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.

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 trívio o *trivium*, con sus tres disciplinas literarias gramática, retórica y dialéctica, y el cuádrivio 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 ti 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 soterrados, a través del diálogo y de preguntas hábilmente formuladas (Mejía-Ricart, 1981)

Pero Sócrates, a diferencia de Platón y Aristóteles, careció de un lugar o sitio fijo en 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 haber 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 co-

nocimientos 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. 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 aún 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, y porque practicaban exámenes y conferían diplomas profesionales, aunque no la autorización para enseñar (Mejía-Ricart, 1981). Cabe también mencionar, hacia el siglo X, la famosa Escuela de Traductores de Toledo, donde convivieron y enseñaron juntos árabes, cristianos y judíos. Corres-

ponde 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 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" (Mejía-Ricart, 1981). Basta 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 decli-

nara 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 greco-latina. 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 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 impartía el trivio y el cuadrivio 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 las investigaciones más a fondo sobre el quehacer de dicha Escuela, que por lo demás tuvo una corta existencia, desvirtúan esta suposición (Gómez Oyarzún, 1976).

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” (Bojadjeva, 1989)

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 *exnihilo*. 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 quién 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 prevaleció durante el Renacimiento y la Ilustración, decisivo para el nacimiento de las Universidades.

des 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 sociocultural 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 dedicados 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” (Amengual S , 1978)

La fundación de las ciudades (los “burgos”), que en un principio 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 ligen 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 prime-

ros 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 arrancó 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 catedrales, 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". Pero 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. Pero, 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" (Gómez Oyarzún, 1976)

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 sus murallas, los ciudadanos adquirían 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 intere-

sara 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 (primeramente 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" (Boyd y King, 1977)

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 "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 sustraja 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 (clerigi) 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 al de "Estado Nacional". Fueron muy "internacionales" en sus orígenes. Por eso el idioma era el latín. 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 fue en 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 la 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 Imerio o Imerius 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 especialistas 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 de la Iglesia universal En ella predominaron los maestros, el más celebre 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 posible 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 -dices 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 Eloísa, 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 privi-

legios 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 Sólo 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 inde-

pendencia 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. Pero 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 esas “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 Univer-

sidades 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 (1542) y Jena (1558). La Contra-reforma 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; Dilinga y Würzburg 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 caballerizas, donde existían el paje, el escudero y el caballero. Para ser considerado "caballero" se debía cumplir todo un ritual, el 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 incluía el paseo a caballo del nuevo doctor, en medio de un cortejo presidido naturalmente 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, 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 Sin embargo, 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 E E U U 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 concurrida: cinco sextas partes del total de la matrícula universitaria 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 religiosa; poco a poco se convirtieron en grandes fundaciones. El colegio de la Sorbona se fundó en 1257 para albergar a dieciséis estudiantes de teología. Al principio los *hospitia* 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" (Clause, 1973).

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 equivale a leer un libro (*legere librum*). Saber, es saber lo que los auténticos escritores han dicho sobre determinado tema. Cualquier curso equivale, pues, a la lectura y comentario de un libro que sea una autoridad en la ciencia que se enseña. Los programas de estudio no fijan la lista de las materias, sino la lista de las obras que ha de 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 comentarista, 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" (Clausse, 1973)

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 boca del caballo. Estaban de acuerdo con que el número no podía ser un múltiplo de tres porque de ser así sería ofensivo a la Divina Trinidad, ni tampoco podía ser un múltiplo 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" (Ashby, 1973)

La Reforma y la Contra-reforma 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, 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 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 refugia en las Academias científicas, a las que tanto debe 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 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 inmedia-

tos anteriores a la Revolución, la Universidad francesa estaba completamente ausente de la elaboración del pensamiento, del arte y de la ciencia francesas. 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 politécnicos del Emperador. "La Universidad Imperial creada en 1808 y organizada dos años más tarde, es algo muy distinto a 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" (Gómez, 1976).

El modelo napoleónico, tan imitado por las nuevas repúblicas que surgieron en América Latina a raíz de la Independencia, desmontó la idea unitaria de la institución universitaria medieval y la substituyó 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 no hizo crisis sino hasta 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 substituidas por las "unidades de docencia e investigación", a imagen y semejanza de los departamentos de la Universidad norteamericana, etc.

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, 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 lo que antes decíamos acerca 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 Universidades 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 en el quehacer científico bajo la dirección de un maestro investigador" (Mejía-Ricart, 1981).

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 neohumanista, 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" (Basave Fernández del Valle, 1971)

El modelo alemán fue imitado por las Universidades norteamericanas, comenzando por la Universidad de Johns 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 gran 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. Primero 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" (Mejía-Ricart, 1981). 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 Colegios 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 definido, un tipo de organización académica distinto, centrado en las asignaturas, que más tarde serían los departamentos

Como vimos antes, la Universidad Johns 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 Johns 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 llamados de "la Educación General", cuyo principal expositor 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 precisan 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 guerra iniciasen o continuasen sus estudios. Las universidades crecieron a tal punto que se transformaron en verdaderos "sistemas universitarios", funcionando en varios recintos universitarios, lo que el ex-Presidente de la Universidad de California, Clark Kerr calificó como la "multiversidad".

Referencias

- HASKINS, Ch H (1959) *"The Rise of the Universities"*, New York
- FAURE, E et al (1973) *Aprender a Ser* Alianza Universidad UNESCO, p 54 Madrid
- MEJÍA-RICART, T (1981) *La Universidad en la Historia Universal*, Editorial de la UASD, p 51, Santo Domingo
- HENRÍQUEZ UREÑA, P (1969): *Universidad y Educación*, p 600, UNAM, México

- GÓMEZ OYARZÚN, G (1976) "La Universidad: Sus orígenes y evolución" *Deslinde*, p 7, UNAM, México
- BOJADJÉIVA, P (1989) La aparición de las universidades o los límites de la determinación social en M Escotet y O Albornoz (Ed) *Educación y desarrollo desde la perspectiva sociológica* Ediciones UIP, Salamanca
- AMENGUALS A (1978) "Reflexiones sobre la fundación de la Universidad" *Revista Estudios Sociales*, Nº 16, p p 9 a 43, CPU, Santiago de Chile
- BOYD, W y KING, E J (1977) *Historia de la Educación*, Editorial Huermul S A Buenos Aires
- CLAUSSE, A La Edad Media en Historia de la Pedagogía, Mo Debesse y G Mialaret (Comp) Tomo I, *Tratado de Ciencias Pedagógicas - Oikos - tau, SA Ediciones*, Barcelona, 19/3, p 193
- ASHBY, E "Second Edition: The University Ideal" in *The Center Magazine* Vol VI, Núm 1, January/February 19/3 P 37
- BASAVE FERNÁNDEZ DEL VALLE, A (1971) *Ser y quehacer de la Universidad*, Universidad Autónoma de Nuevo León

Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina

El fenómeno de la temprana fundación 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 Vázquez

Explicaciones de carácter más bien pragmático señalan como factores que determinaron las primeras fundaciones, entre otras, 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 podrían haber sido satisfechas sin recurrir a las universidades. Portugal no creó ninguna universidad en el Brasil durante la época colonial: la Universidad portuguesa de Coimbra asumió buena parte de las tareas que en los dominios españoles desempeñaron las Universidades coloniales. “También Inglaterra construyó un imperio sin que por ello otorgara importancia alguna a la fundación de universidades. España constituye, pues, una gran excepción entre las potencias coloniales, en lo que se refiere a la fundación de universidades europeas fuera de Europa”

Régimen legal de las universidades coloniales

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

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 de escolares que es fecha en algún lugar con voluntad e entendimiento de aprender los saberes" La palabra "universidad" no se menciona en este cuerpo legal, pues aún no era frecuente su uso, empleándose únicamente la de "estudio" que podía ser "general" o "particular", según sus graduados recibieran o no el "*ius ubique docendi*" Importante es subrayar que las Siete Partidas sancionaron el reconocimiento de la potestad papal para crear "estudios" en los dominios españoles, lo que en determinado momento permitió el funcionamiento de universidades autorizadas únicamente por el pontífice En las Siete Partidas encontramos algunos antecedentes que prefiguran ciertas características de la actual universidad latinoamericana: las disposiciones que establecen el fuero especial de los miembros de la comunidad universitaria y la facultad concedida a los estudiantes de elegir su rector, de clara estirpe boloñesa

Los Modelos

Salamanca y Alcalá de Henares, las dos universidades españolas más famosas de la época, fueron los modelos que inspiraron las

fundaciones universitarias en el Nuevo Mundo Entre ambas existieron diferencias bastantes significativas, que se proyectaron en sus filiales del Nuevo Mundo, dando lugar a dos tipos distintos de esquemas universitarios que prefiguraron, en cierto modo, la actual división de la educación universitaria latinoamericana en universidades "estatales" y "privadas" (fundamentalmente católicas)

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

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

la institución Todo el edificio de la transmisión del conocimiento descansaba sobre la cátedra, cuya importancia era tal que con frecuencia se confundía con la misma Facultad, desde luego que 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 con las conclusiones que proponía el profesor Los actos de conclusiones eran programados periódicamente y representaban una oportunidad para ejercitar las capacidades dialécticas de los estudiantes, principalmente en materias como teología y filosofía Con el tiempo degeneraron en arduas discusiones sobre temas baladíes, donde los alardes de memorización despertaban gran admiración, como demostración de las 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 alcalaína fue la teología, materia que sólo en épocas posteriores ocupó un lugar relevante entre los estudios salamantinos Su organización correspondió más bien a la de un convento-universidad, siendo el prior del convento a la vez rector del colegio y de la universidad Esta circunstancia le daba a la institución una mayor independencia del poder civil

Fundaciones Universitarias del Período Colonial

La primera universidad erigida por los españoles en el Nuevo Mundo fue la de Santo Domingo, en la Isla Española (28 de octubre de 1538) La última fue la de León de Nicaragua, creada por decreto de las Cortes de Cádiz el 10 de enero de 1812 Entre am-

bas fechas sumaron 32 las fundaciones universitarias, si bien algunas, como la de La Plata o Charcas (Bolivia), la de Mérida (Yucatán, México) y la de Buenos Aires (Argentina) sólo existieron *de jure*, pues no llegaron a funcionar plenamente antes de la conclusión del período colonial. Una de ellas, la de Oaxaca, (México), se quedó en trámites y varias se extinguieron antes que finalizara el régimen colonial, entre ellas algunas establecidas por la Compañía de Jesús, cuyos privilegios para graduar cesaron a raíz de su expulsión de todos los dominios españoles.

La mayoría de las universidades coloniales fueron a la vez pontificias y reales. Las creadas por las órdenes religiosas, autorizadas por el Papa para otorgar grados, gozaron de este carácter en virtud del privilegio general conferido a la orden. En muchos casos, la bula pontificia precedió a la real cédula, especialmente en el caso de universidades fundadas por iniciativa de las órdenes religiosas. En otros, la Corona tomó la precedencia, naciendo así las universidades de carácter real, siendo después que adquirieron los privilegios pontificios. Tal sucedió con las universidades de San Marcos de Lima y México (1551), San Carlos de Guatemala (1676), San Cristóbal de Huamanga y Caracas. Algunas no llegaron a recibir el reconocimiento papal, como sucedió con las de La Plata o Charcas y Santiago de la Paz, por haberse extinguido tempranamente. Otras, sobre todo 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 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 del Nuevo Mundo y su proyección a otras religiones fue escasa, salvo en la zona del Caribe

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

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

La otra gran universidad colonial fue la de México, creada también con carácter de universidad mayor, con todos los privilegios y dentro de la misma pauta salamantina, cuyos estatutos adoptó

desde un principio De ahí que, en lo fundamental, la estructura de esta universidad difería poco de la de San Marcos Pero en México se produjo una paulatina adaptación de los estatutos salmantinos a la nueva realidad

Reformas universitarias del período colonial

Vimos ya la reforma que en pleno siglo XVII llevó a cabo Juan de la Palafox en la Universidad de México, en su intento 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 Arce en 1681, inspirándose en los palafoxianos de la Universidad de México

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

Entre los ilustrados de Guatemala ocupa lugar prominente el fraile franciscano José Antonio Liendo y Goicoechea, nacido en Cartago, Provincia de Costa Rica en 1735, discípulo de Escoto y Feijóo,

enciclopedista, reformador de los estudios de la Universidad de San Carlos y mentor de la generación de donde surgieron los próceres de la independencia centroamericana Liendo y Goicoechea, apartándose de la hasta entonces indiscutida enseñanza aristotélica, introdujo la física experimental en el curso de filosofía que impartió "según el sentido moderno" en 1769. Además, propuso una reorganización total de la enseñanza, de inspiración cartesiana, que implicaba una nueva concepción universitaria y profundas innovaciones en cuanto a planes de estudio y métodos docentes. Ampliando considerablemente el horizonte de los estudios, entonces circunscritos a once cátedras, Goicoechea propone doce nuevas, entre ellas retórica, matemáticas, física experimental y anatomía, suprime la limitación del texto único e introduce el sistema de lecturas obligatorias y "materias adjuntas" o complementarias. Siguiendo la corriente ilustrada, recomienda el uso del castellano en la cátedra universitaria a la par del latín.

En las postrimerías del siglo XVIII la Universidad de San Carlos de Guatemala experimentó una profunda transformación ideológica y científica. En su seno tuvieron lugar discusiones filosóficas que demuestran hasta 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 una Facultad nuclear: la de la 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 también se inicia en este siglo y se acentúa en la primera mitad del siglo siguiente, hasta llegar a una verdadera postración académica, de

la cual sólo las ansias de saber que trajo consigo la Ilustración pudo levantarla hacia fines del siglo XVIII. Igual postración experimentaron también en ese período las universidades de la metrópoli. Al referirse a la situación de las universidades españolas en el siglo XVIII, Altamira destaca el predominio de un sistema libresco, memorista, cuyo espíritu estrecho no era propicio para estimular la investigación científica, congelando el saber en simples fórmulas tradicionales. Sin embargo, el impacto de la Ilustración no fue igual en todas ellas. Varias continuaron viviendo dentro de los mismos esquemas hasta bien entrado el siglo XIX y aún después de la Independencia, por lo que fueron "coloniales fuera de la colonia".

Al tratar de hacer el 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 mentales 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 decimonono. Nadie puede negar que la universidad colonial, como antes vimos, fue un todo orgánico y armónico. Este concepto, por cierto, tratan de recuperarlo los intentos de reforma universitaria de nuestros días. Restablecer la unidad integral de la universidad, por supuesto que con propósitos y mecanismos muy distintos de los coloniales, es una aspiración de la actual universidad latinoamericana, tras el fraccionamiento que sufrió su estructura, a raíz de la Independencia, por la adopción del esquema profesionalizante de la universidad napoleónica.

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

características de la universidad latinoamericana. Esto mueve a Luis Alberto Sánchez a decir que existe para nosotros “una base clásica, histórica, tradicional” en la intervención estudiantil en el gobierno de la universidad.

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

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

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

Dentro de este panorama de admiración exaltada por lo francés, no debe extrañarnos la escogencia que del modelo napoleónico hizo la República, cuando se trató de reformar la universidad colonial. Pero veamos antes lo 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 surgirá lo que se ha dado en llamar la "ciencia americana". Este momento sella el destino de las universidades coloniales, pues al emigrar de ellas

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

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

La imitación, el calco de la universidad francesa, fue el camino escogido por la República para nacionalizar y modernizar las antiguas universidades coloniales, consideradas como vestigios medievales. A su vez, la Universidad francesa acababa de experimentar profundos cambios, bajo la égida de Napoleón y los ideales educativos politécnicos que éste propició. La concepción universitaria napoleónica se caracteriza por el énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la Universidad por una suma de escuelas profesionales, así como la separación 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 consi-

guiente, 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 nascentes 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, perduró la naturaleza elitista de las instituciones durante el siglo XIX. A comienzos del presente siglo, el Movimiento de Córdoba denunciará, vigorosamente, el carácter aristocrático de la Universidad.

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

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

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

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 "Univer-

sidad Nacional de México” Significativo es el hecho de que su restablecimiento ocurre precisamente en vísperas de la Revolución La Universidad, según sus propugnadores, tratará de ser la expresión de lo “mexicano”, en su dimensión universal, tal como lo sugiere el lema vasconceliano: “por mi raza hablará el espíritu” En un principio, la nueva Casa de Estudios no fue más que la agrupación de las Escuelas Nacionales Preparatorias y las Escuelas Profesionales de Medicina, Jurisprudencia, Ingeniería y Bellas Artes, supeditada a la Secretaría de Instrucción Pública Será hasta 1929, con motivo de una huelga estudiantil, que el Presidente Emilio Portes Gil decretará la autonomía de la Universidad, transformada en “Universidad Nacional Autónoma de México”, con su Ciudad Universitaria monumental, donde la escuela muralista mexicana estampa su mensaje de fusión revolucionaria del pasado con el presente, en función del futuro, y se convierte, al decir de H Steger en “el gran símbolo de la educación latinoamericana en época de la civilización científica”

La Reforma de Córdoba

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

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

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

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

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

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

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

¿Cuál era la situación de las universidades latinoamericanas, en general, y de las argentinas, en particular, en la época del estalli-

do de Córdoba? Las Universidades latinoamericanas, encasilladas en el molde profesionalista napoleónico y arrastrando en su enseñanza un pesado lastre colonial, estaban lejos de responder a lo que América Latina necesitaba para ingresar decorosamente en el siglo XX y hacer frente a la nueva problemática planteada por los cambios experimentados en la composición social, debidos a la urbanización, la expansión de la clase media y la aparición de un incipiente proletariado industrial. Los esquemas universitarios, enquistados en el pasado, necesariamente tenían que hacer crisis al fallarles la base de sustentación social. "La universidad, escribe Luis Alberto Sánchez, no había encarado aún su problemática esencial. Vivía en el campo de las ideologías de prestado y dentro de una corriente de marcado autoritarismo institucional y franco centralismo cultural". De espaldas a la historia, no se percataba de los torrentes que ahora pasaban debajo de sus balcones señoriales y que pronto se arremolinarían contra ella. Había sobrevenido en las universidades una verdadera crisis de cultura, nos refiere Alejandro Korn, 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 puramente profesional y utilitaria, el olvido de la misión educadora y la entronización de un autoritarismo de la peor especie.

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

El movimiento originado en Córdoba logró muy pronto propagarse a lo largo y lo ancho de América Latina, demostrando con esto que constituía una respuesta a necesidades y circunstancias similares, experimentadas en toda la región. En este sentido, evidentemente, se trata de un movimiento latinoamericano sur-

gido en la Argentina al darse allí una serie de factores que precipitaron su irrupción. No es, pues, una proyección latinoamericana de un fenómeno argentino. Por eso, la republicación del Manifiesto desencadenó una serie de reclamos y acciones estudiantiles en casi todos los países, que pusieron el problema universitario en el primer plano de las preocupaciones nacionales.

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

El primer país donde repercutió el afán reformista fue en el Perú, donde desde la fundación del Centro Universitario de Lima, en 1907, las inquietudes estudiantiles estaban a la orden del día. Dirigía el reclamo estudiantil el Presidente de la Federación de Estudiantes, Víctor Raúl Haya de la Torre. En 1919, los estudiantes de San Marcos acogen el ideario de la Reforma de Córdoba. Al año siguiente, el primer Congreso Nacional de Estudiantes, reunido en Cuzco, adopta una resolución de gran trascendencia para el movimiento: la creación de las "Universidades populares González Prada", uno de los mejores aportes del reformismo peruano. En estos centros confraternizaron obreros, estudiantes e intelectuales, ampliándose así el radio de influencia de la reforma. El movimiento encontró también aquí su más caracterizada concreción política en la fundación, por Haya de la Torre, de la "Alianza Popular Revolucionaria Americana", el APRA, que por algunas décadas representó la vanguardia del pensamiento político latinoamericano y de la postura antiimperialista. De ahí que el reformismo peruano aparezca como el más politizado.

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

- 1 Autonomía universitaria -en sus aspectos político, docente, administrativo y económico- y autarquía financiera

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

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

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

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

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

- a) “La erradicación de la Teología y la introducción, en lugar de ésta, de directrices 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 referente al Estado
- e) La reglamentación del sistema de concursos para el ingreso a la carrera docente que, sin embargo, jamás eliminó el nepotismo catedrático
- f) Y, por último, algunas conquistas en el campo de la libertad docente, de la modernización de los sistemas de exámenes y de la democratización, a través de la gratuidad de la enseñanza superior pública”

Pese a todas las críticas que pueden endilgarse al Movimiento Reformista, muchas de ellas válidas, y sabido que fue la manifestación del ascenso de las clases medias, cuyo interés por acceder a la universidad los llevó a reformarla, creemos que, en una pers-

pectiva histórica, Córdoba representa el punto de partida del proceso de reforma en marcha de la Universidad latinoamericana, concebido como un fenómeno continuo (*universitas semper reformada*) y destinado a estructurar un esquema Universitario original y adecuado a las necesidades reales de nuestro continente y al proceso de socialización que inevitablemente transformará sus actuales estructuras. En este sentido, la Reforma Universitaria no es una meta sino una larga marcha apenas iniciada en 1918, que con sus altibajos, retrocesos y desvíos, va de la mano de la transformación revolucionaria, nacionalista y liberadora, que América Latina tanto necesita. Bien dice Luis Alberto Sánchez: "La lección de 1918 subsiste, porque no está colmada. Porque aún quedan caminos que andar en tal sentido. Porque al cabo de tantos años, América sigue aferrada al feudalismo, al entreguismo, al empirismo egoísta, a la imitación servil, al divorcio entre la inteligencia y el pueblo y entre la inteligencia y la universidad". "No se llega, se marcha", decía la Federación Universitaria Platense allá por los años 20, en pleno fervor reformista. Y en marcha se encuentra la Reforma Universitaria en nuestro continente, aunque ahora su propósito y contenido sea distinto, pues a nadie se le ocurriría meterse a reformador enarbolando banderas de hace más de medio siglo. Pero Córdoba fue el primer paso. Un paso dado con pie firme y hacia adelante. Con él se inició, por cierto, un movimiento original, sin precedentes en el mundo, encaminado a democratizar las universidades. Ecos de ese movimiento resonaron en Europa y aun en los Estados Unidos en los años sesenta. Y es que el Grito de Córdoba no se ha extinguido. Vuelve a instalarse en las gargantas juveniles ahí donde las circunstancias exigen su presencia. Está aún en el aire, como dice Risieri Frondizi - "Cabe llenar hoy de contenido el grito juvenil de indignación y poner la reforma al día". Pero el imperativo de la reforma es hoy distinto. De lo que se trata ahora es de hacer arraigar la ciencia entre nosotros, de socializar la Universidad y volcarla a la nación entera, de formar a los universitarios al más alto nivel posible, mas con una conciencia social y crítica capaz de captar las causas de nuestro subdesarrollo y dependencia; de lograr la mayor eficacia en los servicios universitarios, 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.

Tendencias innovativas en la educación superior

Contexto en que se desenvuelve la educación superior

La humanidad, en las últimas décadas, ha entrado en un proceso acelerado de cambios que se manifiesta en todos los ámbitos del acontecer político, social, científico y cultural, de suerte que se afirma que estamos viviendo una crisis de civilización, que quizás nos anuncia el inicio de una nueva era civilizatoria, donde la educación, el conocimiento y la información jugarán un papel central. Otros sostienen que no se trata de una época de cambios sino de un cambio de época. América Latina, como región, no escapa a ese proceso de cambios ni a los retos que de ellos surgen.

Uno de los fenómenos más característicos de esta época finisecular es la aparición de la "globalización" o "mundialización". El reciente Informe de la "Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI", conocido también como Informe Delors, sostiene que "el fenómeno de la globalización es hoy día el más importante, el más dominante y el que, de un modo u otro, más influye en la vida diaria de todas las personas. Enfrentados a la globalización, la pregunta que surge es cómo podemos promover los objetivos que se atribuyen a la educación, especialmente aquéllos que reconocen su contribución al desarrollo de la personalidad de cada quien y su aporte a la promoción de la cohesión social, en un mundo globalizado donde pareciera prevalecer una tendencia a

la homogeneización La primera conclusión de la Comisión es que la educación debe enseñarnos a vivir juntos en la "aldea planetaria" y a *desear* esa convivencia, como parte de una *Cultura de Paz*

Pero, en la realidad, se está dando 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 como en los países subdesarrollados

La polarización económica, a nivel planetario, se incrementa constantemente, según el PNUD Del Producto Interno Bruto Mundial casi el 80 por ciento corresponde a los países industrializados y sólo el 20 por ciento a los países en desarrollo, no obstante que en éstos últimos vive el 80% de la población mundial Según los analistas, África y América Latina se encuentran entre los "perdedores" ante el proceso de globalización y Asia Oriental y Sudeste entre los ganadores

Frente a los procesos de globalización y de conformación de los grandes bloques económicos, los Estados necesitan nuevos enfoques y políticas lúcidas para fortalecer su capacidad de negociación, fomentar su competitividad y mejorar su inserción en la economía internacional Este es un reto que las instituciones de Educación Superior tienen también que asumir, como un imperativo de la época, y contribuir a la formulación de esas políticas

Xavier Gorostiaga, ex Rector de la Universidad Centroamericana de Managua, ha sintetizado brillantemente lo que él denomina "los signos de la crisis de civilización", que a continuación me limito a enumerar

- 1 *La civilización de la copa de champán.* Vivimos en un mundo en el que el 20% de la humanidad -que está en lo alto de esa copa- controla el 83% de las riquezas del mundo Mientras que el 20%, que está en el pie de esa copa, sobrevive sólo con el 1,4%
- 2 *La concentración del conocimiento es aún mayor.* La disparidad Norte-Sur en la inversión en Investigación y Desarrollo re-

fleja la tendencia a una concentración cada vez mayor del conocimiento en las naciones del Norte, en una época en que la intensidad del conocimiento es la llave para la acumulación

- 3 *El crecimiento acelerado de los multimillonarios*, que poseen fortunas personales de más de mil millones de dólares, es también un fenómeno de este cambio de época. Según la publicación *Forbes Magazine*, 358 personas tienen individualmente capitales personales acumulados del orden de los 762 mil millones de dólares. Estas personas poseen el equivalente al ingreso per cápita del 45% de la población mundial.
- 4 *Los dividendos de la paz no han sido cosechados al final de la guerra fría*. El gasto militar en 1993 ha sido de 815 mil millones de dólares, el equivalente al 40% del ingreso per cápita de la humanidad.
- 5 *El tráfico de drogas es también un síntoma*. Según Interpol, en su informe de mayo de 1994, los montos provenientes del narcotráfico son del orden de 400 mil millones de dólares anuales de los cuales 100 mil millones son "lavados" por bancos transnacionales.
- 6 *La crisis del medio ambiente* la produce en nuestra época tanto el excesivo consumo de un pequeño número de países del Norte como el empobrecimiento creciente de los países del Sur. La pobreza y la necesidad de sobrevivir a cualquier costo ha comenzado a representar una nueva amenaza para el equilibrio ecológico.
- 7 *Hay crecimiento pero sin empleo*. Aún cuando se recuperaran las tasas de crecimiento del pasado, la perspectiva a nivel mundial es la de un crecimiento sin empleo donde en todo el mundo el producto bruto interno y la fuerza de trabajo crecen más rápido que la generación de nuevos empleos, excepto en el sureste asiático.
- 8 *La nueva pobreza en el Norte* revela que la asimetría, la marginación y la exclusión creciente de buena parte de la población humana es un fenómeno mundial que va en

aumento El Norte y el Sur ya no son conceptos geográficos sino conceptos socio-económico-políticos y sobre todo, conceptos éticos

- 9 *El modelo de crecimiento basado en las exportaciones es ambiguo y contradictorio* En la llamada década perdida en América Latina (años 80), las exportaciones crecieron en casi un 60%, mientras las importaciones disminuyeron en proporción al producto bruto interno en casi un 15%. Sin embargo, las condiciones estructurales que crean la deuda externa, los desiguales términos de intercambio y la fuga de capitales provocaron que América Latina transfiriera al Norte, descapitalizándose, una cantidad aproximada de 500 mil millones de dólares "

Uno de los elementos claves para reinsertarnos favorablemente en una economía mundial abierta radica en el mejoramiento substancial de nuestra *competitividad*. Pero, la *competitividad* no debe conducirnos a dejar de lado la *equidad* ni la garantía de la sustentabilidad ambiental. La *competitividad* no debe excluir la *solidaridad*.

Si la *competitividad* implica progreso técnico y dominio de nuevas tecnologías, no hay avance tecnológico sin desarrollo científico y, a su vez, éste hunde sus raíces en un sistema educativo de alta calidad. "El árbol del conocimiento, dice un autor, sólo florece si está profundamente enraizado en el sistema educativo". Los países que aspiren a competir en los nuevos espacios económicos tienen que dar atención preferente a la formación de sus recursos humanos del más alto nivel, al desarrollo científico, al progreso técnico y a la acumulación de información, todo lo cual significa priorizar las inversiones en educación, ciencia, tecnología e investigación. Educar para competir, pero también para compartir.

La educación está, pues, llamada a constituirse en la inversión prioritaria de nuestros países. Sin embargo, como advertimos antes, existe en el debate internacional toda una escuela de pensamiento que pone en duda, para los países en desarrollo, la eficacia y prioridad 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

Nadie duda de la prioridad e importancia de ofrecer a todos nuestros niños y adolescentes una educación básica de calidad, que concentre su atención en los aprendizajes efectivos. Así lo reconoció la *"Declaración Mundial sobre Educación para Todos"*, suscrita en Jomtien en 1990, la cual, sin embargo, agregó dos conceptos que vale la pena tener aquí presentes. En primer lugar, el reconocimiento de que la educación básica "es más que un fin en sí misma" "Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanente sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación". En segundo lugar, el concepto que establece que "la sociedad debe proporcionar un sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica. Ello requiere el mejoramiento de la enseñanza superior y el desarrollo de la investigación científica"

El reto que enfrentan nuestros países es mejorar la calidad, relevancia y pertinencia de todo el sistema educativo, desde una concepción integral y no segmentada del mismo, advertidos de que no se trata de hacer más de lo mismo, sino ofrecer una educación diferente. Este podría ser el camino para asumir la perspectiva de la *"educación permanente para todos"*, nuevo horizonte educativo que nos propone la UNESCO como "la llave para entrar en el siglo XXI"

En nuestros países, las Universidades constituyen la columna vertebral del subsistema científico-tecnológico. En ellas se concentra la mayor parte de la actividad científica de la región (85%). Lo anterior pone de manifiesto el papel clave que desempeñan las Universidades en cualquier programa destinado a promover el desarrollo científico y tecnológico nuestros pueblos. A ellas les incumbe la gran responsabilidad de contribuir a introducirnos, en forma autónoma y no como simple apéndice intelectual, en la civilización científica contemporánea, es decir, en la modernidad. A ellas les corresponde estimular el espíritu creativo y la investigación científica que representan el punto de partida de todo es-

fuerzo de mejoramiento científico-tecnológico Dice Alain Touraine "Estamos todos embarcados en la modernidad, lo que es necesario saber es si lo hacemos como galeotes o como viajeros con bagajes, proyectos y memorias"

La concepción de modernidad no se reduce a lo que Darcy Ribeiro llamaba "modernización refleja" Como señala Luis Enrique Orozco, "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 y la búsqueda de estrategias que contribuyan 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 "

Además de los cambios generados por la globalización y el papel central del conocimiento y de la información en el nuevo paradigma productivo, existe toda una serie de fenómenos que inciden en la vida política, cultural y socioeconómica de nuestros pueblos, que la Educación Superior tiene que tomar en cuenta a la hora de replantearse su misión y sus funciones en la sociedad contemporánea Entre ellos podemos mencionar los siguientes:

Crisis del Estado

Los procesos de globalización y de interdependencia han puesto en crisis el rol del Estado y el concepto mismo de soberanía nacional El auge de las corrientes neoliberales estimuló la tendencia a reducir el papel del Estado y a fortalecer el mercado A su vez, los procesos de descentralización significaron otra forma de disminuir las atribuciones del Estado central

Sin embargo, reformar el Estado para hacerlo más funcional y menos burocrático, no significa simplemente reducirlo La modernización estatal no se limita al redimensionamiento del Estado ni se confunde con la privatización Se trata, más bien, de

redefinir el papel del Estado y hasta podríamos decir, de *reinventarlo* para hacerlo más adecuado a sus nuevas funciones de cara al siglo XXI. Siendo, como lo es, un producto histórico, el Estado tiene que adaptarse al ritmo de los tiempos y a los nuevos paradigmas económicos, tecnológicos y socioculturales. Entonces, como dice Norbert Lechner, investigador de FLACSO, “la cuestión no es menos Estado o más Estado, sino otro Estado. Es una falacia contraponer Estado y mercado; a ambos los necesitamos. Lo que hay que resolver es la relación entre regulación estatal y dinámica económica”

Políticas de Estado

El papel estratégico del Estado, como generador de políticas de largo plazo, obliga a mejorar la calidad del Estado y a introducir la cultura de la visión prospectiva, la planificación estratégica y la evaluación permanente de sus actividades. La redefinición del Estado debe también conducir a una relación más constructiva con la sociedad civil, con la cual puede redistribuir tareas, pero sin que el Estado se transforme en un cautivo del mercado y del sector empresarial. Las funciones claves del Estado, su rol facilitador, compensador y promotor de la equidad y la solidaridad social no pueden privatizarse. Pero con un Estado ineficiente es difícil abogar por una mayor inversión social. No se trata, entonces de escoger simplemente entre un Estado más grande o más pequeño, ni de sustituir el Estado por el mercado. La opción que se impone es un Estado *diferente*, de calidad, inteligente, con capacidad para diseñar e implementar las políticas y estrategias de desarrollo humano sostenible; más eficiente en la gestión de la cosa pública y más responsable ante sus ciudadanos. En otras palabras, un *Estado Moderno*, capaz de promover consensos que sirvan de base a políticas de largo aliento, es decir, “*políticas de Estado*” que trasciendan el tiempo de duración, de por sí limitado, de los gobiernos. Estas políticas son especialmente necesarias en el sector social, a fin de asegurarles la continuidad indispensable para su eficacia.

Un mejor Estado y un mejor mercado

Es obvio que no podemos continuar con el mismo esquema de Estado decimonónico. Con dicho esquema no es posible atender satisfactoriamente las necesidades de la sociedad contemporánea ni los retos del futuro. Pero la reforma del Estado tiene que ligarse al objetivo de alcanzar los cambios políticos y sociales que promuevan una mayor equidad. Hoy día, como dice un informe del PNUD, "el Estado Nacional es demasiado pequeño para las grandes cosas y demasiado grande para las pequeñas". Frente a la ofensiva neoliberal en contra del Estado y en favor del mercado, cabe responder que lo que nuestros países requieren es un mejor Estado y un mejor mercado. El Estado tiene una serie de funciones que no puede declinar, entre ellas el de regulador de la política económica y social para tomar las medidas compensatorias que sean necesarias para promover la equidad.

Redefinición de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil

El fortalecimiento de la sociedad civil obliga a una redefinición de sus relaciones con el Estado. La antinomia Estado vs Sociedad Civil es una antinomia falsa y peligrosa. Hay una serie de funciones y responsabilidades que sólo corresponden al Estado y que éste no puede declinar. Las funciones claves del Estado, su papel facilitador, compensador y promotor de la equidad y la solidaridad social no pueden privatizarse. No es cierto que basta disminuir el papel y el tamaño del Estado y desarrollar el mercado para que haya una mayor equidad y se fortalezca la democracia. Lo cierto es que el repliegue del Estado de una serie de áreas sociales ha producido mayor desigualdad y pobreza en nuestros países.

- La tendencia a una redefinición de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, entre lo público y lo privado, va acompañada de una revalorización de la ciudadanía. Dice al respecto el Ministro de Educación de Venezuela, Antonio Luis Cárdenas: "Tendremos en el siglo XXI estados menos omnipotentes, más ajustados a sus funciones esenciales y sociedades más maduras que asumirán, a través

de variados canales, mayores responsabilidades sobre sí mismas. Habrá, por lo tanto, más participación directa de los ciudadanos en los asuntos de la polis, es decir, una sana politización mayor de la vida" (Cárdenas, 1996).

Si bien la democracia está incorporada en nuestra cultura política latinoamericana, el problema radica en que los gobiernos democráticos no han logrado ofrecer un nivel de bienestar aceptable a todos los sectores de la población ni resolver los problemas del desarrollo, lo cual genera frustración y crisis de credibilidad en el sistema democrático. De ahí que el tema de la gobernabilidad democrática adquiere especial relevancia en el debate actual. El reto que nuestros países enfrentan, de cara al siglo XXI, es fortalecer esas instituciones democráticas como soporte indispensable para su ingreso en la modernidad. Una modernidad incluyente y no excluyente. Nuestra historia reciente registra la paradoja de un avance en el camino democrático y un estancamiento, cuando no un franco retroceso, en la economía y en los niveles de vida de las grandes mayorías de la población. Esta situación lleva a Francisco Weffort a preguntarse: "¿Está la democracia en América Latina condenada a tener como compañera no a la modernidad sino a la decadencia?" Si en la sociedad se arraiga el sentimiento de que en ella prevalece una gran desigualdad social, es difícil que se genere la estabilidad que el desarrollo humano sostenible requiere. Tiene que existir una cierta "sensación de equidad social", señalan los analistas, para que la gobernabilidad no esté sometida al riesgo constante de la polarización y el estallido social.

Una agenda educativa para el siglo XXI

Diseñar un sistema educativo "eficazmente contemporáneo" es el reto que enfrentamos en la presente década para que la educación esté en mejores condiciones de enfrentar un mundo globalizado, competitivo y en constante cambio.

Esto nos lleva a especular sobre la educación del futuro. En nuestro criterio, los siguientes temas deberían figurar, *entre otros*, en

una "Agenda educativa para el siglo XXI" de los países de América Latina y el Caribe, teniendo presente que los niños y los jóvenes que ahora ingresan al sistema educativo serán los técnicos, docentes y profesionales del siglo XXI

- En primer lugar, será necesario poner nuevamente la educación entre las preocupaciones prioritarias del Estado y la sociedad civil. Los analistas coinciden en señalar que en los últimos años el problema educativo ha sido marginado o minimizado en la agenda de los objetivos nacionales. El Estado debe reafirmar su papel como agente compensador de las desigualdades y como entidad prioritariamente responsable de hacer realidad el derecho humano a la educación. La idea misma de la República, al momento de la Independencia, estuvo vinculada a la misión de educar.
- Pero no todo en materia educativa es responsabilidad exclusiva del Estado. El tema sobre las relaciones entre el Estado y la sociedad ha adquirido gran relevancia, perfilándose una tendencia a reconocer las posibilidades de la sociedad civil como alternativa para la ejecución de muchas tareas. El Estado y los actores colectivos de la sociedad civil, que en los últimos cuarenta años se han venido desarrollando incluso con relativa autonomía respecto del Estado, pueden compartir una serie de tareas en el campo educativo, sin declinar el Estado su función normativa y de máxima dirección de las políticas educativas nacionales. Si en el pasado el Estado se expandió considerablemente fue por la debilidad organizativa de la sociedad civil. Al fortalecerse sus agentes colectivos, éstos pueden asumir funciones hasta ahora atendidas por el Estado.
- Ligado con el tema anterior se encuentra el referente al desarrollo de proyectos de educación comunitaria, popular y no oficial, de los cuales ya existen varios interesantes e importantes ejemplos en la región, y que vienen ensayando nuevas formas de educación para el cambio social en América Latina.
- Hay dos problemas que inciden directamente en la eficacia del sistema educativo al nivel de enseñanza primaria: la

necesidad de incrementar las tasas de retención y la urgencia de abatir los altos índices de repetición y extraedad. La deserción escolar temprana debe ser estudiada no como un simple problema pedagógico, sino como un grave y complejo problema social, es decir, interdisciplinariamente y desde todos sus ángulos. Con una tasa verdadera de 30% de los estudiantes inscritos en la educación primaria de la región, según un reciente estudio de Ernesto Schiefelbein, la repetición es el principal problema que enfrentan nuestros sistemas educativos para mejorar su eficiencia y calidad. Todo lo que se haga por reducirla al mínimo hará que la educación se acerque al nuevo siglo con una mayor eficacia interna y hará más justificables los enormes recursos que a ella se destinen. Según Schiefelbein, si se resuelve este problema se podría lograr, automáticamente, la universalización de la educación primaria en la región, que es una de las principales metas finiseculares ambicionadas por nuestros países.

- La eliminación del analfabetismo, o al menos su reducción en términos que deje de ser una lacra social, debe ocupar lugar prioritario en esta Agenda para el siglo XXI. No sería posible ingresar decorosamente en el nuevo siglo, con sus grandes adelantos científicos y tecnológicos, mientras las proyecciones nos indiquen que más de 40 millones de latinoamericanos serán analfabetos si no hacemos algo extraordinario sobre el particular. ¡Cómo no identificamos con Paulo Freire cuando ante semejante predicción nos dice: "He aquí por qué quiero decir que soy un pedagogo indignado. ¡Absolutamente indignado!" Y es que, como todos sabemos, el analfabetismo no es un simple problema educativo sino una manifestación lacerante de agudos desequilibrios sociales, consecuencia, y causa a la vez, de la pobreza y la marginación.
- La proximidad del siglo XXI obliga a plantearse el tema de la *calidad* de la educación y las desigualdades que en cuanto a dicha calidad se dan en los servicios educativos que se ofrecen a los distintos sectores sociales. "Es importante conciliar una educación de alta calidad para todos, que fa-

cilite la promoción de los sectores postergados y a la vez que sea pertinente en las diversas realidades socioculturales de los educandos. Ello supone que todas las reformas educacionales sean integrales y reconozcan la segmentación social, económica y educativa de la cual sea parte, en vez de suponer que todos los educandos son iguales a quienes provienen de los sectores dominantes. Esto implica organizar el currículo de modo que no sea excluyente para vastos sectores de la población”

- Si bien la educación ha contribuido a crear una cultura de masas, deberá respetar y aprovechar en su tarea la heterogeneidad cultural de las naciones, diversificando sus contenidos y modalidades. Deberá precaverse contra la tendencia e imponer, en tanto patrón cultural universal, los valores y los hábitos de los sectores medios y altos urbanos. Algunos definen este proceso como de *“heterogeneidad en el punto de partida del proceso educativo, pero homogeneidad en el punto de llegada”*
- También pertenece a esta Agenda el tema referente al substancial mejoramiento de la gestión educativa y la introducción de métodos gerenciales avanzados y computarizados en la misma, con mayor razón en épocas de austeridad presupuestaria o de verdadera pobreza. En nuestros países, hay que reconocerlo, la empresa más grande es el manejo del sector educativo pero, paradójicamente, su administración suele hacerse con técnicas artesanales. Aquí debemos también referirnos a la necesaria descentralización, desconcentración y regionalización de los sistemas educativos. La descentralización debe incluir la estructura del sistema, su gestión administrativa y el currículo mismo. La desconcentración reserva a la autoridad central todas las decisiones, mientras que en la descentralización hay delegación de autoridad, reservándose el gobierno central la adopción de las políticas educativas generales. De esta suerte se asegura la necesaria unidad o consenso educativo nacional frente al respeto a las diversidades culturales locales y se propicia el adecuado equilibrio entre la heterogeneidad y la homogeneización. Generalmente en

las estrategias, la desconcentración es una etapa que precede a la descentralización. Para algunas corrientes de pensamiento la descentralización conceptualmente está también ligada a la idea de democratización: se asume que un Estado es más democrático mientras más descentralizado sea. Otros inscriben el concepto en la línea del fortalecimiento de los actores colectivos de la sociedad civil. Ligado el desarrollo de la educación al desarrollo mismo del Estado, la crítica al Estado se asocia a la crítica de los sistemas educativos. Si bien la política educativa centralizada del Estado favoreció la incorporación masiva de la población al servicio educativo, la heterogeneidad actual de las demandas favorece la tendencia hacia la descentralización, que además es vista como una respuesta a las insuficiencias para resolver los problemas que han demostrado los Estados fuertemente centralizados. Pero tanto la descentralización como la desconcentración educativa no son fines en sí mismas sino procedimientos o procesos instrumentales para obtener un mejoramiento en el servicio educativo.

- No podría faltar en esa agenda la referencia al papel clave que la educación inicial o preescolar desempeña en el futuro rendimiento escolar de los niños. La ampliación de la educación preescolar estatal es así vista como un factor decisivo en el mejoramiento de la eficacia interna de los sistemas educativos.
- El tema de la reforma educativa, ligado al del mejoramiento del personal docente, en definitiva el ejecutor de toda reforma, al extremo que es válido afirmar que "reforma educativa sin reforma del magisterio es un imposible".
- En lo que concierne a la educación superior, las grandes tareas que esperan en ésta década a la Universidad latinoamericana podemos resumirlas así: superar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje e incorporar al mismo tiempo la ciencia y técnica contemporáneas; vincularse más estrechamente con la sociedad y con el sector productivo; actuar como centro de pensamiento crítico e inde-

pendiente y contribuir con sus investigaciones al proceso de desarrollo y a la solución de los problemas nacionales, dando particular importancia a su preocupación por el mejoramiento de *todo* el sistema educativo y por la conservación del ambiente

- La investigación educativa y el planeamiento de la educación deben recuperar su importancia en la Agenda educativa. El Congreso Internacional sobre "*Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación*", celebrado en Marzo de 1990, en la ciudad de México, abogó por "revitalizar las actividades de la planificación y de la administración de la educación para administrar mejor los sistemas educativos" y asignó a los procesos de planificación nacional la tarea de "prefigurar escenarios futuros que permitan gestar y orientar los procesos de cambio en la sociedad y en consecuencia de la educación, estimulando la variedad de vías y modalidades formales y no formales". Concretamente, se trataría de introducir el planeamiento estratégico como tarea de la gestión moderna de las instituciones educativas
- El diseño de una "educación alternativa" para América Latina debería ocupar un lugar central en la Agenda, una educación que ponga "el acento en el autoaprendizaje, la educación permanente y recurrente así como en la enseñanza polivalente y el aprendizaje por descubrimiento"

X X X

A estas alturas, quizás sea conveniente desmitificar la referencia al horizonte del siglo XXI y del Tercer Milenio. No se trata de fechas mágicas, dotadas del poder de transformarlo todo. En realidad, conviene hacer al respecto dos observaciones: a) *En primer lugar*, menos de tres años, nos separan del año 2000, si aceptamos que el siglo XXI se inicia el primero de enero del año 2000. Pero, como nos lo han advertido recientemente algunos analistas, la verdad es que el año 2000 es el último año del siglo XX, lo que significaría que el siglo XXI se iniciaría hasta el primero de enero del año 2001. Este es, por cierto, un punto aún no dilucidado

totalmente Falta ya tan poco tiempo que bien podemos afirmar que el año 2000 ó el 2001 no será muy diferente de lo que ahora estamos viviendo en nuestra región y en el mundo Además, los principales paradigmas de la sociedad de principios del próximo siglo ya la humanidad los ha proclamado a través de las grandes Conferencias internacionales convocadas por las Naciones Unidas en la presente década, y están prefigurando lo que será la sociedad del futuro próximo Por otra parte, hay que tener presente que no todos los pueblos accederán al siglo XXI al mismo tiempo, "al son de un silbato único", como nos previene Ernesto Sábato Algunos llegarán más tarde América Latina, por cierto, hizo su ingreso en el siglo XX hasta 1918, con el Movimiento de Córdoba, según los analistas de la historia; b) *En segundo lugar*, la perspectiva del siglo XXI no hay que reducirla únicamente a los primeros años de la centuria, sino ampliar el horizonte a por lo menos las primeras décadas del nuevo siglo

Dicho lo anterior, no vamos a negar que para la humanidad es de gran trascendencia "doblar la esquina" del Siglo y del Milenio De ahí que proliferen los estudios y análisis que especulan sobre la educación, la ciencia, la cultura, la información, etc para el siglo XXI y el Tercer Milenio La UNESCO no se sustrajo a esa tendencia y decidió constituir su famosa "*Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*", que presidió Jacques Delors y que tras varios años de trabajo ha publicado su Informe bajo el sugestivo título "*La Educación encierra un tesoro*" Quizás convendría que hagamos aquí una breve referencia a dicho Informe y sus principales recomendaciones, con particular énfasis a la educación superior

A principios de 1993, el Dr Federico Mayor, Director General de la UNESCO, designó una "*Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*", integrada por 14 especialistas y presidida por el eminente intelectual y político francés Jacques Delors, por ese entonces Presidente del Consejo de Europa La Comisión finalizó el año pasado su trabajo, después de celebrar reuniones de consulta en todas las regiones del mundo, a las que asistieron educadores muy calificados Por América Latina y el Caribe fueron miembros de la Comisión el doctor Rodolfo Stavenhagen, profesor del Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México;

Michael Manley, ex Primer Ministro de Jamaica y Marisela Padrón Quero, Directora de la División de América Latina de FNUAP

El Informe Delors ha sido elaborado siguiendo seis grandes ejes de la relación entre la educación y el desarrollo, la ciencia, la ciudadanía, la cultura, la cohesión social y el empleo. La Comisión parte de considerar la educación como "una posibilidad al servicio del desarrollo humano para combatir la pobreza, la exclusión, la intolerancia, la opresión y las guerras"

De una manera muy general, el Informe considera que las necesidades de la educación del planeta para el próximo siglo deberían satisfacer los objetivos siguientes: aprender a vivir juntos, aprender a lo largo de la vida, aprender a enfrentar una variedad de situaciones y que cada quien aprenda a entender su propia personalidad. La Comisión identificó algunas "opciones provocativas" para el siglo XXI, partiendo del concepto que sirve de base a todo el Informe: la educación permanente. Mediante la *educación permanente* el ciudadano del siglo XXI deberá sentirse, a la vez, ciudadano del mundo y ciudadano de su propio país, conciliando lo universal con lo local.

Según la Comisión, otros de los grandes retos de la educación del próximo siglo serán: hacer realidad el paso de un paradigma de desarrollo económico a otro de desarrollo humano sostenible, la revitalización de la democracia participativa y el respeto a los derechos humanos.

Desde el punto de vista pedagógico, será preciso introducir métodos de enseñanza que enfatizen sobre la adquisición de hábitos de estudio e investigación individual, así como de juicio crítico, de suerte de propiciar el aprendizaje de por vida. Las modernas tecnologías de la información deberán incorporarse plenamente al proceso educativo, en todos sus niveles y modalidades. El ser humano deberá aprender durante toda su vida y aprender tanto a través de la educación formal como de la no formal y la informal.

Los cuatro pilares de la educación, según el Informe, serán: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Y las tres dimensiones de la educación serán: la dimensión ética y cultural; la dimensión científica y tecnológica y la dimensión social y económica.

Antes que finalice el presente siglo, el énfasis deberá ponerse sobre la Educación Básica, ante el hecho real de que la humanidad doblará la esquina del nuevo siglo arrastrando el pesado fardo de 900 millones de analfabetas. En el siglo XXI, la Educación Media, deberá merecer una renovada atención, aplicando a ella conceptos de equidad e igualdad de oportunidades. Es en este nivel donde los jóvenes deberán adquirir conciencia de sus carencias y debilidades para que se dispongan a aprender lo que requieren para actuar como ciudadanos participativos y sujetos productivos. La Educación Superior deberá organizarse como un subsistema que incluya las Universidades y muchas otras modalidades de Educación Superior no-universitaria, que proporcionen salidas laborales y estén académicamente interconectadas con las carreras propiamente universitarias.

Finalmente, el Informe Delors, sostiene que las Universidades son instituciones de fundamental importancia en toda sociedad y deben ser fortalecidas aun en los países más pobres por cuatro razones claves: a) como centros de conocimiento puro y aplicado, y como lugar por excelencia para preparar a los profesores de todos los niveles; b) como proveedoras de personal calificado del más alto nivel; c) como lugar ideal para llevar a cabo la Educación Permanente accesible a los adultos y d) como el vehículo por excelencia para que cada Nación pueda actuar como interlocutora con las comunidades académicas y científicas internacionales.

Quizás sea oportuno reproducir aquí algunas de las recomendaciones claves del Informe:

- “La interdependencia planetaria y la mundialización son fenómenos esenciales de nuestra época
- “El principal riesgo está en que se produzca una ruptura entre una minoría capaz de moverse en ese mundo en formación y una mayoría que se sienta arrastrada por los acontecimientos e impotente para influir en el destino colectivo, con riesgo de retroceso democrático y de rebeliones múltiples
- “La utopía orientadora que debe guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia una mayor

comprensión mutua, hacia una intensificación del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, sobre la base de aceptar nuestras diferencias espirituales y culturales

- “La política de educación debe diversificarse suficientemente y concebirse de modo que no constituya un factor adicional de exclusión
- “La educación no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura (allí donde se da) del vínculo social. De ella cabe esperar, no obstante, que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de la cohesión social y de la identidad nacional
- “Incumbe a la educación la tarea de inculcar tanto a los niños como a los adultos las bases culturales que les permitan descifrar en la medida de lo posible el sentido de las mutaciones que están produciéndose
- “Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas
- “El concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI. Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo la de *sociedad educativa* en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo
- “En resumen, la “*educación a lo largo de la vida*” debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad
- “La Universidad debe asimismo poder pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales -como una especie de *poder intelectual* que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar

- *“Las opciones educativas son opciones de sociedad* Como tales, exigen en todos los países un amplio debate público, basado en la exacta evaluación de los sistemas educativos La Comisión pide a las autoridades políticas que favorezcan ese debate a fin de alcanzar un consenso democrático, que representa el mejor cauce para poner en práctica con éxito las estrategias de reforma educativa
- *“La Comisión preconiza la aplicación de medidas que permitan asociar a los distintos agentes sociales a la adopción de decisiones en materia educativa; a juicio de ella, la descentralización administrativa y la autonomía de los establecimientos pueden conducir, en la mayoría de los casos, al desarrollo y a la generalización de la innovación*
- *“Destinar a la financiación de la educación una cuarta parte de la ayuda para el desarrollo*
- *“Estimular la conversión de la deuda a fin de compensar los efectos negativos que tienen sobre los gastos de educación las políticas de ajuste y de reducción de los déficit internos y externos “*

Retos y perspectivas de la educación superior

En un trabajo elaborado para el BID, el Profesor Simón Schwartzman resume los retos y perspectivas de la educación superior latinoamericana, bajo el título de “las direcciones del cambio”, en la forma siguiente:

- a) *Los sistemas de educación superior continuarán creciendo.* Aunque el primer movimiento de expansión haya cumplido su ciclo, con la incorporación de las mujeres y de personas de más edad, la expansión misma de la educación básica y secundaria debe llevar a una gran expansión de los sistemas de educación superior, principalmente en Brasil y otros países, donde el acceso a la educación secundaria es todavía muy limitado, próximo del 10% del grupo de cada referencia

- b) *El proceso de diferenciación debe seguir ampliándose, a pesar de las presiones en el sentido contrario* No hay ninguna señal de que los sistemas nacionales de educación superior van a converger en un modelo único, sea el de la universidad de investigación, sea el de las facultades profesionales tradicionales. No es tampoco deseable que haya una convergencia, dada la pluralidad de formatos, misiones y recursos de que disponen las instituciones educativas. La tendencia debe ser en el sentido de que las diferencias que hoy ya existen sean explicitadas y reconocidas, para que las distintas funciones de la educación superior puedan ser tratadas de forma apropiada para cada cual.
- c) *El factor dinámico de los cambios futuros* no será dado por el componente de investigación de los sistemas universitarios, sino por los nuevos formatos de vinculación entre las instituciones y las oportunidades del mercado de trabajo. Aunque la existencia de grupos de investigación y de programas de postgrado en los distintos países sea necesaria, estos seguirán limitados a un número reducido de departamentos e instituciones, y no podrán servir como modelo para todo el conjunto.
- d) *Los recursos públicos para la educación superior* no seguirán creciendo en la misma proporción que el número de estudiantes. Aunque este tema no haya sido discutido, es clara la tendencia de los gobiernos de poner énfasis en la educación básica y secundaria, y hacer que los cursos de nivel superior procuren pagar sus gastos con recetas propias, de pagos de los alumnos, de la venta de servicios o de recursos de investigación. No se espera que los gobiernos corten de forma brusca sus gastos en educación superior, pero tampoco van a aumentarlos de forma significativa en el futuro previsible. Este cambio significará también una oportunidad de mayor apertura y sensibilidad de las instituciones de educación superior hacia las demandas e intereses de la sociedad.
- e) *Hay muy pocas oportunidades de reformas profundas de los sistemas de educación superior en América Latina, tal como se han*

intentado en los períodos de gobierno militar en varios países
La razón obvia es que las reformas amplias traen también la oposición de muchos grupos organizados, y tienen dificultades de pasar intactas por los procedimientos de aprobación típicos de los regímenes políticos democráticos. Esto no es del todo malo, porque casi siempre las reformas amplias suelen traer puntos de vista unilaterales, que terminarán por no ser implementados como se suponía al principio.

- f) *Los intentos en el sentido de evaluar el uso de los recursos y la calidad de los productos de las instituciones de educación superior deberán ser intensificados.* Los formatos de estas evaluaciones deberán cambiar mucho, pero en la medida en que la educación superior se torne más importante, aumentarán las presiones por tener información más adecuada sobre costos y resultados.
- g) *Las instituciones de educación superior deberán aumentar progresivamente su capacidad empresarial para responder a los desafíos de un ambiente mucho más diverso y menos subsidiado que en el pasado,* lo que significará necesariamente una mayor concentración de poderes y responsabilidades en las autoridades universitarias centrales.
- h) *El papel de las agencias internacionales en la financiación de la educación superior deberá también ir cambiando.* En lugar de programas sistémicos, la tendencia será identificar proyectos específicos, orientados hacia la atención más adecuada de las distintas funciones y los distintos grupos afectados por la educación superior y por la búsqueda de nuevas formas de actuación.

Si estas tendencias se confirmaran, el resultado debe ser un sistema de educación superior mucho más eficiente, complejo, rico en alternativas y de ideas que el que tenemos hoy y también mucho más relevante para las necesidades sociales y económicas de la región."

A su vez, Jorge Balán y Augusto M. Trombetta, profesores de la Universidad de Buenos Aires, en un reciente ensayo publicado en la revista PERSPECTIVAS de la UNESCO (vol. XXVI, N° 2,

junio de 1996), concretan los retos y perspectivas en lo que denominan "*Una agenda latinoamericana para la educación superior*", que resumo a continuación

- 1 **«Diferenciación y diversificación.** Debería incentivarse una efectiva diversificación de los estudios superiores, creando una arquitectura institucional de distintos niveles, con instituciones no universitarias de calidad y flexibles, capaces de adaptarse a las cambiantes demandas de la economía y del mercado de trabajo. En el nivel universitario, cabría favorecer el desarrollo de distintos tipos de instituciones, sin esperar que todas ellas sigan un mismo patrón de desarrollo o aspiren a combinar funciones docentes y de investigación. Asimismo, los países necesitan preocuparse por el desarrollo de sus universidades más complejas que son las que realizan, investigación científica y tecnológica nacional y son las únicas en condiciones de formar investigadores de nivel mediante programas de doctorado
- 2 ***Desarrollo del sector privado*** En cuanto a la expansión de la oferta privada, si bien puede incrementar las oportunidades educacionales con un bajo o ningún costo público adicional, debe considerarse que frecuentemente dichas oportunidades -especialmente las de nivel universitario- sólo favorecen a los jóvenes provenientes de los hogares de mayores ingresos o tienden a ser de una calidad académica más bien pobre. En la fase actual de desarrollo de los sistemas de educación superior latinoamericanos, resulta evidente que se requiere la introducción de mecanismos que regulen la calidad académica de las instituciones, especialmente del sector privado, y que garanticen la confianza pública en los diplomas que confieren
- 3 ***Financiamiento diversificado*** La mayoría de los estudios y de las propuestas de reforma formulados durante los últimos años en América Latina concuerdan en la importancia decisiva que, para el futuro de los sistemas de educación superior, poseen las modalidades de financiamiento de las instituciones. En este punto, las políticas declaradas o aplicadas por los gobiernos de la región tienden a producir una

diversificación de las fuentes de ingreso de las instituciones oficiales, con vistas a incentivar una mayor competencia por recursos y una mayor apertura hacia la sociedad. En casi todas partes, los gobiernos esperan que las instituciones aumenten sus ingresos propios mediante el cobro de aranceles, la venta de servicios o una participación más activa en diversos mercados. Sin embargo, ha resultado difícil alterar la composición de los ingresos de las instituciones oficiales, que mayoritariamente continúan dependiendo de los aportes provenientes del tesoro público en una proporción cercana al 90% de su presupuesto anual. El Banco Mundial ha propuesto como meta indicativa que las instituciones oficiales logren reunir, mediante ingresos propios provenientes de fuentes no gubernamentales, un 30% de sus gastos corrientes, meta que se puede alcanzar

- 4 *Nuevo contrato entre los sistemas y los gobiernos.* La agenda de cambios de la educación superior debe incluir una revisión y redefinición de las relaciones entre los gobiernos y los sistemas. Se trata de establecer un "nuevo contrato social" entre las instituciones y el Estado, mediante un profundo reajuste de los elementos que constituyen la modalidad de conducción y coordinación de los sistemas. Resulta necesario reorganizar desde sus bases los esquemas nacionales de dirección y coordinación de la educación superior, favoreciendo la autonomía de gestión de las instituciones y los elementos de autorregulación de los sistemas, redefiniendo las relaciones con el Estado a partir de los ejes de la responsabilidad pública (accountability), la evaluación e información y la mayor exposición a las demandas de la sociedad, por su parte, supone sellar un "nuevo contrato social" entre las instituciones y el gobierno y avanzar en el desarrollo de *una nueva cultura en los sistemas de educación superior*. Significa aceptar que las instituciones deben hacerse responsables y dar cuenta ante la sociedad de su función pública, informando amplia y oportunamente sobre sus logros, rendimiento y empleo de los recursos fiscales que reciben. Debieran adoptarse, por tanto, diversas formas de evaluación interna y externa, combinando y equilibrando el recurso a la evaluación por pares, la aplica-

ción de indicadores de desempeño y la autoevaluación institucional con participación de académicos. También implica introducir mecanismos de evaluación externa de las instituciones, adoptar procedimientos de acreditación en el caso de las entidades privadas y modificar los patrones de financiamiento de la educación superior, sustituyendo los actuales mecanismos de asignaciones automáticas por otros más sensibles al desempeño académico de las instituciones, a su eficiencia interna y a los resultados provistos por las evaluaciones o vinculados estrechamente a sus metas de desarrollo, capacidad de generar recursos propios o de competir por recursos públicos”

Grandes líneas de las tendencias innovativas en educación superior latinoamericana

- ❑ A nivel de las Universidades se advierte una clara tendencia a la reorganización y flexibilización 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 la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, mediante la organización de los estudios y las investigaciones en programas y proyectos que exigen el concurso de varias disciplinas.
- ❑ Al lado de las Universidades ha surgido una variada gama de instituciones (institutos politécnicos o tecnológicos, co-

legios universitarios, etc), que contribuyen a ampliar y diversificar las oportunidades educativas al 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 comienzan a interesarse, cada vez más, por estas carreras y por una mayor 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 status académico propio y su carácter terminal en cuanto a la incorporación de sus egresados al mercado de trabajo También se propicia, en algunos casos, la transferencia de un ciclo a otro, las llamadas "pasarelas académicas", y las salidas laterales

- 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 subsistema, debidamente coordinado e integrado
- La organización de las Universidades como un sistema, 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 más estrechamente al desarrollo de una determinada zona del país, y Universidades nacionales que cuentan con secciones o centros regionales en las principales ciudades de su respectivos países
- 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 biológicas, las ciencias pedagógicas, etc

- Las primeras experiencias de integración regional o subregional de la Educación Superior de varios países comienzan a dar sus frutos, principalmente en el área centroamericana y caribeña. Existe también un plan para promover esa integración al nivel de postgrado, entre los países signatarios del Convenio Andrés Bello
- Los primeros ejemplos de sistemas abiertos a nivel universitario se encuentran en marcha. Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en Costa Rica, Unidad Universitaria del Sur (UNISUR), Colombia Sistema de Educación a Distancia de las Universidades de Brasilia, Universidad de La Habana, Cuba; UNAM, México) Mediante la educación a distancia 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 promuevan una mayor interacción profesor-alumno
- La educación continua también recibe atención mediante programas dirigidos a los graduados que desean ponerse 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 aún limitada, el concepto de educación permanente se está incorporando en el trabajo de las Universidades latinoamericanas
- También es importante mencionar las asociaciones regionales y subregionales que han surgido y que desempeñan un gran papel en el fomento del intercambio y la cooperación: el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA); la Unión de Universidades de América Latina

(UDUAL); la Organización Universitaria Interamericana (OUI), que incluye Universidades de Estados Unidos y Canadá; la Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior del Caribe (UNICA) Otra modalidad son las Universidades regionales University of the West Indies (UWI) y Universidad Andina "Simón Bolívar", por ejemplo A nivel nacional existen también organismos y asociaciones de coordinación de la Educación Superior (Consejos Nacionales de Rectores o de Universidades), que adquieren cada vez mayor importancia como organismos diseñadores de las políticas nacionales de Educación Superior También promueven tareas relacionadas con la evaluación y la acreditación de las instituciones de Educación Superior Finalmente, en este aspecto, mencionemos las redes de Universidades e instituciones, como la red regional de Universidades del Caribe, UNAMAZ, REDESLAC, REDEAED, INFLOES, la Red de Innovaciones en la Educación Superior a Distancia, cuyo núcleo central está en la UNA de Venezuela y es apoyada por el programa UNITWIN de la UNESCO

- Uno de los fenómenos que se está dando es la coexistencia de macrouniversidades, con más de 100 mil alumnos y microuniversidades, con unos pocos centenares Además, suelen coexistir Universidades oficiales (nacionales o federales, estatales o provinciales y municipales, con Universidades privadas católicas, evangélicas y privadas laicas) Ultimamente se han establecido en varios países de la región sucursales de Universidades extranjeras, especialmente norteamericanas, que suelen funcionar como verdaderos "enclaves académicos", sin ninguna relación con el sistema educativo del país
- Es también importante mencionar la creación de estudios de postgrado, ligados a las tareas de investigación, aunque no siempre tienen el nivel adecuado ni responden a un plan nacional, como sería de desear Se dan algunas experiencias de integración subregional de los estudios de postgrado, como son los casos del "Segundo Plan de Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana

(PIRESC II), que auspicia el CSUCA en Centroamérica, y el Plan subregional de estudios de postgrado que promueve el Grupo de Montevideo

- Un estudio realizado por la UDUAL, que comprendió 540 Universidades latinoamericanas, revela que “el más alto número de planes de estudio de postgrado (Especialidades) es en Ciencias de la Salud. En cambio, es bajo en Ciencias Agropecuarias y del Mar y también en Ciencias de la Educación, áreas en las que Latinoamérica está necesitada. Lo que marca una llamada de atención respecto de la planeación de nuevos postgrados.” También revela que Brasil, Chile y México son los únicos países que tienen postgrado en todas las áreas y que, en general, falta formación de personal idóneo para el postgrado. “El mínimo requisito es que los profesores que la imparten tengan ya el grado en los niveles en que lo hacen. Pero de acuerdo a la información que poseemos, este requisito sólo lo cumple el personal académico en un 57% en especialidad y un 40% en maestría” (Villegas, 1994)
- Se están introduciendo métodos de enseñanza más activos, que enfatizan sobre el aprendizaje más que en la simple transmisión de conocimientos; la “cultura informática” está encontrando su lugar en el quehacer de nuestras instituciones de Educación Superior
- *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 o Institutos

Centrales de Ciencias y Letras, encargados 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. Este proceso suele estar acompañado de la adopción del sistema de créditos y del régimen semestral o trimestral, la organización de la carrera docente; la revalorización de los servicios de orientación y bienestar estudiantil, etc

- *Planes de estudio* Uno de los problemas claves que se presentan en las Universidades latinoamericanas, en lo que respecta a los planes de estudio, es la tendencia a identificar el currículo con el plan de estudio, entendido simplemente como una lista de asignaturas que deben necesariamente aprobarse para optar a un grado o título. Se observa sin embargo, una clara tendencia a incorporar una concepción integral 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
- *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 financiera y de personal, sino también en la administración académica, generalmente desatendida. 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 for-

ma 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 administrativos de la Universidad

- *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. Generalmente, en esta etapa, prevaleció el concepto del "Plan - libro". 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 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 en 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. La adopción de una actitud prospectiva lleva a examinar las alternativas posibles del desarrollo de la Educación Superior, con una visión a mediano y largo plazo. Recientemente, el *planeamiento estratégico* se ha incorporado a la gestión de la Universidad latinoamericana, como un proceso que parte de una clara definición de su misión y funciones en la sociedad en la cual se halla inserta y se analizan sus fortalezas, debilidades, riesgos y oportunidades para definir su rumbo y planes de acción a corto, mediano y largo plazo.

- Son numerosas las Universidades que han promovido relaciones más constructivas y mutuamente provechosas con el sector productivo y empresarial. En algunos casos, se han creado, bajo los auspicios de las instituciones de Educación Superior, Fundaciones o Corporaciones dedicadas específicamente a estas tareas, que pueden constituirse en una fuente adicional de ingresos para la Educación Superior.

Para concluir este capítulo, reproducimos algunos conceptos del Profesor Federico Mayor Zaragoza, Director General de la UNESCO, sobre la responsabilidad *ética* de la Universidad de cara al siglo XXI:

“¿Qué características debe revestir la Universidad del siglo XXI para que sea capaz de cumplir con su cometido ético?”, se pregunta Mayor Zaragoza. Y responde “Primero, debe ser una institución basada en el mérito, como señala el artículo 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Todos tendrán acceso a la enseñanza superior en función de sus méritos”. La calidad académica no se logra con profesores que adquieren prematuramente un puesto vitalicio; la seguridad de la cátedra puede ser un factor positivo, siempre y cuando el aspirante acredite primero el mérito que le asiste. El déficit de funcionamiento de la Universidad actual refleja un déficit conceptual. Las políticas de austeridad y ajuste estructural mal orientadas no contribuyen a remediarlo, porque se limitan a *reducir* el personal. Esta situación sólo puede aliviarse mediante la incorporación de *mejor* personal, profesores y alumnos. Luego, la Universidad debe ser autónoma, pero dispuesta en todo momento a rendir cuentas a la sociedad a la que sirve; debe asimismo ser una atalaya atenta al futuro, capaz de anticiparse a las tendencias negativas y ofrecer soluciones a los poderes públicos. Sólo con este enfoque preventivo lograremos transformar la Universidad en un centro dinámico, que contribuya a hacer realidad el ideal de la educación permanente para todos. Al tiempo que desarrolla estas tareas orientadas al futuro, la Universidad ha de ayudar a preservar el legado de las generaciones precedentes. La cultura y la naturaleza, tanto como las formas intangibles del patrimonio -tradicional, ritos, fiestas y costumbres-; pero también el patrimonio genético

y, sobre todo, el patrimonio ético. Este último, el patrimonio ético, adquiere cada vez mayor relevancia porque los valores que dejemos a las generaciones venideras determinarán la arquitectura del mundo de mañana. Esta exigencia de conservar el legado del pasado y aumentarlo, es una de las formas de inventar, de reinventar, de rehacer cada día el porvenir. Tenemos que vivir y transferir este sentimiento fundamental de pertenencia, de defensa de unos valores fundamentales que nos aúpan como seres humanos, que reflejan nuestra conciencia, que motivan nuestros actos ”

Referencias

CÁRDENAS, A L (1996) *Los retos del siglo XXI: Sociedad del Conocimiento y Educación*, Fondo Editorial Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas

VILLEGAS, A (1994) La experiencia del postgrado en América Latina, en UNIVERSIDADES N° 8, Julio a Diciembre, UDUAL, p 3 y sigts

Calidad y evaluación de la educación superior

Introducción

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 sustraerse, 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.

Sin embargo, como lo señalan varios autores, la preocupación por la calidad ha estado presente desde los orígenes de las universidades. Frans A. Van Vught sostiene que el antecedente remoto de lo que hoy denominamos evaluación por pares puede encontrarse en el sistema autonómico de los Colegios ingleses y el antecedente de los procesos de evaluación externa lo hallamos en el con-

trol que el Canciller de la Catedral de Notre Dame tenía sobre los programas y los estudios de la Universidad medieval de París (Van Vught, 1993) Pero, como nos dice Rollin Kent, “los conceptos de calidad, evaluación y acreditación son recientes en la educación superior latinoamericana y, en efecto, para la mayoría de los países Su introducción implica, en muchos aspectos, una revolución en el terreno de la educación superior” “Si bien, en décadas pasadas, la situación se caracterizó por ‘la reforma universitaria’, este concepto que se refería a un movimiento de profesores y estudiantes en contra de un Estado hostil y una sociedad indiferente, en situaciones en que la universidad a menudo era el único espacio libre para grupos de la oposición política, la reforma se traducía en democratizar la universidad internamente y en intentos (o sueños) de cambiar la sociedad desde la universidad En comparación con este concepto de reforma, el actual debate sobre evaluación y calidad marca un viraje radical A diferencia de décadas pasadas, ahora encontramos una sociedad que critica a la universidad, una universidad que debe rendir cuentas frente a públicos externos, y un sistema de educación superior donde actores tradicionalmente excluidos (bajo el concepto de autonomía) ahora son copartícipes o hasta protagonistas del cambio” (Kent Serna, 1996)

A su vez, César Villarroel interpreta la preocupación por la calidad como una consecuencia del traslado del énfasis en la expansión cuantitativa, ligada al propósito de democratización de la educación superior, a un nuevo propósito en el cual la democratización se concibe como el brindar más oportunidades de acceso a una educación superior de calidad (Villarroel, 1996)

Concepto de calidad de la educación

¿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 Arríen, "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 sólo 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 educativa (Arríen, 1995).

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.

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 ten-

siones 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 ¹

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)

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 la más reciente Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (MINEDLAC VII, Kingston, Jamaica, 13 al 17 de mayo de 1996) se adoptaron las siguientes recomendaciones en cuanto a evaluación y medición de la calidad de los resultados de la educación

- a) «Aplicar criterios y procedimientos que permitan evaluar no sólo los resultados sino también los procesos que siguen los alumnos para desarrollar los diferentes tipos de competencias Ahora que en muchos de nuestros países la orientación de los sistemas educativos se encuentra en un proceso de transición desde la expansión cuantitativa hacia la calidad de la educación, es necesario crear indicadores cuali-

tativos para complementar los cuantitativos en la evaluación de la calidad

- b) Llevar a cabo mediciones nacionales para determinar el nivel de competencias alcanzadas, estableciendo sistemas de medición y perfeccionando los métodos e instrumentos utilizados
- c) Desarrollar mediciones comparativas en distintos niveles Establecer mecanismos de análisis regional de los resultados escolares a fin de llevar a cabo estudios de logros y de factores de rendimiento en los distintos momentos de los procesos educativos, en diferentes tipos de escuelas y contextos
- d) Desarrollar sistemas de indicadores para la evaluación del desempeño de las escuelas que incluyan no sólo aspectos relativos a los logros de los alumnos sino también otros vinculados con el desempeño de la institución
- e) Generar modalidades para mejorar el uso de la información Adoptar fórmulas de comunicación de los resultados de las mediciones sobre calidad de la educación que permitan a los ministerios, a las escuelas, a los padres y a las comunidades educativas adoptar y poner en práctica medidas de mejoramiento de los resultados y de las condiciones de control social del desempeño de las escuelas “

Pero también los Ministros de Educación señalaron que entre los problemas que actualmente enfrenta la educación superior se destacan la baja calidad de muchos de los programas y la forma inadecuada como las distintas instituciones responden a las exigencias del desarrollo económico, del mercado laboral y a los requerimientos del avance científico y tecnológico Por lo anterior, recomendaron: “Propiciar políticas que fortalezcan la capacidad de las instituciones de educación superior para cumplir con los más altos estándares de calidad, con su misión como formadoras de recursos humanos y convertirse en núcleos de investigación científica y tecnológica en estrecha colaboración con los sectores productivos; e impulsar cambios que contribuyan a que las uni-

versidades y demás instituciones de educación superior se conviertan en factores que colaboren en la mejora de la calidad de los niveles educativos precedentes, con especial atención en los programas y la formación inicial de los docentes”

¿Qué entendemos por calidad de la Educación Superior?

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.

Con el propósito de contribuir a lograr una terminología común en el área de evaluación y acreditación, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) propone la siguiente definición de Calidad de la Educación Superior: “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 caracte-

terísticas de *integridad* (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)" Como puede verse, y siguiendo siempre al CINDA, la calidad de la educación superior no es un concepto absoluto sino relativo "El referente está establecido por la propia institución, cuando define qué va a hacer, es decir, cuando define su misión, objetivos, metas y estrategias aun cuando pueda haber aspectos en los que es necesario atenerse a exigencias establecidas por agentes externos" (CINDA, 1994)

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" (ICFES, 1994) "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"

Sin embargo, el concepto de *calidad total* se ha incorporado al quehacer de algunas instituciones de educación superior de la re-

gión Tal es el caso de la Universidad ICESI de Cali, Colombia, que ha introducido lo que llama el "Compromiso de Calidad Total" (CTC) inspirado en las ideas del japonés Kaoru Ishikawa, quien sostiene que: "Practicar el Control de Calidad es desarrollar, diseñar, manufacturar y mantener un producto de Calidad que sea el más económico, el más útil y siempre satisfactorio para el consumidor", y añade "Es preciso que en la empresa (u organización) todos promuevan y participen en el Control de Calidad" "Se deduce de esta definición, agrega el Rector de la Universidad ICESI, Dr Alfonso Ocampo Londoño, que su centro vital es el estar orientada toda la empresa (u organización) hacia el consumidor y sus requisitos Bajo este punto de vista, es evidente que la pregunta que la empresa (u organización) debe hacerse siempre es ¿Qué quiere y qué pide de nosotros el cliente? Se podría concluir que el centro de interés del CTC está puesto fuera de la empresa (u organización) La empresa está vuelta hacia el cliente, y algo más, hacia todo el cliente, toda la empresa (u organización) hacia todo el cliente" (Ocampo Londoño, 1993)

Un poco distinta es la opinión del Profesor César Villarroel, Asesor del Consejo Nacional de Universidades de Venezuela, quien en su ponencia para la Conferencia Regional de La Habana sostiene lo siguiente "En lo que atañe a la calidad de la universidad pareciera haber consenso acerca de la complejidad y dificultad que entraña la conceptualización y definición de la calidad De ahí que se hable de diferentes concepciones de calidad Así, Astin (1991) nos presenta hasta cinco concepciones de calidad, y Brunner (1992) nos ofrece una clasificación de tres concepciones de calidad que corresponden a las instancias del enfoque sistémico y que, por esto mismo, llegan a ser lo suficientemente abarcadoras para incluir todas las concepciones propuestas hasta ahora y las que estén por crearse En nuestra opinión, esta problemática de la complejidad y relatividad de la concepción de calidad universitaria no es muy válida Creemos que la variedad de concepciones es generada porque en nuestro afán por operacionalizar los procesos de detección y medición de la calidad hemos equiparado concepción de calidad con la delimitación y selección de los factores institucionales con más relevancia en cuanto a su contribución a la calidad universitaria De este modo, los estudiantes, sus aprendizajes, los profesores, la enseñanza, los recursos, la

administración (individualmente y de conjunto) aparecen configurando versiones de concepciones de calidad que no se refieren a ésta última sino a sus fuentes e indicadores. A todo lo anterior ha contribuido, en mucho, el propósito que mayormente ha caracterizado los estudios y esfuerzos investigativos que se han realizado en torno a la calidad universitaria, es decir, el de *medir la calidad institucional*. En consecuencia, el énfasis se ha colocado en los indicadores (recuérdese que la connotación clásica de indicadores es eminentemente medicinal, Alvaro Page, 1993) descuidándose la conceptualización global y teórica del problema. De este modo, se pone mucho empeño en manipular (medir, planificar, administrar) una realidad (la universitaria) que en muchos casos es desconocida hasta por los mismos responsables de conducirla y desarrollarla. Considerar la calidad de la universidad implica primero, y antes que nada, *plantearse la clarificación y delimitación de lo que debe ser una universidad.*"

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 en 1950 a 8 millones en 1992) 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 ese 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 aludir a 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 reducción 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 ciñen 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 4 000 instituciones de tercer nivel, de las cuales unas 700 están reconocidas como universidades. No todas tienen el mínimo nivel exigido. Una de las características es la coexistencia de "macrouniversidades", con más de cien mil alumnos y "microuniversidades", 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 docen-

cia 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 sólo área (Brunner) 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" (Brunner)
- 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 públicas o de Estado para de la educación superior incide negativamente en los esfuerzos encaminados a elevar la calidad del trabajo académico. De ahí la importancia 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

Factores de calidad. Métodos de evaluación

Cualquiera que sea la definición de calidad y los criterios para evaluarla, la calidad de un sistema universitario es el producto de varios factores y procesos. En el sistema universitario existen tres procesos básicos: docencia, investigación y extensión. Existe igualmente un proceso general que envuelve a todos y es su hilo conductor: el proceso de gestión.

La evaluación de la calidad de un sistema universitario es mucho más compleja que la de otros niveles del sistema educativo, pues la educación superior es multifuncional y esas funciones trascienden las de una organización educativa de enseñanza básica o media. Dicha evaluación comprende la evaluación de la adecuación de los productos de cada proceso y de los procesos mismos.

La doctora Sonia Alvarez, Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Salta, Argentina, conceptualiza la evaluación de la calidad, en el marco del planeamiento estratégico, afirmando que ella es:

- a) "una práctica permanente, sistemática, institucional e intrínseca de la Universidad, por parte de los actores involucrados que permite detectar los nudos problemáti-

cos y los aspectos positivos, e implica la reflexión permanente sobre la propia tarea;

- b) una actividad cuyo alcance tiene que ver con los procesos, los productos y el impacto que dichos procesos y productos tienen en la sociedad;
- c) una tarea fundamental de la gestión administrativa y académica, que involucra a las tres funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión, que permite conocer la realidad, su relación con las metas planteadas, así como análisis prospectivo y la generación de proyectos alternativos;
- d) una tarea que tiene un carácter eminentemente constructivo, tendiente a ayudar a detectar los déficit y dificultades en materia académica, recursos físicos, docentes y técnicos, para mejorar la gestión institucional en el ejercicio de la tarea y en el logro de las metas, y así neutralizarlas o superarlas;
- e) una actividad que debe ser encarada teniendo en cuenta los propósitos específicos del trabajo en la Universidad, las condiciones institucionales particulares de su historia local y del contexto social en la que está inmersa, por lo que el proceso debe tener en cuenta aspectos cualitativos y no sólo cuantitativos;
- f) una tarea colectiva que debe asumirse colectivamente, de consenso en todas sus etapas, que incluya a todos los actores involucrados en su transformación, no sólo en el diagnóstico sino también en la interpretación de la información, en el diseño de las políticas prospectivas y en la ejecución de las mismas, para garantizar de este modo la viabilidad de la tarea que se encare

"Así comprendida, se convierte en una herramienta importante de transformación de las Universidades y de la práctica educativa, en la medida que el propio proceso de la investigación, evaluación y planificación permite explicar y entender los problemas, clarificándose, en la tarea permanente, los objetivos y los propósitos de la institución" (Alvarez, 1992)

La pregunta que cabe formularse es ¿cómo podemos evaluar la calidad de la educación superior? Generalmente los procesos de evaluación incluyen diferentes métodos, pero éstos pueden reducirse a dos fundamentales la autoevaluación institucional y la evaluación por pares. Rollin Kent en su trabajo para la Conferencia Regional de La Habana sostiene que en cualquier tipo de evaluación suelen combinarse revisiones realizadas internamente con visitas externas y que una difícilmente puede funcionar sin la otra, y agrega que "las evaluaciones internas pueden quedarse en la autocomplacencia y carecer de credibilidad si no hay una contraparte externa". Sin embargo, señala que los métodos pueden variar según las funciones. *En el caso de investigación y postgrado de alto nivel*, las formas de evaluación más pertinentes serían aquellas efectuadas por pares científicos o por consejos de investigación, incluyendo criterios internacionales. Evaluar estas actividades de manera burocrática, con estándares predefinidos, introduciría un alto riesgo de frenar justamente lo excepcional. *Para las carreras profesionales y técnicas* la evaluación por pares viene al caso, pero los pares son otros que en el caso anterior; son grupos profesionales que operan en la práctica. Sin embargo, se puede pensar en otras formas, dejando a la evaluación por pares incluso un papel secundario. Se trataría de formas más ágiles, como exámenes nacionales que revisan la competencia profesional, y una acreditación del currículum básico definido por el campo profesional, tal como existe en los Estados Unidos y muchos países de Europa. *Para los programas de formación general*, se puede pensar en un examen que revisa el nivel de conocimientos y habilidades básicos, considerando esta función como preparación en las artes liberales que busca primordialmente la transformación de la persona. La opinión del estudiante sería otro factor de importancia. En cambio, la evaluación de cada programa individual por pares sería un proceso difícil y costoso, dado la heterogeneidad y el gran número de programas. Más bien, se podría pensar en evaluaciones externas por visitantes provenientes de diferentes disciplinas, que revisan departamentos o agrupaciones de carreras en aspectos como su organización, su planta académica y el progreso de los estudiantes. Estas evaluaciones externas pueden limitarse a una revisión de estándares mínimos expresado en forma de indicadores básicos "

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, Vice Rector 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" (Orozco, 1995)

¿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 re-creativo e innovador (UNESCO-CRESALC-CINDA, 1994)

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 programas 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" (CINDA, 1995).

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 contribuyan a garantizar la calidad del desempeño de las instituciones de educación superior y el más alto grado de eficacia respecto a la sociedad global (Orozco, 1994).

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 una "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 autoevaluación 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 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 sostenible 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 podría ser de gran utilidad el programa UNITWIN y de 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

Notas

Pablo Latapí: *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 a fines, 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

Referencias

- ALVAREZ, S (1992) *Evaluación de calidad como alternativa para la transformación de las Universidades: el caso de la Argentina*, en IGLU, Revista Interamericana de Gestión Universitaria, No 3, p 74 y sigs
- ARRÍEN, J B (1995) *Reflexiones sobre la Educación*, Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP) y UNESCO, Managua
- BRUNNER, J J *Educación Superior en América Latina: Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*, (fotocopiado)
- BRUNNER, J J *Ibidem*
- CINDA (1994) *Manual de Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior* Pautas y procedimientos, Santiago de Chile
- CINDA: Op cit p 77
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (1994) : *Simposio sobre acreditación universitaria*, Bogotá
- KENT SERNA, R (1996) *Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas* Documento preparado para la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba
- OCAMPO LONDOÑO, A (1993) *La calidad total en la Educación y en la Universidad*, en UNIVERSITAS 2000, Vol 17 N° 4, Caracas
- OROZCO, L E (1994) *Universidad, Modernidad y Desarrollo Humano*, UNESCO-CRESALC, Caracas
- OROZCO, L E *Acreditación institucional y de programas*, Universidad de los Andes, 1995
- UNESCO-CRESALC-CINDA (1994) "Acreditación universitaria en América Latina", CRESALC, Caracas
- VAN VUGHT, F A (1993) *Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso* En: Hebe Vessuri, *Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria*, Volumen 2, CRE-UNESCO, Caracas
- VILLARROEL, C (1996) *Calidad y Acreditación Universitarias Latinoamericanas para Latinoamérica*, Ponencia para la Conferencia Regional de La Habana, Caracas

Una nueva visión de la educación superior

El debate internacional sobre 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, 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 Centro América, el proceso fue impulsado por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y tuvo repercusiones en las estructuras de todas las Universidades de la región, concretándose fundamentalmente en la introducción de los Estudios Generales, como tarea propia de la Universidad, la departamentalización de la docencia, el cultivo de las disciplinas básicas y una mayor flexibilidad académica mediante el establecimiento del sistema de requisitos y créditos

En términos amplios, podemos decir que la década de los 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. A su vez, los esfuerzos de integración regional y subregional, utilizaron como instrumentos claves los aranceles proteccionistas y los incentivos fiscales al desarrollo industrial, a fin de abastecer una demanda interna expandida por la existencia de mercados más amplios.

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, sustentada incluso por algunos organismos internacionales de financiamiento, que ponen 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 treinta 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.

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 papel 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 estudio de las instituciones de educación superior
- i) La necesidad de abordar de manera comprensiva el problema del financiamiento de la educación superior

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

cia 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 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*

La publicación de la UNESCO se intitula "Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior" (París, febrero de 1995) La del Banco Mundial circula bajo el título "La Enseñanza Superior las lecciones derivadas de la experiencia" (Washington, D C , junio de 1995)

Por tratarse de dos importantes organismos del sistema de las Naciones Unidas, los aludidos documentos están llamados a tener un gran impacto en el debate sobre la educación superior Las tesis del Banco Mundial suelen influir de manera poderosa en los sectores gubernamentales encargados de formular las políticas de desarrollo, especialmente en los países cuyas frágiles economías son muy dependientes del crédito internacional De esta suerte, las recomendaciones del Banco Mundial sobre la educación superior no pueden ser ajenas a nuestro interés y análisis, desde luego que pueden tener repercusiones en la voluntad política de los gobiernos al momento de decidir las prioridades del gasto público

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 enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia"

Las tesis y recomendaciones del Banco Mundial sobre la educación superior no están plasmadas únicamente en este documen-

to Desde hace más de una década, los especialistas del Banco Mundial han publicado una serie de estudios sobre la educación superior, que pareciera haberse constituido en una de sus principales preocupaciones. Cabe señalar que buena parte de estos artículos y ensayos fueron difundidos bajo la advertencia de que las opiniones de los autores no debían atribuirse al Banco Mundial ni representaban necesariamente su política oficial.

El año pasado, como parte de la serie "Documentos para discusión del Banco Mundial", apareció un extenso estudio elaborado por el economista Donald R. Winkler, de la División de Recursos Humanos del Banco Mundial. Es interesante reproducir aquí algunos párrafos del resumen analítico del estudio: "Las inscripciones en universidades latinoamericanas se han multiplicado diez veces entre 1960 y 1985, lo que significa oportunidades de educación superior equiparables a las de muchos países industrializados. Los gastos gubernamentales, sin embargo, no han aumentado en la misma medida que la demanda de inscripciones, dando lugar a una instrucción de menor calidad en las universidades públicas y a un crecimiento dramático en la educación superior privada. Actualmente, las instituciones privadas reciben un tercio de las inscripciones en América Latina. Esta heterogeneidad en la educación superior en Latinoamérica dificulta elaborar conclusiones sobre eficiencia y equidad que se apliquen a todas las instituciones y a todos los países." "La asignación de recursos en las universidades públicas en América Latina, es con frecuencia, ineficiente. Los salarios de los profesores son demasiado bajos para atraer a académicos a dedicarse a tiempo completo a la instrucción e investigación y, usualmente, el plantel facultativo carece del material y equipo necesario para llevar a cabo su trabajo. Al mismo tiempo, el presupuesto administrativo y el personal administrativo de apoyo son excesivos. Una mejora en la eficiencia interna requerirá la introducción de modernos sistemas información gerencial a los flujos de estudiantes y recursos, así como la introducción de criterios de desempeño en la asignación de recursos para la educación superior."

La conclusión general del estudio de Winkler es que "la educación superior de América Latina presenta un caso clásico donde los problemas son evidentes, y las políticas públicas deseables (por lo menos desde la perspectiva económica) pueden determi-

narse fácilmente, pero el diseño de estrategias para implementar exitosamente estas políticas es a veces extremadamente difícil. Hay una gran cantidad de restricciones - políticas e institucionales - para implementar cambios en las políticas, pero también hay varios ejemplos donde estos cambios ya se han hecho o se están haciendo a pesar de las restricciones. Estos éxitos dan esperanzas a futuros cambios políticos a gran escala, que mejoren la eficiencia y la equidad en la educación superior.”

Si bien estos trabajos se publicaron bajo la advertencia de que sus resultados, interpretaciones y conclusiones pertenecían exclusivamente a sus autores, fueron el antecedente del documento oficial de políticas que antes aludimos. Este fue elaborado por un equipo de especialistas del Departamento de Educación y Política Social y discutido por los Directores Ejecutivos del Banco Mundial.

El documento oficial 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 a 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.

En los países en desarrollo, advierte el documento del Banco Mundial, la educación superior ha sido el segmento educativo que más rápido ha crecido en los últimos veinte años, crecimiento que se ha visto estimulado por un alto nivel de subsidios estatales, gratuidad del servicio y, hasta 1980, garantía de empleo en algunos países.

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 aun 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. Sin embargo, la experiencia de algunos países, como es el caso de Chile, indica, dice el Banco Mundial, que es posible alcanzar un buen funcionamiento de la educación superior aun con una reducción del gasto por estudiante.

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 educa-

ción 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

Para el financiamiento, tanto de las Universidades públicas como privadas, el documento aconseja establecer sistemas de competencia o concursos sobre la base de la calidad y eficiencia, y cita el ejemplo de Chile, y en menor escala los de Corea y Brasil para el financiamiento de la investigación. En Chile la canalización de fondos hacia las instituciones públicas y privadas se hace actualmente sobre la base del número de alumnos del más alto nivel de rendimiento académico que cada institución logra atraer, lo cual estimula a las Universidades a elevar la calidad de sus programas

Entre las medidas para diversificar el financiamiento, el documento sugiere el estímulo al incremento de los aportes del sector privado, el pago de aranceles por los estudiantes, sin perjuicio de introducir, simultáneamente, un sistema de becas y de crédito educativo; la organización de los graduados para que contribuyan con sus cuotas, la venta de servicios, los contratos con el sector productivo, etc

En lo que respecta a la redefinición del papel del gobierno en la educación superior, el Banco aboga por una mayor intervención del gobierno central "en orden de asegurar un uso más eficiente de los recursos públicos" No se trata, aclara el documento, de un

control directo, sino de utilizar el expediente del financiamiento público para estimular a las instituciones, públicas y privadas, a satisfacer más adecuadamente las necesidades de adiestramiento e investigación. La experiencia demuestra que la implementación exitosa de los procesos de reforma de la educación superior dependen de a) la existencia de políticas nacionales coherentes que ofrezcan un marco general de referencia; b) el establecimiento de incentivos e instrumentos, orientados por los principios de la economía de mercado, para implementar las políticas; y c) mayor autonomía de gestión para las instituciones públicas.

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 de la educación superior. En estos casos, los préstamos estarán orientados 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 el nuestro puede influenciar la voluntad política de los gobiernos, proclives a atender las recomendaciones del Banco para no poner en riesgo el 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 ésta el Estado pueda liberar recursos hasta ahora asignados a la enseñanza pública de tercer nivel.

Esto nos llevaría al debate sobre la trascendencia que tiene la educación superior pública, más allá de los beneficios personales que de ella derivan sus egresados, para el fortalecimiento de la identidad nacional y su contribución a la autodeterminación de un país y su autonomía intelectual y científica. Las Universidades públicas en América Latina han sido el albergue natural de la conciencia cívica y crítica de nuestras sociedades. Cabe mencionar aquí que la "Primera Cumbre del Pensamiento Latinoamericano", que bajo los auspicios de la UNESCO congregó en Antigua, Guatemala, a los más destacados intelectuales del continente en abril de 1993, se pronunció en defensa de la Universidad pública por la sensibilidad o sentido social que inculca en sus estudiantes y su indeclinable compromiso con el progreso ideológico y democrático de nuestros países. La Universidad pública suele ser, entre nosotros, el sismógrafo político y social más sensible de nuestras sociedades.

Un país no puede descuidar ni debilitar su educación superior pública, sin correr el riesgo de debilitar su propia "inteligencia nacional" y sus posibilidades de mantener e incrementar sus contactos con la comunidad científica e intelectual del mundo ni disponer de las capacidades y conocimientos que necesita para hacerse cargo de modo independiente de su propio desarrollo. Estas son tareas claves que no pueden ser delegadas a las instituciones privadas y cuyo ejercicio responsable no se opone de manera alguna a la búsqueda de una mayor eficiencia, pertinencia y calidad en el desempeño de las instituciones de educación superior.

En lo que respecta a la 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 sector educativo*, pues las cifras comparativas demuestran que América Latina invierte menos en educación que todas las otras regiones del mundo (OEA, 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 éticas 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 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 Estados Unidos. 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 ni-

veles 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 (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

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

Recientemente, la UNESCO dio a conocer el documento que contiene su política 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, y en atención a la resolución adoptada por los Estados Miembros en la Vigésima Séptima Conferencia General, en virtud de la cual se pidió al Director General "emprender la elaboración de una política global con el objeto de que la Organización cubra todo el campo de la educación superior"

Al presentar el documento en una conferencia de prensa que tuvo lugar en París el día primero de febrero del 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 a la educación superior Uno de sus propósitos es volver a poner en lugar prioritario de la agenda nacional el tema de la educación, sin excluir a la de más alto nivel, y suscitar una renovación del apoyo a la educación superior, a nivel mundial, como el instrumento por excelencia para alcanzar el desarrollo humano sustentable

Pero, simultáneamente, a la educación superior, al igual que a otros niveles educativos, se le está pidiendo que dadas sus relaciones con la sociedad, y específicamente con el sector económico, reexamine sus acuerdos de financiamiento, su administración y sus estructuras académicas y docentes Se le está solicitando que elabore, en consulta y coordinación con todos los sectores que tienen que ver con ella, "*una nueva visión*" de sus objetivos, tareas y funcionamiento, de cara al próximo siglo El documento de la UNESCO, siendo el fruto de una reflexión realizada a nivel mundial, aspira a ser una plataforma compartida de ideas y un marco conceptual para el desarrollo y cambio de la educación superior, que refleje esa nueva visión

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 términos absolutos, la expansión ha significado pasar de 13 millones de estudiantes en el nivel superior en 1960, en todo el mundo, a 65 millones en 1991, matriculados en cerca de 30 000 instituciones reconocidas de nivel terciario. Para el año 2000 se estima que serán 80 millones de estudiantes. En América Latina y el Caribe hemos pasado de 270 000 alumnos en 1960 a 8 millones en 1990, que asisten a cerca de 700 universidades (300 estatales u oficiales y 390 privadas) y alrededor de 3 000 instituciones de nivel superior no universitario, de las cuales más de la mitad son privadas. Para el año 2000, se estima que en América Latina tendremos más de 10 millones de estudiantes de tercer nivel.

Si bien en términos absolutos la expansión es espectacular en los países en desarrollo, éstos no han logrado la igualdad de oportunidades de acceso. Si observamos las tasas de escolaridad en este nivel, es decir el porcentaje de jóvenes en edad de educación superior (18-23 años) que asiste a ella, vemos que mientras en los países desarrollados la tasa de escolaridad pasó de 15 por ciento en 1969 al 40,2 por ciento como promedio en 1991, en los países en desarrollo, la tasa pasó de 7,3 por ciento en 1960 a 14,1 por ciento en 1991. El documento de la UNESCO señala que los jóvenes de los países subdesarrollados tienen 17 veces menos oportunidades de continuar estudios superiores comparados con los jóvenes de los países industrialmente desarrollados. Por otra parte, siendo que en los países no desarrollados es donde se registran las tasas más altas de crecimiento de la población, es posible que

la tasa de escolaridad en vez de aumentar disminuya a un 10 por ciento para el año 2000

En cuanto a la participación de la mujer, las estadísticas muestran un significativo avance en todas las regiones el porcentaje de mujeres en la población total de estudiantes en la educación superior aumentó de 34 por ciento en 1960 al 45 por ciento en 1991

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, hay que preocuparse 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 aquéllos que se han visto precisados a introducir políticas de ajuste estructural

Al respecto, y sin desestimular 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 estu-

diante de educación superior, en términos absolutos, es diez veces menor en los países en desarrollo que en el mundo industrializado

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 UNFSCO, 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"

Las tendencias internacionales actuales se caracterizan por una serie de procesos concurrentes no exentos de contradicción, entre los cuales cabe mencionar los siguientes

- *Democratización*, que puede verse en la remoción y colapso de muchos regímenes totalitarios y en el progreso firme de las fuerzas democráticas
- *Globalización*, que refleja la interdependencia creciente a escala mundial, de las economías y el comercio nacionales y locales, así como la necesidad de adoptar un enfoque global para manejar los problemas derivados de ésta
- *Regionalización*, en la cual los Estados forman grupos para facilitar el comercio y la integración económica, como medio de reforzar su competitividad
- *Polarización*, que resulta evidente en las crecientes desigualdades comprobadas a nivel global, regional y nacional y que producen una distancia aún mayor entre los países y las poblaciones ricas y pobres, con toda la legión de consecuencias económicas y sociales que este proceso provoca

- *Marginalización*, que resulta clara por el aislamiento internacional o local de una cantidad de países, así como de ciertos segmentos de la población, debido a las diferentes formas de subdesarrollo
- *Fragmentación*, que fomenta el desacuerdo social y cultural y que en su forma extrema puede llevar a la "atomización", mediante intentos de dividir a los Estados y las comunidades locales conforme a líneas étnicas, tribales o religiosas

Según la UNESCO, el denominador común que surge de las Cumbres Mundiales y de las grandes conferencias internacionales, es que el Estado, la sociedad civil y las comunidades profesionales y de negocios, deben establecer acuerdos nacionales que conduzcan a un *desarrollo humano sustentable*. Existe, además, un acuerdo unánime en torno a que la condición *sine qua non* para que la humanidad pueda superar los desafíos que actualmente enfrenta, es el desarrollo de los recursos humanos. "El acceso a la educación superior y a la gama más amplia de servicios que ésta le puede brindar a la sociedad es parte esencial, sostiene la UNESCO, de cualquier programa de desarrollo sustentable, para el cual se requieren pericia humana y destreza profesional de alto nivel"

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"

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 con-

temporánea 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 prevaiente de aprendizaje selectivo y concentrado de estudios durante un período limitado” Únicamente un sistema suficientemente flexible de educación superior puede hacer frente a los retos de un mercado de trabajo rápidamente cambiante’

“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"

Una de las preocupaciones de la UNESCO es la existencia de relaciones constructivas entre el Estado y la Universidad, como requisito para el proceso de transformación de la educación superior. Estas relaciones deben fundamentarse sobre el estricto respeto a la libertad académica y a la autonomía institucional, principios esenciales que dan su carácter propio a las instituciones de educación superior y las hacen diferentes de las instituciones educativas de otros niveles.

El documento de la UNESCO no elude pronunciarse sobre un tema muy controvertido como lo es el pago de matrículas. La UNESCO recomienda abordar este tema con la debida cautela, desde luego que toca a muchos aspectos de justicia y movilidad social, equidad educativa y políticas sociales y fiscales en general. Por encima de todo, se debe prestar adecuada atención a que, en todo caso, el establecimiento de un sistema de pago de aranceles esté acompañado por una asistencia apropiada a los estudiantes necesitados, de suerte que ningún joven capacitado se quede fuera de la educación superior por razones económicas.

Ante la tendencia a disminuir los aportes estatales a la educación superior, el documento de la UNESCO advierte lo siguiente: "Existe el riesgo de que una política de separación del Estado de la educación superior en materia de financiamiento, aplicada radicalmente, influenciada por un concepto de 'valor social' de determinado nivel de educación rígidamente interpretado, pueda dar como resultado una presión excesiva sobre la 'cobertura de costos' y en las exigencias de 'financiamiento alternativo' y de 'au-

mento de eficiencia interna” en la enseñanza, investigación y administración»

Un punto clave de la “nueva visión” de la educación superior es la revalorización de la función docente en las Universidades, a veces un tanto menospreciada frente al prestigio de la función investigativa. Sin desestimar la investigación como una de las tareas relevantes de las Universidades, es necesario llevar a cabo esfuerzos especiales para renovar los métodos de enseñanza-aprendizaje y destacar el lugar de la docencia en el quehacer general de la Universidad.

La interdependencia entre las disciplinas científicas, que hoy día caracteriza 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 tecnología 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 con 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 preocupación por la calidad de los estudios arranca de la idea de que los estudiantes de nivel superior de un país forman parte

de la riqueza de ese país, son bienes del más alto valor para toda sociedad, por decirlo así, dado los roles que al graduarse están llamados a desempeñar en el seno de la misma. Entonces, es de interés público asegurar la calidad de los estudiantes. Incluso, en el futuro, las Universidades van a ser juzgadas o evaluadas más por la calidad de sus alumnos que por la calidad de sus profesores, como consecuencia del énfasis que hoy día se pone en los procesos de aprendizaje más que en los de enseñanza.

“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 la *“universidad proactiva”*”

Esta visión de la *“universidad proactiva”* aspira a convertir a cada institución de educación superior en

- un lugar donde se imparta una formación de alta calidad, que prepare a los estudiantes para desenvolverse de manera eficiente y efectiva en una amplia gama de funciones y actividades cívicas y profesionales, incluso en las más diversas, actuales y especializadas;
- un sitio donde el ingreso dependa principalmente de los méritos intelectuales del individuo y de su capacidad para participar activamente en los programas, y que garantice la equidad social,
- una comunidad totalmente entregada a la búsqueda, creación y diseminación del conocimiento y a los avances de la ciencia, y que participe en el desarrollo de innovaciones e inventos tecnológicos;
- un ámbito de aprendizaje fundamentado sólo en la calidad y conocimiento, que le inculque a los futuros graduados el compromiso de seguir buscando el conocimiento y el sentido de responsabilidad para poner su formación al servicio del desarrollo social;
- un lugar donde se propicie la actualización y el mejoramiento constante del conocimiento,
- una comunidad en la que la cooperación con la industria y los sectores de servicio sea estimulada y activamente apo-

yada en beneficio del progreso económico de la región y de la nación;

- un lugar donde los problemas y soluciones locales, regionales, nacionales e internacionales más relevantes sean identificados, analizados y conducidos dentro de un espíritu de aprendizaje crítico, donde se estimule la participación activa de los ciudadanos en las discusiones sobre progreso social, cultural e intelectual;
- un lugar adonde puedan dirigirse los gobiernos y otras instituciones públicas en busca de información científica y confiable - cada vez más requerida para la toma de decisiones a todo nivel - y donde se promueva la participación pública en el proceso de toma de decisiones;
- una comunidad cuyos miembros, comprometiéndose totalmente con los principios de libertad de cátedra, se entreguen a la búsqueda de la verdad, a la defensa y promoción de los derechos humanos, la democracia, la justicia social y la tolerancia dentro de sus propias comunidades y en todo el mundo; y que participe en la formación de ciudadanos genuinamente participativos y en el desarrollo de la cultura de la paz,
- una institución bien ubicada en el contexto mundial, que se adapte al ritmo de la vida contemporánea, a las distintas características de cada región y de cada país»

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 gran pregunta que cabe formularse después de todo lo que hemos expuesto y que tiene una profunda raíz ética, es ¿a quién debe servir el proceso de transformación de la educación superior? ¿Cuáles deben ser los sectores sociales beneficiados por una educación superior pertinente y de mejor calidad?

La respuesta, en países como el nuestro, es obvia: a todos los sectores sociales, priorizando la atención de las necesidades básicas

de los sectores más desfavorecidos. Esto representa para nuestras instituciones un reto adicional. No basta con satisfacer las necesidades del sector moderno exportador ni los requerimientos del sector productivo. Es preciso, por imperativo ético, volcar la atención preferente hacia quienes más necesitan aliviar su difícil situación mediante los aportes que puede hacer una educación superior guiada por una clara conciencia de su función social.

Referencias

UNESCO (1995) *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. UNESCO, París

BANCO MUNDIAL (1995) *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial, Washington, D C

OEA (1994) *Education, Equity and Economic Competitiveness in the Americas: An Inter-American Dialogue*. OEA

SARIJT SINGH, J (1991) *La Enseñanza Superior y el desarrollo: la experiencia de cuatro países de Asia recientemente industrializado*. *Perspectivas* N° 79, Vol XXI, N° 3, págs 417-432, París

Las universidades en el proceso de integración de América Latina

América Latina y los retos de la globalización

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 día un rol protagónico no me-

nos 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" ¹ 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 producto final es un conjunto de partes o componentes producidos en diferentes países del mundo, que no puede identificarse con una sola bandera.

A su vez, los avances tecnológicos están modificando profundamente la naturaleza de la actividad productiva. "En efecto, señala Salvador Arriola, 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" ² 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.

Los distintos procesos de globalización en marcha en la economía, las comunicaciones, la tecnología, la cultura, etc., van configurando la "aldea planetaria" de que nos habla McLuhan, o la "sociedad mundial" descrita por Peter Heintz. Simultáneamente, se están conformando grandes bloques o espacios económicos que representan verdaderos polos de poder económico y político. De esta suerte estamos pasando de un mundo bipolar a otro multipolar.

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 sec-

tor 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 (intranorte), como en los países subdesarrollados (intrasur) y entre ambos grupos de países (Norte-Sur)

Cuatro polos económicos principales se observan en el sistema global el constituido por la Unión Europea; el que encabeza el Japón, donde se da el fenómeno de las economías dinámicas de los llamados "Tigres" y "Dragones" del Sudeste asiático, el Acuerdo de Libre Comercio de América del Norte (ALCAN), con los Estados Unidos como nervio motor; y el que representa, por sí misma, la República Popular de China, que recientemente ha introducido elementos de la economía de mercado, sin renunciar al sistema socialista de economía centralmente planificada

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 importante 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.
- En 1992 la región transfirió, por concepto de servicio de la deuda externa, nada menos que 30 000 millones de dóla-

res Entre 1982 y 1990 los países de la región transfirieron al exterior US\$ 230 mil millones de dólares, equivalentes a 200 por ciento del valor de sus exportaciones

- Los precios internacionales de los principales productos de exportación de América Latina sufrieron un considerable deterioro entre 1981 y 1992 el café disminuyó en más de 60%, el azúcar en 67%; la carne de vacuno en 12%; el algodón en 33%, el cacao en 57%
- En cambio, las importaciones del área aumentaron en 1992 en un 17%, así como el precio de los productos importados
- Si relacionamos los precios de lo que se importa con el valor de lo que se exporta, entre 1981 y 1992 América Latina sufrió una pérdida, en términos de intercambio comercial, del orden del 28% Es decir, que con la misma cantidad de productos de exportación podemos hoy día comprar un 28% menos de productos industrializados
- En 1992 la balanza comercial de América Latina fue negativa por primera vez en varios años América Latina importó casi 6 000 millones de dólares más de lo que exportó

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"

Un repunte positivo se advierte a partir de 1991 Según la CEPAL, a partir de ese año el crecimiento de América Latina llegó a un 3%, es decir, más del doble de la tasa promedio de crecimiento en los últimos años, 1,3% por año, tasa menor que el promedio del aumento de la población

Existe el peligro real 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 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.³ 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 sólo 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 compite y no sólo 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* 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 ⁴

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*" ⁵, 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

A su vez, el llamado *Libro Blanco o Informe Delors* de la Comisión Europea, recomienda a los países de la Unión Europea buscar un equilibrio, una síntesis, entre las metas perseguidas por la sociedad, entre la igualdad de oportunidades y las exigencias de la economía, entre la competitividad y la creación de empleos El *Libro Blanco* resume sus recomendaciones en una palabra *solidaridad* Propone una especie de *pacto social europeo*, cuyas modalidades se adaptarían a las peculiaridades de cada país y de cada empresa, sobre la base de la solidaridad entre los que tienen trabajo y los que no lo tienen y una mayor flexibilidad de las empresas

El Secretario Permanente del SELA, Salvador Arriola, en la ponencia presentada en el Segundo Foro "Visión Iberoamericana 2000", propuso que América Latina extraiga del *Libro Blanco* de la Comisión Delors las lecciones que permitan a nuestra región "desarrollar una nueva cultura de gestión empresarial basada en la solidaridad y acorde con los requerimientos de las nuevas tecnologías "

Un nuevo reto para la integración latinoamericana

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 prevalecido 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 en el 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, pienso que 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" ⁶.

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 80 América Latina vivió su década más criticada, 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 fiscales y externos, priorizar el desarrollo del mercado, reducir el 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 intralatinoamericano"⁷

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 60 y 70 no serían ahora apropiados Tales esquemas eran demasiado ambiciosos en cuanto a su globalidad o 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"⁸

También la CEPAL ha modificado sustancialmente su concepción de la integración latinoamericana, antes muy ligada al modelo cepalino de "desarrollo hacia adentro" y a la idea de globalidad 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 global latinoamericana, 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 penúltima 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 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, pues, 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 1995, 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, qui-

zás 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 Económica 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) promoción del retorno de capitales; d) encuentro de nuevos "nichos" en el mercado de EEUU 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) elimina-

ción 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 EEUU "a) pérdida del mercado interno sin recuperación del externo, b) perjuicio 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 escrita por el sociólogo chileno, profesor de las Universidades de Chile y Autónoma Metropolitana de México, Augusto Bolívar, en un artículo publicado en el número de 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 están asumiendo un rol protagónico en asuntos de liberalización del mercado e integración. 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 TLCAN 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”⁹

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 concretar 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”

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 Interuniversitarios Internacionales, etc
- Es urgente la creación de centros multinacionales especializados 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 reconocimiento 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 presio-

nes 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

En mi opinión, 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” son, 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 papel determinante del progreso tecnológico. En el Seminario Taller sobre “Integración y Desarrollo Alternativo en América Latina”, que tuvo lugar en Lima (26 al 29 de febrero de 1992), bajo los auspicios del llamado “*Foro de São Paulo*”, se llegó a la conclusión de que es necesario elaborar un proyecto alternativo de integración, “que debe ir más allá del marco meramente comercial y tener como objetivo, de largo plazo, una función social, política y económica, y una articulación dinámica de la diversidad de culturas hacia una identidad cultural común y hacia un desarrollo económico y social justo y

ambientalmente sustentable " A su vez, el Segundo Foro "Visión Iberoamericana 2000", antes aludido, abogó por una concepción amplia del proceso de integración, que desborde la dimensión puramente económica y comercial: "La integración, -dijo el Foro-, más que una simple sumatoria de mercados, debería ser un verdadero *proyecto político latinoamericano*, de profunda raíz democrática, que promueva la solidaridad entre nuestros pueblos, se asiente sobre sus propios valores y reconozca la realidad de su contexto pluriétnico y pluricultural "

- 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 de 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 ha 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.)

El rol más importante de la educación superior en el proceso de integración es la formación del personal de alto nivel y el fomento del desarrollo científico de la región. El saber tecnológico, elemento esencial de la competitividad, la transferencia lúcida de tecnología, su asimilación y desagregación, requieren una base sólida de conocimientos científicos, que sólo puede lograrse mediante el cultivo de las disciplinas científicas fundamentales. La pregunta que surge es ¿Están nuestras Universidades preparadas para asumir los retos que les plantea la integración latinoamericana? Los diagnósticos más recientes sobre el estado actual de la ciencia y de la investigación en nuestras Universidades no son alentadores¹⁰. No sólo hay insuficiencia de recursos financieros, materiales y humanos (la inversión en Ciencia y Tecnología en la región es menos del 0,5% del PNB), sino también serios obstáculos que se derivan de las propias estructuras académicas de las Universidades. El modelo estructural de la Universidad latinoamericana tradicional no dejó lugar para la ciencia ni para la investigación. Construida sobre un esquema eminentemente profesionalista, la universidad latinoamericana clásica se preocupó más por las aplicaciones profesionales de la ciencia que por la ciencia misma, relegada a posición subalterna. El modelo tampoco contempló la investigación científica como tarea de la Universidad, cuyo quehacer se ha centrado en preparar los profesionales que la sociedad y el Estado demandan.

Profundizar en este problema, y en las propuestas de reestructuración académica que permitan el arraigo de la ciencia en nuestra región, daría lugar a otra ponencia. Es cierto que frente a la situación general de atraso en el desarrollo científico y en las tareas de investigación podemos señalar excepciones notables, es decir, constatar la existencia de núcleos o centros de excelencia capaces de competir internacionalmente en su propia especialidad. Pero, la verdad es que la debilidad científica de América Latina es una de sus más graves limitaciones para insertarse favorablemente en la economía mundial. Un gran esfuerzo, deliberado y consciente, tendrá que hacer la región para superar esta dificultad, esfuerzo que deberá ser asumido por el Estado, las Universidades y el sector productivo/empresarial¹¹.

El conocimiento es ahora reconocido como el cuarto factor de la producción. No será posible avanzar en los procesos de integra-

ción si se descuidan los sistemas nacionales y regionales de Ciencia y Tecnología. Al respecto, Francisco Sagasti señala que "la agenda de temas por examinar en el umbral del siglo XXI abarca aspectos tales como el carácter que debe adoptar el esfuerzo regional de investigación científica, el diseño de estrategias para armonizar el acervo de técnicas tradicionales con las tecnologías modernas, y las medidas para lograr que las actividades productivas satisfagan la doble exigencia de competitividad y equidad"

"En resumen, sería posible desarrollar una actividad científica con un perfil latinoamericano que, sin dejar de ser universal, responda a las inquietudes de la región, se desarrolle sobre la base cultural de América Latina, y a la vez contribuya al desarrollo de la ciencia considerada como empresa internacional"¹²

El enorme esfuerzo regional de desarrollo científico hará necesaria la "integración científica", es decir el diseño de proyectos de cooperación interuniversitaria que permitan sumar esfuerzos y constituir las indispensables "masas críticas" de científicos e investigadores, de las que no se dispone al nivel nacional. Esto se facilita mediante las redes académicas, de las cuales ya existen varias en América Latina (Red Latinoamericana de Ciencias Biológicas, Red Regional de Intercambio de Investigadores para el Desarrollo en América Latina y el Caribe (RIDALC), Red Latinoamericana de Estudios de Postgrado, Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), CLAF, OYTED, Programa Bolívar, etc. ligadas, a su vez, a las redes telemáticas mundiales (INTERNET), que permiten el acceso a las grandes bases de datos¹³

Para contribuir eficazmente al proceso de integración latinoamericana, nuestras Universidades deberán emprender un proceso de transformación que las prepare para ingresar en el próximo siglo. En la actualidad, como lo advierte Simón Schwartzman, "el sentimiento general es de deterioro y falta de calidad, y de una idealización del pasado". Sin embargo, se pueden constatar tendencias hacia la innovación, las que priorizan aspectos como los siguientes: un replanteamiento de las relaciones entre la Universidad, el Estado y la sociedad civil y productiva; aceptación del concepto de "accountability", en el sentido de responsabilidad y rendición social de cuentas del desempeño de la Universidad, más

la instauración de procedimientos de evaluación institucional, búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento, incluyendo el aporte de los propios estudiantes; mejoramiento substancial de la gestión financiera, administrativa y académica; reforma de los planes de estudio y de los métodos de enseñanza; apertura al mundo académico internacional

Epílogo

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 aún separa el 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 arietes más poderosos para derribarlo, siempre que la diseñemos como la vislumbran no sólo 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."

Notas

- 1 Robert Reich: *El trabajo de las naciones Hacia el capitalismo del siglo XXI*, Javier Vergara Editor, S A Buenos Aires, Argentina, 1993, p 87 y sigts Al respecto sostiene Enrique Iglesias, Presidente del BID: "Frente al concepto de la empresa transnacional tradicional, de identidad nacional y proyección ecuménica, se anteponen 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 desafía irreverentemente los conceptos de nación, estado y soberanía, tan acendrados hacia fines del siglo pasado y hasta mediados del actual " Enrique Iglesias: "Transición económica y social al siglo XXI" La Conferencia Per Jacobson de 1993, Washington, D C (fotocopiado) p 5
- 2 Salvador Arriola: *La Competitividad en el Campo Económico Reconversión Industrial* Ponencia presentada en el Foro "Visión Iberoamericana 2000" Cartagena de Indias, Colombia, 16-18 marzo de 1994 SELA (fotocopiado) p 3
- 3 Ver la publicación del Banco Mundial: *El milagro de Asia Oriental El conocimiento económico y las políticas oficiales* Washintong, D C 1993
- 4 El recordado Fernando Fajnzylber en su ponencia "Industrialización en América Latina De la "caja negra" al "casillero vacío", presentada- en el Simposio sobre América Latina organizado en junio de 1991 por la Universidad de Nanzán, Nagoya, Japón, enfatizó sobre la equidad en los términos siguientes: "Un sistema industrial competitivo internacionalmente, en un contexto social en que se ha superado un umbral mínimo de equidad (transformación agraria), puede tender a favorecer la equidad en el país correspondiente, por lo menos, por las siguientes vías: distribución relativamente más amplia de la propiedad, asociado a la creación de pequeñas y medianas empresas; difusión de la calificación de la mano de obra; crecimiento más rápido del empleo, asociado al dinamismo del mercado internacional; elevación de la productividad y de las remuneraciones; difusión del sistema educativo en una base social más amplia y más integrada, como requisito imprescindible para sostener la competitividad internacional; y, finalmente, difusión de la lógica industrial - tanto por vías formales como informales - al conjunto de la sociedad lo cual la hará más receptiva a absorber progreso técnico, factor que a su vez favorecerá la

- elevación de la productividad y, en esa medida, la difusión de los frutos del progreso técnico en forma más equitativa al conjunto de la sociedad”.
- 5 “Limits to Competition, The Group of Lisbon, a preliminary report Gulbenham Foundation Lisboa, 1993
- 6 Santiago Escobar Sepúlveda: “La política de la integración”, en Nueva Sociedad, Nº 126, p p 62 a 71
- 7 Carlos Contreras Quina (Compilador) *América Latina una realidad expectante*, Comisión Sudamericana de Paz, Santiago de Chile, 1993, p 35
- 8 Enrique Iglesias “*Transición económica y social al Siglo XXI*” La Conferencia Per Jacobsn de 1993, Washington D C , (fotocopiado) p 30
- 9 Sistema Económico Latinoamericano: Escenarios de Cambio Mundial (SP/CL XIX /DT Nº 13), Caracas, 1993, p 79 y sigts
- 10 Ver Capitulo III del libro de BRUNNER, J J (1990) “*Educación Superior en América Latina: Cambios y desafíos*”, Fondo de Cultura Económica, P 133 y sigts Santiago de Chile También el ensayo de CASAS ARMENGOL, M (1967) “Estado de la investigación en la Universidad Latinoamericana” - *Docencia*, Enero-Abril, p 37 y sigts
- 11 “Entre las tendencias que actualmente existen en América Latina sobre la visión y las alternativas que deben seguirse con respecto a los desafíos que presentan las nuevas tecnologías en las políticas de la región se van a señalar dos y a destacar de manera especial una de ellas, por ser esta última la que sugiere, un poco más enfáticamente, ciertos horizontes de cambio en la educación superior En primer lugar, Amílcar Herrera y su grupo de Campinas, así como el Programa de Unitar, representan en la región posiciones que tratan de combinar realismo y sentido crítico con la voluntad de encontrar soluciones a una perspectiva que ofrece pocas esperanzas En ese sentido, Herrera señala la incapacidad que han tenido los Sistemas de Investigación y Desarrollo en América Latina en las últimas décadas para resolver los problemas específicos de estas sociedades; también señala que estos países no parecen estar ahora en mejores condiciones que las que tuvieron en el pasado para absorber la nueva onda de innovaciones; por el contrario, observa este autor, la creciente crisis económica, la tendencia a la concentración del capital, y la tecnología asociada a las recientes innovaciones, hacen el proceso de la nueva onda tecnológica todavía más difícil que lo fue en la etapa anterior En una posición más optimista se encuentra la economista Carlota Pérez, quien ha venido haciendo proposiciones sobre las nuevas tecnologías y su relación con el Tercer Mundo, especialmente con

América Latina El rasgo más resaltante de la posición de esta autora es que exhorta a los latinoamericanos a no quedarse al margen de la revolución científica y tecnológica y sobre todo presenta algunas propuestas sobre las formas de conseguirlo En ese sentido, Pérez considera que, mientras más incipiente es una tecnología mayores son las posibilidades de entrada autónoma, dado un cierto nivel de dotación de recursos humanos calificados Para los países de América Latina (y considerando, por supuesto, las diferencias que cada país tiene en particular), no existe otra opción que buscar la forma de participar en la revolución tecnológica, procurando aprovechar el período de transición para utilizar las innovaciones que generen las nuevas tecnologías en el desarrollo de sus economías y en el mejoramiento de las condiciones de vida de sus pueblos Es indudable que una mayor claridad sobre estos planteamientos es crucial para definir el rol que la educación superior va a jugar en las alternativas que se consideren más adecuadas Pero, al mismo tiempo, es indispensable una mayor injerencia de las propias instituciones de educación superior en el diseño de las políticas de ciencia y tecnología a nivel nacional y regional” GARCIA GUADILLA, C (1990) “Educación Superior en América Latina: Desafíos conceptuales, dilemas y algunas proposiciones temáticas para la década de los 90”, en Franco y Zibas *Final do Século - Desafios da Educação na América Latina* - CLACSO - REDUC, São Paulo

- 12 SAGASTI, FR (1992) “Conocimiento y desarrollo en América Latina: ciencia, técnica y producción quinientos años después del encuentro con Europa”, en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, N° 2 134, diciembre, p 615 y sigts UNESCO
- 13 “En este sentido, la nueva Universidad debe transformarse en un vasto y coherente sistema de información y conocimiento, que funcione de manera integrada para planificar, conducir y evaluar los procesos de adquisición, creación, conservación y difusión del conocimiento, que caracteriza una verdadera y sistemática gestión del conocimiento En el marco de ese sistema, que nunca ha existido, podrían coordinarse diversas acciones de investigación, enseñanza y extensión, que con el auxilio de la informática y la telemática podrían inyectar más coherencia a los diversos conjuntos universitarios La nueva Universidad debe ser una Universidad del conocimiento y para el conocimiento” SILVIO, J (1994) “Un nuevo rol para la Universidad Latinoamericana como gestora del conocimiento” Ponencia presentada al Seminario Internacional “Reinvención de la Universidad”, Santafé de Bogotá, 2 y 3 de junio de 1994

Referencias

- ARRIOLA, S (1994) *La Competitividad en el campo económico Reconversión industrial* Ponencia presentada en el Foro "Visión Iberoamericana 2000" Cartagena de Indias, Colombia, (16-18 de marzo) SELA (fotocopiado) p 3
- BANCO MUNDIAL (1993) *El milagro de Asia Oriental. El crecimiento económico y las políticas oficiales*, Washington, D C
- "Limits to Competition, The Group of Lisbon, A Preliminary Report" Gulbenhan Foundation Lisboa, 1993
- ESCOBAR SEPULVEDA, S "La política de la integración" *Nueva Sociedad*, N° 2126, P 62-71
- CONTRERAS QUINA, C (Comp) (1993) *América Latina una realidad expectante*, Comisión Sudamericana de Paz, p 35 Santiago de Chile
- SISTEMA ECONOMICO LATINOAMERICANO (1993) *Escenarios de Cambio Mundial* (SP/CL XIX O/ DT N° 13, 1993, P 79 y sigts Caracas

Un nuevo concepto de extensión universitaria

I

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 colonial, por lo mismo que no se sentía obligada para con su colectividad sino tan sólo con un sector o segmento muy reducido de ella, precisamente el que ejercía el dominio de la sociedad: la Corona, la Iglesia y las clases superiores de peninsulares y criollos. La Universidad colonial hispánica, como sabemos, fue una universidad de corte señorial y clasista, creada dentro del contexto de la política cultural trazada por el imperio español. El advenimiento de la República no implicó la modificación de las estructuras sociales de la colonia, que permanecieron prácticamente intactas, salvo la sustitución de las autoridades peninsulares por los criollos. La República no encontró mejor cosa que hacer con la Universidad colonial que sustituirla por un esquema importado, el de la Universidad francesa que acababa de experimentar profundos cambios, bajo la dirección de Napoleón. El énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la Universidad por un conglomerado de escuelas profesionales, fueron los rasgos fundamentales de este modelo, así como la separación de la investi-

gación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (Academias o Institutos) Centrada su preocupación principal en la preparación de profesionales, la ciencia y la cultura pasaron a un segundo plano y dejaron de ser la razón misma del quehacer universitario

La Universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico consagró sus energías al adiestramiento de los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias La ciencia y la cultura no fueron cultivadas en ella sino en función de sus aplicaciones profesionales Tampoco se planteó el problema de su extensión más allá de los reducidos límites de sus aulas Toda su vida cultural se redujo a la celebración esporádica de actos culturales o veladas literarias y a la publicación, bajo sus auspicios, de algunas obras

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 XX 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 El Movimiento de Córdoba, fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna y una Universidad enquistada en esquemas obsoletos

El Movimiento no puede ser examinado únicamente desde su ángulo académico universitario, por importantes que sean los cambios que en este campo propició Necesariamente, es preciso considerarlo dentro del contexto socioeconómico y político que lo originó 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 el canal capaz de permitir su ascenso político y social De ahí que el movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos que hacían de la Universidad un coto cerrado de las clases superiores

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. A más de medio siglo de su primera formulación, podemos enumerar los principales puntos comprendidos en el programa reformista, tal como se fueron perfilando y decantando a través de los largos años de la lucha renovadora. Guiándonos por las enumeraciones que de los postulados reformistas han ensayado ya otros autores, podemos enlistarlos de la manera siguiente:

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

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

II

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. Los documentos del Movimiento Reformista, así como las opiniones de sus teóricos, nos permiten apreciar el concepto que aquél tuvo del nuevo cometido universitario, que a partir de los años 20 y 30 del presente siglo logró su consagración en la legislación universitaria de prácticamente todos los países del mundo.

En el Manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918 los estudiantes denunciaron el "alejamiento olímpico" de la Universidad, su total despreocupación de los problemas nacionales y su inmovilidad senil, por lo mismo que era fiel reflejo de una sociedad decadente. "Vincular la Universidad al pueblo" fue así uno de los postulados de la Reforma, que debía inspirar la tarea llamada de extramuros o de extensión universitaria. Se pensaba, que me-

dian­te este tipo de tareas el estudiante tendr­a la oportu­nidad no s­lo de familiarizarse con los problemas de su medio y de entrar en contacto con su pueblo, sino tam­bi­n la de devolver a este en ser­vicios parte del beneficio que significa pertenecer a una minor­a privilegiada que ten­a acceso a una educa­ci­n superior, en ­ltima instancia pagada por el esfuerzo de toda la comunidad De la convic­ci­n de que la educa­ci­n superior p­blica, financiada por el pueblo, deb­a revertir a el mediante las tareas de exten­si­n llevadas a cabo por los estudiantes, surgi­n toda una serie de programas que ten­an lugar en las f­bricas, talleres y sedes sindicales, y cuya concre­ci­n m­s completa fueron las llamadas “*universidades populares*”, inspiradas en las instituciones de igual nombre que se crearon a fines del siglo XIX en varios pa­ses europeos (B­l­gica y Francia) En las Universidades populares, cuyo personal docente estaba integrado fundamentalmente por estudiantes, deb­an confraternizar estudiantes y obreros De paso cabe se­al­ar que Ra­l Haya de la Torre ha dicho que el APRA peruano surgi­n precisamente de ese contacto obrero-estudiantil que tuvo lugar en las “Universidades populares Gonz­lez-Prada”, creadas por el reformismo peruano De ah­ que varios autores, entre ellos Hanns-Albert Steger y Alberto Methol Ferr­ afirman que la m­s caracterizada expresi­n pol­tica del Movimiento reformista fue la “Alianza Popular Revolucionaria Americana” (APRA) de Haya de la Torre, que en su ­poca y por algunas d­cadas, represent­n la vanguardia del pensamiento pol­tico latinoamericano y de la postura antiimperialista

Gabriel del Mazo sostiene que el af­n de proyectar la labor universitaria en el seno de la colectividad, que fue uno de los enunciados b­asicos del Movimiento, dio origen a una nueva funci­n para la Universidad latinoamericana, la funci­n social, esto es, el prop­sito de poner el saber universitario al ser­vicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones Precisamente, esta nueva funci­n, que va m­s all­ de las funciones cl­asicas atribuidas a la Universidad, la funci­n profesional, la investigaci­n y la cultural, representa para varios te­ricos de la Universidad latinoamericana, la que m­s contribuye a tipificarla y a distinguirla, en cierto modo, de sus cong­neres de otras regiones del mundo

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

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

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 "

III

Tal fue el concepto de extensión universitaria y difusión cultural que por varias décadas predominó en los medios universitarios latinoamericanos y que determinó el contenido de los programas emprendidos. El concepto se caracterizó, como puede verse, por incorporar las tareas de extensión y difusión al quehacer normal de la universidad, pero consideradas como una *proyección a la comunidad de ese quehacer*, como una *extensión* de su radio de acción susceptible de permitir la *participación* en la cultura universitaria de sectores más amplios. Es obvio que predominó un criterio de "entrega" y hasta podría decirse de "dádiva cultural" o, en todo caso, un marcado acento "paternalista" o "asistencial" en las labores que se realizaban. La universidad, consciente de su condición de institución elitista y privilegiada, trataba así de *remediar* un poco esa situación y procuraba que *algo* de su quehacer se *proyectara* a los sectores menos favorecidos. Pero es ella la que decide sobre el contenido y alcance de su proyección. Además, en esa proyección, es la universidad la que da y la colectividad la que recibe. La extensión y difusión se realizan así mediante un canal de una sola vía, que va de la universidad, depositaria del saber y la cultura, al pueblo, simple destinatario de esa proyección, y al cual se supone incapaz de aportar nada valioso. "La idea del pueblo inculto, dice Salazar Bondy, al que está dirigida la difusión, hacia el que había que *extender* la cultura previamente fabricada por los educadores, prevaleció en este enfoque que consagró a determinadas conciencias como jueces de los valores y los criterios estimativos. El *paternalismo* fue la consecuencia inevitable de este modo de entender la difusión cultura, y el paternalismo implica rebajamiento de la capacidad de decisión y creación de los hombres que forman la masa y, por tanto, despersonalización." "Esta difusión, dice a su vez Domingo Piga, es la divulgación que hacen las universidades sin entrar en otra relación con la comunidad que la de darle una parte de su quehacer universitario. No hay una indagación previa del mundo a donde va dirigida la comunicación con la masa, ni se recibe nada de esa comunidad. Es la típica posición paternalista del que tiene el poder cultural y descende 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; bufetes 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) *Partir de un concepto de extensión en el cual predominaba el propósito de difusión cultural, razón por la cual se estrechó el área de acción de estos programas, en los que era fácil advertir un sobreénfasis “culturalista” (exposiciones de artes plásticas, teatro, coro, conferencias, cine, 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 suplementarias de la docencia, llamadas a proporcionar un barniz cultural a los futuros profesionales, "un amable complemento, un sedante", como dice Leopoldo Zea, del adiestramiento profesional y técnico que representaba la preocupación principal de la universidad.

- d) *Responder, en fin, al tipo de trabajo universitario que demanda una sociedad clasista, en la cual las actividades de extensión no se espera tengan un propósito concientizador y formativo, sino por el contrario, un simple cometido informativo y ornamental. Como señaló Augusto Salazar Bondy en la "segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria", celebrada en 1972, "La Universidad educa de acuerdo con la sociedad en que está instalada, que exige un determinado tipo de educación. No debemos trabajar con un concepto abstracto e idílico de educación ni de cultura. La educación no es neutral como no lo es la cultura. Una y otra están, valorativa, social y políticamente orientadas siempre y de modo inevitable". De esta suerte, las actividades de extensión universitaria y difusión cultural, forman parte de la función de consenso ideológico y cultural, de socialización, que cumple el sistema educativo, en virtud de la cual los individuos internalizan el esquema de valores y de normas que en última instancia consolida y legitima, a nivel subjetivo, el sistema social imperante. Tal esquema no es otro que el de la clase dominante, que aparece como representante genuina de la sociedad. Sin embargo, vale la pena advertir aquí que la educación, y de modo particular la de nivel superior, por las contradicciones que refleja y por su relativa autonomía, contribuye también a generar y difundir valores susceptibles de cuestionar el esquema legitimador. De ahí sus posibilidades como agente de cambio.*

IV

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

- 2 En una sociedad tradicional o en evolución la universidad que cuestiona el sistema, trabaja por la creación de situaciones sociales que desencadenan los procesos de cambio Esta acción universitaria se concierta con otras fuerzas sociales que buscan el mismo objetivo (sindicatos, organizaciones juveniles, etc) Aquí sí es posible la realización de la extensión universitaria propiamente dicha
- 3 Ante un proceso social acelerado y revolucionario, la universidad que constituye una oposición a dicho proceso producirá un tipo de extensión universitaria contrarrevolucionario
- 4 En una sociedad en transformación revolucionaria, la universidad que participa positivamente en ella desarrollará una extensión que contribuya a poner en evidencia las contradicciones aún existentes del sistema y, consecuentemente, colaborará al logro de la participación plena y creadora de todos los miembros del cuerpo social
- 5 Un caso más sería el de la "universidad integrada a la sociedad" en que el sistema socioeconómico y cultural del país permite un ingreso a la universidad en igualdad de condiciones a toda la comunidad En esta situación, considerando la existencia de condiciones de real participación social de todos los miembros de la comunidad, los de la sociedad son armónicos y democráticos y existe una integración de la actividad humana en sus fases productivas y de estudio La extensión universitaria contribuye entonces a proporcionar mayores elementos técnicos, científicos y artísticos necesarios para la realización personal y colectiva de todos los miembros de la comunidad

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

También han influido en la elaboración de las nuevas ideas en torno 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 "antidialógica" como matriz de la acción cultural opresora y su alegato en favor de una "concepción problematizadora de la educación" y la "dialógica" 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 una casi 'cosa' lo niegan como un ser de transformación del mundo". Y agrega: "Se podría decir que la extensión no es ésto, que la extensión es educativa. Es por ésto, que la primera reflexión crítica de este estudio viene incidiendo

sobre el concepto mismo de extensión, sobre su 'campo asociativo' de significado. De este análisis se desprende claramente que el concepto de extensión no corresponde a un *quehacer educativo liberador*. Por esto mismo, la expresión 'extensión educativa' sólo tiene sentido si se toma la educación como práctica de la 'domesticación'. Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la '*sede del saber*' hasta la '*sede de la ignorancia*', para salvar, con aquél saber, a los que habitan en ésta. Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben -por esto saben que saben algo- y pueden así, llegar a saber más, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en pensar que poco saben, puedan igualmente saber más"

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

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

Estas ideas han determinado un profundo cambio tanto en la concepción como en el contenido y propósito de los programas de extensión universitaria en muchas universidades latinoamericanas. En varias de ellas (principalmente en las chilenas antes del golpe militar de 1973) han sido reestructurados los antiguos departamentos de extensión universitaria y difusión cultural y sustituidos por vicerrectorías de comunicaciones o de acción social. Convencidas de que la labor desarrollada hasta entonces había sido residual o periférica a la actividad propiamente universitaria, procedieron a reformular teóricamente la función de extensión, llegando al convencimiento de que la "extensión universitaria" es realmente una "comunicación del quehacer universitario" en

diálogo permanente con la sociedad. La función de la "comunicación" aparece así como esencial para la universidad y de igual jerarquía que su quehacer académico: docencia e investigación. Tal comunicación implica un proceso de interacción y reciprocidad en la relación sociedad-universidad. La 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 participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional

Objetivos: la extensión universitaria tiene como objetivos fundamentales

- I Contribuir a la creación de una conciencia crítica en todos los sectores sociales, para favorecer así un verdadero cambio liberador de la sociedad
- II 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
- III 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
- IV 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 contraria a los intereses nacionales y a los valores humanos "

Orientaciones la extensión universitaria deberá:

- I "Mantenerse solidariamente ligada a todo proceso que se de en la sociedad tendiente a abolir la dominación interna y externa, y a la marginación y explotación de los sectores populares de nuestras sociedades
- II Estar despojada de todo carácter paternalista y meramente asistencialista, y en ningún momento ser transmisora de los patrones culturales de los grupos dominantes
- III 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 “Segunda Conferencia Latinoamericana” sobre el tema, enfatiza la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, para que ésta asuma y cumpla su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura, de liberación y transformación de la comunidad nacional, se comprende la estrecha relación que existe entre los programas de extensión universitaria, así concebidos, y las políticas de desarrollo cultural, cuando éstas son formuladas por países que están empeñados en un proceso de transformación social y de robustecimiento de su identidad nacional e independencia. En tales circunstancias, la extensión universitaria está llamada a hacer parte de estas políticas y contribuir al gran propósito de cambio. Cuando no se dan esas circunstancias, la extensión necesariamente debe enfatizar su carácter crítico y concientizador que, como vimos antes, es el primer paso hacia la liberación.

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 laceras 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 educati-

vas 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"

La libertad de cátedra: piedra angular de la enseñanza universitaria

Antecedentes históricos

Desde sus orígenes las universidades representan una permanente aspiración de autonomía y libertad frente a los poderes civiles, imperiales o eclesiásticos

Cuando hacia la segunda mitad del Siglo XII surgen las primeras Universidades, constituidas en un gremio del mundo corporativo medieval, el gremio de los maestros y estudiantes, pronto éste gremio demandó libertad para enseñar. Pero este derecho de enseñar hasta entonces estaba en manos del Estado y, sobretudo, 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, por la libertad de cátedra.

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 sustrajera 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.

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 dispersión 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 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 ingleses de la Universidad de París surgió la Universidad de Oxford (1167), la que, a su vez y por igual vía, engendró a Cambridge; 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.

A sus graduados las universidades les otorgaban la licencia (*facultas legendi o facultas docendi*), es decir, la licencia para enseñar, que tenía el carácter de *licencia ubique legendi*, pues gozaba de validez en cualquier parte siempre que la universidad tuviese autorización (papal o imperial) para concederla. Sólo 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. Si bien Roma favorecía 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. Pero frente al Estado, el papado defendió a los universitarios mediante privilegios y fueros especiales.

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 la 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.

Deslinde conceptual

“Una universidad, dice Hutchins, es un centro de pensamiento independiente. Como centro de pensamiento, y de pensamiento

independiente, es asimismo, un centro de crítica. La libertad de la universidad moderna, en una sociedad democrática no se basa en los retos de una tradición medieval, sino en la premisa de que las sociedades requieren centros de pensamiento y crítica independientes, si han de progresar o, aún, sobrevivir”

La libertad de la universidad se manifiesta a través de su autonomía. En verdad, sólo una universidad libre puede cumplir con autenticidad su cometido, hasta el punto que se afirma que el concepto cabal de universidad implica el de su libertad, pues sólo mediante el ejercicio de esa libertad puede llevarse a cabo una labor universitaria valiosa. La autonomía es así, como se ha dicho, condición que define a la universidad auténtica, pues sin ella la universidad no está en posibilidades de cumplir su función social ni de ejercer su función crítica, tan importante para el progreso y mejoramiento de la sociedad. La autonomía pertenece así a la esencia misma de la “universidad crítica”

La autonomía representa la mejor garantía para la existencia de la libertad de cátedra, aunque no se confunde con ella. Tal libertad implica que la universidad, como institución, no sustenta ni enseña según una determinada ideología. Por el contrario, en la universidad, por su misma naturaleza y vocación universitaria, caben todas las ideologías. Cuando una universidad enseña según una determinada faceta ideológica, contradice su propia esencia. El libre juego de todas las ideologías no significa que la universidad sea una institución neutra; es, más bien, signo de riqueza intelectual y espiritual, de ilimitadas posibilidades para el progreso de las ideas. La universidad debe, entonces, preservar en su seno la convivencia de las pluralidades ideológicas o bien renunciar a su alta jerarquía como centro libre e independiente del saber.

La autonomía implica serias responsabilidades para la universidad. Dueña de su destino, debe responder por lo que haga en el uso y disfrute de su libertad, sabida que su quehacer consiste, fundamentalmente, en el cumplimiento de sus misiones propias. Más, la autonomía no es un fin en sí misma. En realidad, es un medio que permite a la universidad el desempeño de sus cometidos. Tampoco la autonomía debe provocar el divorcio entre la

universidad y la problemática de su entorno La universidad ha de estar presente en la vida de su colectividad No puede, en razón de su autonomía, separarse del contexto social, pues es demasiado importante para que pretenda aislarse

Uno de los deslindes conceptuales más lúcidos entre autonomía y libertad de cátedra es el que hace el Profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM de México, Jorge Pinto Mozal, en su obra *"La Autonomía Universitaria"* (UNAM, 1974) y que reproduzco a continuación

"La autonomía consiste básicamente en la capacidad de la Universidad de darse internamente su propia ley y regir su comportamiento por normas que ella misma determina La autonomía no puede ser proclamada por la misma institución universitaria, ya que no puede autoconcedérsela; se establece por una ley emanada del poder legislativo, aunque en algunos casos se origina en una disposición constitucional A menudo se ha confundido el término autonomía con el principio de libertad de cátedra y de investigación; se habla de ambos como si se tratara de lo mismo, o como si uno implicara lo otro Es cierto que los dos principios, la autonomía y la libertad de cátedra, están íntimamente relacionados, pero no se les debe confundir La diferencia esencial consiste en que la autonomía se refiere a las relaciones de la Universidad con el Estado y, en general, con el mundo externo, y la libertad de cátedra y de investigación es un concepto interno relativo a la vida dentro de la misma universidad Por otro lado, es posible hablar de instituciones en las que existe la libertad de cátedra sin ser autónomas, y viceversa Pero, evidentemente, la mejor garantía de la libertad de cátedra y de investigación es una amplia autonomía En América Latina la experiencia nos enseña que sin autonomía es difícil que florezca una auténtica libertad de cátedra, pareciera que la autonomía es su atmósfera natural La autonomía implica que la Universidad puede por sí misma nombrar y remover a su personal docente o académico, a través de los procedimientos y requisitos que ella misma señale, seleccionar a sus alumnos, mediante las pruebas y conclusiones que considere necesarios; elaborar y aprobar sus planes y programas de estudios y de investigación; expedir certificados de estudio; etc "

A su vez, el jurista guatemalteco, Dr Jorge Mario García Laguardia, advierte que “aunque estrechamente vinculados, autonomía y libertad de cátedra deben distinguirse, lo que a menudo no se hace. La libertad de cátedra hace relación a la libertad del profesor de comunicar su enseñanza -y quizás en un marco más amplio- los resultados a que ha llegado por sus estudios y sus reflexiones y no, necesariamente, está unida a la autonomía, que implica relación entre la institución y el Estado. Dicho en otra forma, pueden existir universidades -como las francesas- en las cuales no existe plena autonomía y, sin embargo, existe una irrestricta libertad docente. En tanto que algunas universidades autónomas nacionales, pueden limitar la libertad de cátedra -por muchos medios directos e indirectos- por prejuicios políticos, y algunos centros privados totalmente autónomos, pueden también hacerlo por motivos semejantes o religiosos. En todo caso, es necesario indicar que la libertad académica tiene su origen en el carácter propio de la Universidad, y que debe ser preservada de limitaciones por motivaciones dogmáticas, políticas o de intereses del poder público” (*“La Autonomía Universitaria en América Latina - Mito y realidad”*, UNAM, México, 1977)

El Profesor peruano Roberto Mac-Ilean y Estenós, escribe en su obra *“La crisis universitaria en Hispano-américa”* (UNAM, México, 1956), lo siguiente

“La autonomía institucional y la libertad académica constituyen la atmósfera de la vida universitaria. Sin ellas no puede arder la lámpara votiva, se apaga el faro que es guía de navegantes y no es posible la existencia digna. Sin independencia intelectual y juicio propio, libre de trabas para expresarlo, sin auténtica autonomía, no puede lograrse obra científica valedera, la universidad, como tal, deja de ser y se convierte en una dependencia administrativa, organismo burocrático subalterno, fábrica de diplomas y de títulos, casillero de mentes regimentadas, carente del soplo que alienta y vivifica todos los esfuerzos y todos los avances de la creación espiritual. Las relaciones entre la Universidad y el Estado siguen las oscilaciones y altibajos de la evolución político-social. Un estado jurídico respeta a las universidades y a todo lo que ellas significan en el desenvolvimiento colectivo y en la superación constante de la cultura. Un régimen dictatorial o to-

talitario captura y avasalla la universidad para convertirla en una herramienta más de su predominio, pervirtiendo sus fines, despojándola de sus más caras esencias institucionales y quitándole su propia razón de ser”

“El problema consiste, agrega entonces el académico español Pedro Laín Entralgo, en que la política no ahogue o desfigure el más elemental de los deberes genéricos del universitario: su servicio a la verdad. Si la Universidad deja que la política penetre en sus claustros de modo que en su enseñanza sea vulnerable, la verdad, o lo que honrada y fundamentalmente puede ser tenido por verdadero, será traidora a su propia esencia y quedará manchada por la indignidad. Pero, si su actividad política se limita al cultivo preferente de ciertas verdades y a la educación de sus alumnos para una más digna y lúcida convivencia humana en el mundo histórico a que pertenecen, la Universidad cumplirá uno de los deberes que impone este tiempo; deberes ante los cuales -confesémoslo- es inútil el gesto de cerrar la puerta”

Ya el maestro José Medina Echavarría había examinado este complejo aspecto de la vida universitaria en su obra fundamental *“Filosofía, Educación y Desarrollo”* (Siglo XXI, Editores, México, 1967), llegando a las conclusiones siguientes. “Para que la Universidad sea el lugar en que se ofrece “la más clara conciencia de la época” tiene también que ser el lugar que representa “la serenidad frente al frenesí” en la consideración de las más espinosas y graves cuestiones de esa época. Lo que quiere decir que nada de su tiempo puede serle ajeno, pero sólo en la medida en que pueda situarlo a la distancia que exige su busca permanente de la verdad. Si la *“Universidad enclaustrada”* ha sido siempre excepcional y hoy casi imposible -“torre de marfil” tan sólo en el denuesto- su contraposición radical no lo es menos, porque acaba precisamente con la Universidad misma. Frente a la *“Universidad enclaustrada”*, la *“Universidad militante”* es la que se deja invadir sin tamiz alguno por los ruidos de la calle y reproduce en su seno, en exacto microcosmos, todos los conflictos y pasiones de su mundo. La tarea científica desaparece y sólo quedan los gritos sustituyendo a las razones. La apertura al mundo de la actividad universitaria -su única manera de influir sobre él- sólo cabe, en consecuencia, en la forma de la *“Universidad partícipe”*, es decir no

militante ni enclaustrada “*Universidad partícipe*” es aquella que enfrenta los problemas del día aceptándolos como tema riguroso de su consideración científica, para afirmar únicamente lo que desde esa perspectiva se puede decir”

En un estudio sobre el tema, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), llegó a las siguientes consideraciones “La libertad de cátedra es quizás el más importante de los principios de la vida universitaria. En ella está sustentado el carácter propio de la universidad y su dignidad misma. Su limitación o desconocimiento supone la imposibilidad de realizar válidamente sus fines. Donde se encuentra restricción o ausencia de este elemento esencial, a causa de motivaciones dogmáticas o derivadas de intereses del poder público, sólo podrá haber una enseñanza justificante, ya sea de la existencia de un dogma como límite de la investigación o cooperación social, o de los intereses del poder que la estatuye

“La libertad de enseñar en la universidad pertenece a la esfera jurídica donde se hallan los derechos del hombre, por lo tanto, la autoridad estatal no debe afectarla como no sea para garantizar su respeto e inalienabilidad. En función de la necesidad vital de la universidad, de mantener este principio al margen del interés del gobierno en turno, *de facto o de jure*, se ha llegado a estatuir en el ordenamiento de más alta jerarquía la libertad de enseñanza, que constriñe el ejercicio de autoridad a la norma fundamental, que implica la decisión popular preexistente y que señala al poder público la limitación y forma del ejercicio de su gobierno. La totalidad de las constituciones objeto de este estudio, aun cuando no hablen expresamente de la universidad, estatuyen la libertad de enseñanza, ya sea en su parte dogmática incluyéndola como garantía del individuo, o en su parte orgánica, en los casos en que se refiere a la enseñanza como servicio público”

Y para mayor abundamiento, cerramos esta sección citando la opinión del profesor uruguayo Antonio Grompone, quien en su libro “*Universidad Oficial y Universidad privada*” (UNAM, México, sin fecha) sostiene lo siguiente:

“La libertad de cátedra deriva de la libertad de pensamiento, de la investigación individual, porque la sumisión de la actividad

intelectual de quien enseña o investiga a una autoridad cualquiera, aún a la del mismo cuerpo autónomo de la Universidad, es un regreso y el desconocimiento de que sólo en el régimen de libertad pueden manifestarse los valores esenciales de la razón humana”

“La experiencia de siglos presenta como víctimas a los innovadores, descubridores y grandes espíritus, frente a la incomprensión y la ignorancia de las mentalidades intolerantes y dominadoras. El principio más revolucionario de los tiempos modernos se introdujo con la idea de que la razón humana sólo puede trabajar por el progreso colectivo y producir realmente, en la absoluta libertad; que no hay un solo principio que quede como definitivo, y mucho menos aquellos que sólo tienen su fundamento en la fe, la convicción o el sentimiento. En pocos años, desaparecen construcciones científicas, se destruyen teorías, surgen nuevos hechos, aparecen descubrimientos sensacionales. No existe, por tanto, justificación alguna para imponer una verdad y un dogma en materia científica y, por extensión, no se debería imponer tal dogma en ningún campo, porque lo político, lo social, lo ético, lo religioso, se transforma con la mentalidad colectiva y también allí el pensamiento humano provoca cambios con el libre trabajo de análisis o de investigación. Lo más grave es que todas esas limitaciones producen efecto real en el aniquilamiento de la actividad, en el impedimento al trabajo fecundo, en la creación o bien de un régimen de conformismo y de repetición pasiva, o un clima de terror que ahuyenta las posibilidades de libre investigación. Tal es lo ocurrido en los períodos de fanatismo intransigente, y tal es lo que se desprende de la historia de la universidad ya que aún las más prestigiosas pasan por las etapas de esplendor, decadencia y ocaso, para surgir sólo cuando pueden aparecer otra vez el trabajo y el pensamiento libre. La libertad de cátedra, como denominación de actividades técnico-docentes no dominadas por fuerzas extrañas es, por eso, condición esencial para la realización de una enseñanza superior. Los enemigos de ese régimen que hemos indicado hasta ahora, vienen de afuera de la cátedra, pero pueden aparecer en la cátedra misma. Un ejemplo histórico es el de la Universidad de Salamanca aferrada a Aristóteles, resistiendo la innovación científica en pleno siglo XVIII, en momentos

en que se producía en Europa la más extraordinaria transformación espiritual”

Finalmente, el eminente profesor de la CEPAL, fundador ideológico de la Universidad de Costa Rica, en su propuesta para la refundación de dicha Universidad (*“La Universidad Autónoma”, San José, 1935*), dice: *“La libertad de la cátedra es la libertad misma de la expresión y el pensamiento, imponderable conquista de la época moderna, gracias a la cual se ha creado la civilización de nuestros días. En el frecuente choque de las doctrinas y de las ideas, no importa que por un instante brille el absurdo; con más fuerza lucirá por fin la verdad; y su adquisición será perdurable. A una Universidad le bastaría, realmente, para sentirse autónoma, con afianzar en forma inamovible la libertad de la docencia, porque sobre ella habrá de edificar toda su obra”*

Disposiciones legales sobre autonomía y libertad de cátedra

El desenvolvimiento histórico de la universidad nos muestra, desde sus orígenes, la tensión que ha existido entre la autonomía de la comunidad universitaria, como institución con fines propios, y las fuerzas sociales, principalmente los poderes públicos y religiosos, deseosos de controlarla

Desde la consolidación de los Estados nacionales, la tensión se manifiesta entre ellos y la universidad, de suerte que la autonomía de ésta se define principal, aunque no exclusivamente, frente al Estado, representado por el gobierno central. En última instancia, la autonomía es el resultado de la particular relación dialéctica que se establece entre el Estado y la universidad, según sea el contexto político y socioeconómico

Se trata, más específicamente, como lo señala José Medina Echavarría, de “una peculiar relación entre el poder político y un poder social, entre el Estado y una institución espiritual. Y esa relación ha sido siempre, como otras típicas de occidente, de equilibrio o, si se quiere, de compromiso. Por eso no se reduce a ser meramente una cuestión estatutaria o que pueda resolverse de

una vez por todas por un precepto jurídico. La verdadera autonomía deriva del ámbito de libertad reconocida a la universidad por el Estado por razón de que acepta la autoridad que ésta posee ya por sí misma. En este sentido, perdura la autonomía espiritual de la universidad aún allí donde se ha convertido en miembro uniforme de la actividad administrativa del Estado. La fascinante historia de la universidad en los distintos países es sólo la historia de las distintas formas que ha tomado esa relación y de los delicados mecanismos de equilibrio que la han mantenido. Sólo el análisis histórico-sociológico descubre en cada caso las condiciones de compromiso, siempre inestable, entre las distintas fuerzas y estructuras sociales que hicieron posible la aparición y persistencia de un medio favorable a los afanes científicos” De ahí que el problema de la autonomía universitaria se relacione con el más amplio de la distribución del poder en la sociedad y requiere una redefinición en cada época histórica

La tendencia hacia el absolutismo que caracterizó a los recién constituidos Estados nacionales, afectó la autonomía de las universidades, que en muchas ocasiones perdieron su tradicional independencia y fueron incorporadas al engrandecimiento estatal. Además, el Estado trató también de utilizarlas para su propósito de afirmación nacional frente a los poderes supranacionales, que anteriormente había otorgado su protección a la universidad. En algunos casos la universidad llegó a identificarse tan estrechamente con los poderes constituidos que degeneró en instrumento de un determinado interés político o confesional y utilizada como mecanismo de represión en contra de la libertad intelectual y el desarrollo de la cultura, que constituyen su esencia. En esos momentos de degradación universitaria, los verdaderos pensadores y los hombres de ciencia realizaron su labor al margen de las universidades.

“Ha habido épocas, nos dice Julián Marías, en que la universidad ha coincidido aproximadamente con la vida intelectual; en otras, por el contrario, ha sido sólo una componente parcial de ella, y lo más vivo y creador del pensamiento ha ocurrido a su margen”

“Lo primero ocurre, como es notorio, en la Edad Media, sobre todo en los siglos XIII y XIV” Otro es el caso entre mediados del XV y más que mediados del XVIII. En este tiempo, las universi-

dades quedan resueltamente relegadas a un segundo plano, lo más sustantivo de la ciencia europea se gesta en otros mundos Santo Tomás, San Alberto Magno, Duns Escoto, Ockana -las figuras máximas del tiempo- habían sido docentes universitarios No lo son, en cambio Nicolás de Cusa, Erasmo, Giordano Bruno, Copérnico, Galileo, Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibnitz, Pascal, Bacon, Locke, Berkeley, Hume, Voltaire, D'Alembert, Rousseau Todavía lo son Victoria y Suárez, porque pertenecen a la forma medieval del saber y de la ciencia, aunque sus problemas y sus contenidos sean modernos en buena parte Las cosas vuelven a cambiar Tal vez la variación se inicia con Wolf, el nuevo escolástico. Después sí los grandes creadores del pensamiento suelen ser profesores de universidad Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Dilthey, Brentano, hasta Husserl y Bergson -para hablar sólo de la filosofía, sin esfuerzo se podría ampliar la lista en las restantes disciplinas-; así Schopenhauer; Comte o Kierkegaard Desde fines del siglo XVIII hasta los comienzos del nuestro, la ciencia se hace en las universidades"

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 lo que antes decíamos acerca 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 Gottinga (1737) se desenvuelve el sistema de enseñanza a través de "seminarios", de tanta importancia para el arraigo de la investigación científica Más tarde, con la fundación de la Universidad de Berlín (1810), según el esquema de Guillermo de Humboldt, la *libertas philosophandi* 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 universidades de diferentes partes del mundo y de un elemento clave para el enorme

desarrollo científico que se produjo, a partir de entonces, en Alemania

El caso de la universidad alemana del siglo pasado ilustra las consideraciones de quienes sostienen que la libertad de cátedra puede existir aun sin autonomía, por lo menos sin autonomía administrativa, y de quienes estiman que lo fundamental en el quehacer universitario es la libertad académica. Así, Germán Rama nos dice que "este tipo de relación entre el poder político y la institución de la inteligencia que fundamentaría la autonomía, tiene el carácter de que en ella lo esencial sería la libertad de cátedra y en un grado menor el derecho de autogestión, según fórmulas muy variables de compromiso entre el Estado y la corporación académica, a partir de un reconocimiento de la autoridad moral de la universidad" "La libertad puede ser negada en la propia universidad en virtud de valores religiosos o políticos que sostengan los grupos dominantes en su seno, mientras que puede estar garantizada en una universidad dentro de la cual las decisiones relativas a la estructura emanen directamente del poder político central"

Conviene reflexionar un poco más sobre este punto de las relaciones entre la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, que forma parte de la relación más general entre la universidad y el Estado. "En el mundo de habla inglesa, advierte Risieri Frondizi, se confunde con frecuencia la autonomía con la libertad académica o libertad de cátedra. Se habla de ambas como si se tratara de la misma cosa. Es cierto que los dos principios están relacionados, pero no se les debe confundir. La distinción es sencilla: la autonomía se refiere a las relaciones de la universidad con el mundo externo y en particular con el gobierno. La libertad de cátedra, en cambio es un problema interno. Puede haber, por lo tanto, autonomía sin que haya libertad de cátedra -como ocurrió en Oxford a principios del siglo XIX- y libertad de cátedra sin autonomía, como sucedió en las universidades prusianas del siglo pasado". Pero, evidentemente, la mejor garantía de la libertad de cátedra es una amplia autonomía.

El concepto de autonomía universitaria ha sido motivo de muchos debates, tanto a nivel nacional como internacional. Recien-

temente se le ha examinado desde muchos ángulos (jurídico, sociológico, político, filosófico) dando lugar a una amplia bibliografía que sería imposible reseñar y analizar dentro de los reducidos límites de este capítulo. Nos limitaremos a referirnos al concepto que de ella se tiene en los medios universitarios y a las principales consideraciones que hoy en día se hacen acerca de su naturaleza, carácter dialéctico y relatividad, de suerte que en varias reuniones universitarias se ha abogado por la conveniencia de llevar a cabo un análisis profundo del tema y una revisión de su conceptualización, a la luz de las actuales circunstancias socioeconómicas y políticas.

En 1965, en la IV Conferencia de la Asociación Internacional de Universidades (AIU), celebrada en Tokio, se intentó, a nivel mundial, elaborar una definición de lo que debe entenderse por autonomía universitaria en la comunidad académica. Tras arduas discusiones, la Conferencia de Tokio declaró que "siglos de experiencia demuestran que las universidades pueden realizar en forma satisfactoria la tarea que se les ha encomendado, cuando se sienten libres para tomar decisiones que comprenden las siguientes áreas

- 1 Cualesquiera que sean las formalidades para los nombramientos, la universidad deberá tener derecho de seleccionar su propio cuerpo de profesores
- 2 La Universidad deberá responsabilizarse de la selección de sus estudiantes
- 3 Las Universidades deberán responsabilizarse de la formulación de los currículos para cada grado y del establecimiento de los niveles académicos. En aquellos países donde los grados y títulos para practicar una profesión estén reglamentados por la ley, las universidades deberán participar de manera efectiva en la formulación de los currículos y el establecimiento de los niveles académicos
- 4 Cada Universidad deberá tener el derecho de tomar las decisiones finales sobre los programas de investigación que se llevan a cabo en su seno

- 5 La Universidad debe tener el derecho, dentro de amplios límites, de distribuir sus recursos financieros, entre sus diversas actividades, es decir, por ejemplo, espacio y equipo; capital e inversiones

El Consejo Ejecutivo de la UDUAL, en 1966, hizo suya la declaración de Tokio, agregando que "la autonomía y su cabal ejercicio estriban también en el espacio del recinto universitario, que ha sido inviolable desde hace siglos y que si ahora no lo es por dictado de la ley, sí lo es por mandato de la historia y de la tradición, ya que constituye una garantía para la dignidad de profesores y estudiantes en el libre ejercicio de su vida universitaria" Entiéndase, sin embargo, que la inviolabilidad del recinto universitario no significa "extraterritorialidad" ni mucho menos impunidad para delitos comunes. La fuerza pública, previa autorización de las autoridades universitarias competentes, puede penetrar en los recintos universitarios cuando se trate de la comisión de delitos comunes, para los cuales la autonomía no debe servir de escudo.

A los fines legales, la autonomía es el status que el Estado concede a la universidad para que se gobierne de manera independiente en los asuntos de su incumbencia. Tales asuntos conllevan a) *Autonomía para investigar*, por medio de la cual la universidad elige libremente el campo de indagación que mejor le parezca, por encima del juego de intereses creados de los grupos sociales; b) *Autonomía para enseñar*, o derecho de transmitir conocimiento libremente (libertad de definir el contenido de las asignaturas); c) *Autonomía administrativa*, es decir, libertad para crear y manejar sus propios órganos de gobierno, hacer nombramientos, remociones y disponer asignaciones, y; d) *Autonomía económica*, que quiere decir libertad para elaborar el presupuesto y manejarlo para adelantar la gestión financiera, sin perjuicio de la fiscalización a posteriori por parte de organismos de contraloría competentes, cuando se trata de fondos públicos.

Veamos ahora las disposiciones legales

El principio de la libertad de cátedra es tan importante que suele ser objeto de protección, de la más alta jerarquía legal. En muchos países, de todas las regiones del mundo, los textos constitucionales la incorporan entre las garantías individuales, dándole

rango de derecho humano fundamental Y es que la libertad de cátedra es una manifestación de la libertad de opinión y expresión consagrada en el Arto 19 de la *"Declaración Universal de Derechos Humanos"*, cuyo texto dice así *"Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones y el de difundirlas sin limitación de fronteras por cualquier medio de expresión"*.

A su vez, el *"Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales"*, en el inciso 3 del Arto 15 establece: *"Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la indispensable libertad para la investigación científica y para la actividad creadora"*

En Nicaragua, el párrafo final del Arto 125 de la Constitución establece *"Se garantiza la libertad de cátedra El Estado promueve y protege la libre creación, investigación y difusión de las ciencias, la tecnología, las artes y las letras, y garantiza y protege la propiedad intelectual"*

Cuando la UNAN conquistó su autonomía, la Ley Orgánica del 27 de marzo de 1958, en su artículo cuatro, proclamó que *"La libertad de Cátedra e Investigación es principio fundamental de la enseñanza universitaria"*, concepto que recogió la actual *"Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior"* del 20 de abril de 1990, en su artículo 11, en los términos siguientes: *"La libertad de cátedra es principio fundamental de la enseñanza superior nicaragüense"* Observemos que no se refiere a la investigación, como lo hizo la Ley de 1958, pero en la teoría sobre la libertad de cátedra ésta comprende tanto la de enseñanza como la de investigación

Ya en el Primer Congreso Universitario Centroamericano (San Salvador, 1948), las Universidades de la región incluyeron la Libertad de Cátedra entre los diez principios que debían orientar su quehacer *"Por definición, dijo este Congreso, la Universidad debe estar abierta a toda corriente cultural, a toda expresión del saber, a todas las formas vitales, a todos los problemas humanos Debe ser ejemplo y espejo de libertad docente, de libertad responsable de actuación, y escuela de libertad crítica, dirigiendo, además, la infatigable lucha de los pueblos por conseguir libertad y lograr justicia"*

A su vez, el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas (Guatemala, 1979), reiteró este principio en la *"Carta de las Universidades Latinoamericanas"*, tomándolo casi textualmente de la declaración de principios centroamericana. Dice la aludida Carta: "Se declaran objetivos y finalidades de la Universidad Latinoamericana: permanecer abierta a toda corriente cultural, a toda expresión del saber, a todas las formas vitales, a todos los problemas humanos. Ser ejemplo y espejo de libertad docente, de libertad responsable de actuación, escuela de libertad de crítica y directora espiritual de la infatigable lucha de los pueblos por conseguir libertad y obtener justicia"

Además, se incluyó entre los derechos fundamentales del profesor universitario, "la libertad de cátedra y de investigación" (inciso h) del Artículo 9 de la Carta)

Otro documento internacional que debe tenerse presente, en relación con el tema que nos ocupa, es la *"Recomendación relativa a la situación del personal docente"*, aprobada el 5 de octubre de 1966 por la "Conferencia Intergubernamental Especial Sobre la Situación del Personal Docente", convocada por la UNESCO, y de la cual Nicaragua es signataria. Esta Recomendación, por cuyo cumplimiento le corresponde velar a la UNESCO, incorporó en su Capítulo VIII - Derechos y Obligaciones del Personal Docente, las llamadas "libertades profesionales" de dicho personal. Este texto es el más completo y detallado sobre los alcances de la libertad de cátedra de los profesores, razón por la cual considero conveniente reproducirlo íntegramente. Dice así. "Libertades profesionales":

- "6 1 En el ejercicio de sus funciones, los educadores deberían gozar de libertades académicas. Estando especialmente calificados para juzgar el tipo de ayudas y métodos de enseñanza que crean mejores y más adaptables a sus alumnos, son ellos quienes deberían desempeñar un papel esencial en la selección y la adaptación del material de enseñanza así como en la selección de los manuales y la aplicación de los métodos pedagógicos dentro de los programas aprobados y con la colaboración de las autoridades escolares

- "6 2 El personal docente y sus organizaciones deberían participar en la elaboración de nuevos programas, manuales y medios auxiliares de enseñanza
- "6 3 Todo sistema de inspección o de supervisión debería ser concebido con el objeto de estimular y ayudar al personal docente para el mejor cumplimiento de sus tareas profesionales y para evitar que sea restringida la libertad, la iniciativa y la responsabilidad del personal docente
- "6 4 1) Cuando la actividad de un educador sea objeto de una apreciación directa, ésta debería ser objetiva y puesta en conocimiento del interesado
- 2) El personal docente debería tener derecho a recurrir contra una apreciación que crea injustificada
- "6 5 El personal docente debería tener plena libertad para aplicar todas las técnicas de evaluación que juzgue convenientes para conocer el progreso de sus alumnos, cuidando de que no cometa ninguna injusticia respecto de ninguno de ellos
- "6 6 Las autoridades deberían prestar consideración adecuada a las recomendaciones del personal de enseñanza relativas al tipo de enseñanza que mejor convenga a cada uno de los alumnos, así como a la orientación futura de sus estudios
- "6 7 En interés de los alumnos deberían realizarse todos los esfuerzos para favorecer la cooperación entre los padres y el personal de enseñanza, pero los educadores deberían estar protegidos contra toda injerencia injustificada de los padres en materias que son esencialmente de la competencia profesional de los educadores
- "6 8 1) Los padres de familia que desearan presentar quejas sobre una institución escolar o sobre un educador, deberían tener la facultad de discutir las primeramente con el director de la institución y con el educador interesado Toda queja que se presentara ulteriormente a las autoridades superiores debería formularse por escrito y su texto debería comunicarse al educador interesado

- 2) El estudio de las quejas debería hacerse en forma que el personal docente interesado tenga plena posibilidad de defenderse sin que se dé publicidad alguna al asunto "

Para concluir, como estamos dijera el Dr Mariano Fiallos Gil

"La Universidad es, por definición, universal, y en ella caben todas las tendencias y modos de ser. Es por eso humanista por excelencia, y si combinamos el concepto que da su vocablo con el de libertad, tendremos una suma preciosa, ya que la libertad que busca la Universidad es la del espíritu" Estas ideas se plasmaron en el lema universitario "*A la libertad por la Universidad*", que le era tan caro y que fue el distintivo de su gestión rectoral. A quienes recibieron con suspicacia el nuevo lema, el Rector Fiallos les hizo ver su profundo sentido filosófico: la libertad del espíritu es la que produce la lucha contra la ignorancia "El hombre libre es el que interpreta el mundo por sí mismo, por su propia razón, sin encargar a otro, por miedo o pereza, de este placentero y angustioso oficio" Deduce, entonces, que el principio de la educación universitaria debe ser la libertad "¿De qué otra manera podríamos comenzar, sino intentando la liberación de la mente, precursora de toda otra liberación?" Siendo la libertad "el único clima propicio para lograr la formación de una juventud capaz de enfrentarse a las dificultades de la ciencia y de la sociedad en que vivimos, de resolver sus problemas y de sentirse incorporada y responsable al destino del pueblo nicaragüense", es natural que uno de los empeños más notables del Rector Fiallos se dirigiera a conquistar tal condición para la Universidad -pues no otra cosa significa la Autonomía universitaria- que, gracias a sus gestiones, alcanzó la Universidad en virtud del Decreto Ejecutivo del 25 de marzo de 1958 "Hay que hablar, discutir y discurrir sobre todas las ideas, sobre todas las doctrinas y sobre todas las ideologías, porque la Universidad es libertad de pensamiento y tal libertad es la única garantía del desarrollo de la cultura y de las cosas del espíritu" La libertad de cátedra e investigación hace referencia al método propio de la enseñanza universitaria. En el pensamiento del Rector Fiallos está claro que la docencia universitaria no puede basarse en métodos metafísicos ni tampoco en las exageraciones del método pragmático "Debe fundarse en un orden moral racionalista antes que el autoritario o

impositivo, porque se ha comprobado que éste de nada sirve en la orientación de la conducta " Definitivamente opuesto al método escolástico, atribuye a éste la poca participación de Hispanoamérica en el desenvolvimiento de la ciencia Para "dejar de ser mentalmente subdesarrollados", el Maestro aconseja seguir el método científico "Es necesario acicatear a la juventud y a sus maestros para que abracen los métodos de la investigación científica, para lo cual todo hay que probarlo, volverlo a comprobar, dudarlo y no creerlo definitivo El trabajo universitario debe ser metódico y real Nada de escolasticismo, que eso nos ha costado demasiado caro Nada de pereza mental ni del sentarse a descansar hispánico, es necesario vivir inquietos, acosados por la búsqueda de la verdad, que es misión de la Universidad El día en que la Universidad diga: Esto es definitivo, entonces estará liquidada Significaría la paralización del conocimiento, la congelación del río heraclitiano"

La educación superior de cara al Siglo XXI

Visión Prospectiva

“Sólo las épocas críticas inventan utopías”, ha escrito Octavio Paz, y agrega: “las utopías son los sueños de la razón” 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 “El mejor modo de prever el futuro, nos dicen otras voces, es inventarlo” Y Sartre ya nos había señalado que el hombre es como un vuelo que se escapa del presente al futuro Pero, también hay quien nos advierte que el camino más corto al futuro es el estudio del pasado De ahí que *la prospectiva* se entienda como “una actitud frente al presente, que integra futuro y pasado, una reflexión que permite imaginar futuros posibles”

El nacimiento mismo de las universidades, que ahora tenemos el reto de reinventar, se produjo en un momento de cambio, de transición milenaria que, guardando las diferencias, no deja de presentar algunas similitudes con lo que actualmente sucede Recordemos que las universidades fueron el fruto de un largo proceso de reorganización social y cultural de la Europa Medieval “Las universidades, como las catedrales y los parlamentos, nos enseña Haskins, son un producto de la Edad Media Europea” Ellas brotaron de la atmósfera socioeconómica y cultural de la sociedad europea occidental urbana de los siglos XI y XII Los historiado-

res suelen mencionar, entre los factores que condujeron a la creación de esta nueva institución los siguientes: a) *El aumento acelerado de la población que se dio entre los siglos XI y XIV y que desembocó en una creciente urbanización* Dentro del proceso dialéctico, la urbanización representa un cambio *cualitativo* b) *El surgimiento de un extraordinario afán de saber, sólo comparable con el que prevaleció más tarde 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 c) *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 sociocultural* El maestro dedicado al oficio de enseñar, era un artesano más en aquel mundo medieval de artesanos y comerciantes

Nacidas, pues, 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 experimentar y producir nuevas tecnologías no se aplican también en los sistemas de enseñanza?" (González, 1993)

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, programas y métodos de trabajo, lo cual implica asumir la flexibilidad y la innovación como normas de trabajo *La crisis obliga al cambio* Las crisis se producen, 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. Philip 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 sólo 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 invirtien-

do sumas tan grandes que esas actividades no podrían ser absorbidas por las Universidades tradicionales

La vocación de cambio implica una Universidad al servicio de la imaginación y de la creatividad, y no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización, como desafortunadamente ha sido hasta ahora, en términos generales

Es preciso también recordar aquí que en América Latina se dio, a principios de este siglo, un movimiento renovador de nuestras universidades, la llamada Reforma de Córdoba, que en su momento representó un afán de innovación y un intento de diseñar un modelo de universidad para nuestra región. De él emergió, para bien o para mal, la Universidad Nacional latinoamericana con las características que aún hoy definen su perfil particular. La Reforma de Córdoba tan apreciada por unos y tan denostada por otros, representó el momento en que América Latina hizo su ingreso en el siglo XX. Hoy en día, a nadie se le ocurriría enarbolar las banderas de Córdoba como estandartes para nuestro ingreso al siglo XXI. Pero, al menos, podríamos tomar de Córdoba lo que según Bourricaud más le caracteriza: *la afirmación de originalidad creadora y de unidad espiritual de nuestros pueblos*

Frente al horizonte cada vez más próximo del siglo XXI y del tercer milenio es preciso hacer un par de consideraciones previas. En primer lugar, debemos evitar el "milenarismo", que hace del año 2000 una especie de fecha mágica susceptible, por sí sola, de cambiar el mundo. En realidad, el año 2000, del cual nos separan escasamente 50 meses, posiblemente no será muy distinto de los últimos años de la presente década. Pero, será el inicio de un nuevo siglo y de un nuevo milenio. De nosotros dependerá que marque también el principio de una nueva etapa en el desarrollo de la humanidad. Además, cuando hablamos de la Universidad de cara al siglo XXI, nos referimos a la Universidad para al menos las primeras tres o cuatro décadas del nuevo siglo y del nuevo milenio, desde luego que los escenarios previsibles difícilmente pueden ir más allá de la mitad del siglo venidero.

La otra consideración que corresponde hacer es que no todos los países ni todas las sociedades llegarán al siglo XXI al mismo tiempo. Incluso, dentro de un mismo Estado-Nación los sectores llamados moder-

nos accederán más pronto que los tradicionales al nuevo siglo. Al respecto, es válida la observación de Ernesto Sábato cuando nos dice que los siglos no terminan ni se inician para todos los pueblos al mismo tiempo, al son de un silbato único. A este propósito, recordemos que en Europa, a raíz de la caída del muro de Berlín y de la desintegración de la Unión Soviética, algunos analistas se apresuraron a declarar que el siglo XXI ya se había iniciado, al menos para Europa Occidental. “Se puede afirmar, escribe Kaspozyk, que todos los habitantes del planeta no llegarán al siglo XXI al mismo tiempo y es incluso posible que, en tanto algunos países se desenvolverán fácilmente en una nueva era, otros apenas estén iniciando su marcha hacia ese nuevo horizonte”

Si la Universidad, como institución, surgió como una respuesta a determinados cambios y necesidades sociales, económicas y culturales, y para atender demandas específicas de conocimiento, como vimos antes, correspondería analizar ahora cuáles son las características del mundo contemporáneo y los escenarios posibles para las próximas décadas que plantearán nuevos retos para la Universidad y que demandarán de ella respuestas aún inéditas

Esto nos lleva a examinar lo que el Club de Roma llama “la problemática mundial”, es decir los problemas que actualmente enfrenta la humanidad, asumidos desde una perspectiva global. “Cada vez es mayor, señala Ricardo Diez Hochleitner, Presidente del Club de Roma, el número de fenómenos y problemas existentes a corto y largo plazo, de alcance mundial o global, así como los estudios prospectivos que se llevan a cabo en búsqueda de soluciones eficaces de amenazas potenciales, hasta lograr para todos una vida más digna, más libre y con mayor bienestar”

Los límites de esta exposición sólo nos permiten enumerar algunos de esos elementos de la “problemática mundial”, que constituyen verdaderos desafíos para la humanidad

- crecimiento de la población, más acelerado en el llamado Tercer Mundo (seremos 6 000 millones de seres humanos al doblar la esquina del siglo presionando sobre las economías y los ecosistemas y 8 500 millones en el año 2025); se

- estima que la población mundial podría nivelarse en el límite de diez mil o doce mil millones a mitad del próximo siglo;
- urbanización desenfrenada (en el año 2000 se estima que casi el 80% de la población mundial vivirá en ciudades);
 - disparidades económicas cada vez mayores entre el Norte y el Sur y al interior de los países;
 - crecimiento increíble del número de seres humanos viviendo bajo la línea de pobreza crítica;
 - migraciones masivas hacia países con mayor bienestar material;
 - incremento de los refugiados por razones políticas, étnicas o religiosas;
 - porcentaje en continuo aumento de la población anciana en los países del Norte y de la población joven en los del Sur;
 - decadencia generalizada de la economía, salvo en algunos polos dinámicos;
 - presión de la impagable deuda externa contraída por los países en desarrollo y su consecuencia, la imposición de planes de ajuste estructural que transforman a los Estados en simples administradores de la deuda externa y cercenan violentamente los programas sociales;
 - progresivo deterioro de la biosfera y de la capa protectora de ozono (para el año 2030 la temperatura media de la tierra habrá aumentado entre 1,5 y 4,5 grados centígrados),
 - degradación general del medio ambiente,
 - tráfico y consumo de drogas, difusión del SIDA;
 - virulencia del racismo, la xenofobia, el hipernacionalismo, la "limpieza étnica" y los fundamentalismos religiosos,
 - violaciones de los derechos humanos; intolerancia y violencia;
 - debilitamiento del Estado y recurrencia de fenómenos de ingobernabilidad;

- persistencia de altos gastos militares y de suficientes artefactos nucleares almacenados, capaces de destruir el planeta;
- predominio de mensajes violentos en los medios masivos de comunicación y difusión de contravalores que desvirtúan los paradigmas que tratan de promover los sistemas educativos; etc , etc

De esta suerte, si bien es cierto que nos encaminamos hacia la "aldea planetaria" de que nos habla MacLuhan, o la "sociedad mundial" descrita por Peter Heintz, también es cierto que, como lo observa en su informe el "Foro de Reflexión Ad-hoc" constituido por la UNESCO en 1992: "El mundo que aparece ante nuestros ojos (que no sabemos si es unipolar) dista mucho de reproducir siquiera en apariencia la unidad y la homogeneidad características de la guerra fría. La cohesión política y social cede ante la nueva emergencia de conflictos que considerábamos ya terminados: vuelven a surgir nuevas etnias, idiomas y pueblos reclaman el derecho a la palabra, con un costo de tremendas masacres. La violencia, y sobre todo la valorización de la violencia, la intolerancia y su acompañante la discriminación, el auge de los integristas religiosos y de los ultranacionalismos, son las manifestaciones más espectaculares de las rupturas que afectan al tejido profundo de las sociedades. A escala mundial, estas 'rupturas' vienen a tomar el lugar de la guerra atómica que no se produjo "

Frente al panorama sombrío que se desprende de las aludidas "rupturas", cabe mencionar aquellos desarrollos portadores de esperanzas para la humanidad, sobre los cuales se fincan las posibilidades de hacer frente a los desafíos actuales. Estos desarrollos podríamos agruparlos, como lo hace la "Comisión Internacional sobre Cultura y Desarrollo" de la UNESCO, que preside Javier Pérez de Cuéllar, en cinco revoluciones:

- a) *La revolución científica*, caracterizada por la explosión de los conocimientos y su acelerada diversificación, unida a su rápida obsolescencia y el predominio del tratamiento interdisciplinario de los problemas. La revolución científica ha transformado el planeta de un mundo finito de certidumbres en un mundo infinito de incertidumbres y

cuestionamientos Esta revolución ha hecho del conocimiento el factor fundamental del desarrollo Pero también tiende a transformarlo en simple mercancía, sujeta a las reglas del mercado y ajena a consideraciones éticas

- b) *La revolución económica*, consecuencia de la globalización de la economía y, a la vez, de la formación de grandes bloques económicos y comerciales regionales De esta suerte, se advierte una clara evolución de un *mundo bipolar* hacia un *mundo cada vez más interdependiente y multipolar* Predominio de la economía de libre mercado, con sus efectos positivos y negativos, figurando entre los negativos el fenómeno de la exclusión y el desempleo estructural;
- c) *La revolución política*, producto de la renovada fe de los pueblos en la libertad y la democracia, que dio lugar a los dramáticos cambios que siguieron al derrumbe del muro de Berlín y que modificaron profundamente el contexto internacional
- d) *La crisis del Estado-Nación*, que lleva a la revisión de conceptos como el de soberanía, piedra angular del sistema internacional del presente siglo, en aras de una mayor interdependencia y del fortalecimiento de la comunidad internacional, capaz ahora de intervenir bajo la bandera de las Naciones Unidas en los conflictos internos y regionales, de organizar, más allá de las fronteras tradicionales, la lucha contra el narcotráfico y otros delitos de lesa humanidad Mientras se debilita la noción tradicional del Estado, hay una tendencia al fortalecimiento de las entidades locales (municipios, regiones) y de la sociedad civil organizada, de suerte que el Estado ya no es más la fuente única y el destinatario exclusivo de la *legitimidad*
- e) *La revolución tecnológica* y, en especial, la revolución en el campo de la información y de las comunicaciones Dice el documento de la UNESCO, antes aludido, que hacia el año 2000 de una población de 6 000 millones de habitantes cerca de un mil millones estará en capacidad de comunicarse entre sí de manera instantánea La revolución tecnológica es la más promisorias de todas las revoluciones en curso

por su enorme potencial de innovación "La microelectrónica, la informática, la inteligencia artificial, los bancos de datos, la comunicación por satélites combinada con la tecnología informática y la transmisión por láser, la impresión robotizada global, el desktop editorial, los video-discos interactivos, la multiconferencia a distancia, la robótica, la ofimática, la optotrónica, el láser, el diseño industrial informatizado, la biotecnología, la ingeniería genética humana, animal y agrícola, los nuevos materiales (superconductores cerámicos, biomateriales en medicina y cirugía), la microscopía intracelular, la exploración del genoma humano, la miniaturización progresiva, la progresiva sustitución de los recursos naturales por materias primas sintéticas (cobre por fibra óptica, aleaciones por plásticos basados en resinas, metales por cerámicas, azúcar por edulcorantes, etc), la alta tecnología para la defensa militar, la tecnología de las exploraciones espaciales y de los fondos marinos, los procesos de fabricación en la ingravidez, etc Todas estas y otras muchas tecnologías están contribuyendo a los cambios masivos y rápidos, sobre todo en las sociedades económicamente más desarrolladas, si bien cabe preguntarse en qué dirección Cada una de estas y otras tecnologías exigen nuevas calificaciones y destrezas para usos cada vez más productivos apoyados por los empleos de tecnologías convencionales y por servicios en continua expansión Muchas de estas tecnologías también inciden en el propio proceso de aprendizaje" (Diez Hochleitner, 1989)

La revolución de las comunicaciones es la que tendrá posiblemente mayor influencia en una próxima revolución de los aprendizajes La ya anunciada fusión del teléfono, el fax, la computadora y la televisión ofrecerá oportunidades, que en este momento escapan a nuestra imaginación, a las modalidades de educación a distancia El futuro, nos dice el documento de la Comisión Internacional de Cultura y Desarrollo aparece pletórico de interrogantes, sólo comparable a la metáfora de Jorge Luis Borges en "El jardín de los senderos que se bifurcan" Paul Kennedy, a su vez, nos dice, en su conocida obra "*Hacia el siglo XXI*", que lo que la Humanidad va a necesitar es una *reeducción*

Puestos en la encrucijada, necesitamos alguna brújula que oriente nuestros pasos en medio de tantas incertidumbres. Es aquí donde adquieren especial relevancia los *estudios prospectivos, entendidos como sistemas coherentes de prever el futuro*. "Los estudios prospectivos son hoy en día indispensables", sostiene Ricardo Diez Hochleitner. "Sin embargo, agrega, los rápidos cambios en marcha, que anuncian el advenimiento de una nueva era, hacen cada vez más difíciles las previsiones. La prospectiva no predice nada pero, gracias a estudios sistemáticos y rigurosos interdisciplinarios, puede dar al menos una idea de las consecuencias de nuestros actos de hoy, reflejados en escenarios alternativos de futuro. De este modo, permite iluminar y dar proyección a la transformación en curso de la realidad presente, a la vez que contribuye a tomar conciencia sobre el impacto futuro de nuestro quehacer y, de este modo, a asumir nuestros deberes respecto al futuro que ahora se condiciona. Rechazar la reflexión prospectiva es, por tanto, limitarse a actuar dentro de un horizonte recortado, a la espera de que se manifiesten problemas de évergadura cuando ya sean difíciles o costosamente solucionables"

Aun teniendo presentes estas limitaciones es conveniente imaginar los posibles escenarios futuros. A nivel mundial, y de una manera muy general, la "Comisión Internacional sobre Cultura y Desarrollo" de la UNESCO, en su proyecto de esquema de informe imagina posibles escenarios para la humanidad por períodos de 40 años, desde 1980 hasta el año 2100, *referidos principalmente al ámbito cultural*

El período 1980-2020 estaría dominado por los medios masivos de comunicación social y las imágenes. El flujo de información abrirá la conciencia de los pueblos sobre la sociedad global o mundial, pero estará condicionado por la necesidad de persuadir o vender. El anuncio, la propaganda, la anécdota prevalecerán sobre la información de fondo. Grandes masas de población fluirán hacia los suburbios de las ciudades y la industrialización del campo hará aún mayor el éxodo rural. La exclusión, la pobreza y el desorden surgirán por todos lados y se incrementará el crimen organizado.

En cambio, el escenario para 2020-2060 sería el de la sociedad educativa. Esfuerzos realmente serios e imaginativos, a nivel mundial, se harán para erradicar el analfabetismo, las drogas y el sectarismo,

principalmente mediante la educación de las mayorías desfavorecidas. Esto se logrará mediante el uso intensivo de las nuevas tecnologías educativas y de la consagración prioritaria de los medios de comunicación social a propósitos educativos. Surgirá por todas partes un deseo de orden. También serán lanzados, a nivel mundial, programas destinados a regular el uso de la tierra y de los recursos naturales, principalmente forestales y para el planeamiento racional de las ciudades. Los impuestos serán reordenados en función de la preservación del ambiente. Cada quien será obligado a pagar impuestos según el daño que cause al ambiente.

Finalmente, del 2060 hasta el fin del próximo siglo, será el reino de la "sociedad creativa". Como una reacción al exceso de normas, la humanidad buscará cómo liberar plenamente su potencial creador. Toda persona será educada de manera permanente hasta los 80 años para adquirir una cultura humanística y técnica. La educación será una actividad que acompañará al ser humano mientras viva. Mientras a principios de nuestra década de los 90 el 87% de los jóvenes del mundo no tiene acceso a la Educación Superior, en este período la inmensa mayoría lo tendrá. El desarrollo sustentable será por fin una realidad. La creatividad, que combinará el aprendizaje con el placer, será la gran fuerza que conducirá a nuevos logros en los campos de la ciencia, la técnica, las artes y los deportes. Toda la población participará en las actividades artísticas. Prevalecerá el respeto pleno a los valores femeninos y a todas las formas de vida. El tejido social permanecerá unido ya no por el dinero, la dominación o la violencia sino por la cultura, la educación, la creatividad y el libre acceso a los valores del espíritu. *Será una especie de nuevo Renacimiento de la humanidad: un Renacimiento humanístico y científico.*

En lo que respecta a América Latina y el Caribe, ¿cuáles podrían ser los escenarios futuros? En primer lugar, mencionemos algunos indicadores de nuestra realidad actual y unas tantas proyecciones para el año 2000 y más allá:

- América Latina es la región del mundo donde la población crece más rápidamente y en cuya composición prevalece el segmento que demanda educación.

- El producto "per cápita" de América Latina como región es hoy 7% menor que en 1980.
- La tasa promedio de crecimiento en los últimos años ha sido de 1,3% por año, es decir, menor que la tasa promedio del aumento de la población. Sin embargo, según la CEPAL a partir de 1991, el crecimiento alcanzó un 3%
- La participación de América Latina en las exportaciones mundiales ha descendido del 11% (1950) al 3,6% (1990). De este porcentaje un 1% corresponde al petróleo
- Al inicio de la presente década el 62% de la población de la región es pobre y el 32% vive en situación de pobreza crítica (uno de cada tres latinoamericanos). Las estimaciones más optimistas indican que llegaremos al año 2000 con un 55% de la población sumida en la pobreza
- Hacia el año 2000, más del 70% de la población de América Latina será urbana y 30% vivirá en ciudades de más de un millón de habitantes. Esto implica grandes demandas de servicios sociales básicos, entre ellos educación a todos los niveles, en circunstancias en que el gasto público social per cápita se redujo en los últimos años provocando un descenso general de la calidad de vida y de los servicios de salud y educación
- En 1992 la región transfirió por concepto de servicio de la deuda externa nada menos que 30 000 millones de dólares. Entre 1982 y 1990 los países de la región transfirieron al exterior US\$ 230 mil millones equivalentes a 200 por ciento del valor de sus exportaciones
- La tasa de analfabetismo en la región se redujo del 23% al 15% entre 1980 y 1990, pero en cifras absolutas se mantuvo estable 42 millones de analfabetos
- Actualmente tenemos en América Latina cerca de 7 millones de estudiantes en la Educación Superior que asisten a más de 3 300 instituciones de tercer nivel (550 universidades reconocidas como tales) y más de medio millón de profesores de Educación Superior. (En el mundo hay 60 millones de alumnos matriculados en cerca de 30 000 institucio-

nes reconocidas como de Educación Superior) Del sistema postsecundario egresa anualmente más de medio millón de graduados, de los cuales un 20% corresponde a Ciencia y Tecnología Cerca de 120 000 alumnos asisten a cursos de postgrado, de los cuales el 70% se ofrecen en Brasil y México Para el año 2000 se estima que tendremos cerca de 10 millones de estudiantes de nivel terciario Sin embargo, los estudiantes inscritos en este nivel sólo representan el 14% de la población en edad de seguir estudios superiores En los países desarrollados el porcentaje se eleva a 36,8% (56% en los EEUU, 37% en Suecia y 30% en Japón)

- La inversión en Ciencia y Tecnología en la región es menor del 0,5% del PNB (la mitad del 1% recomendado por la UNESCO hace veinte años) Los países desarrollados destinan como promedio el 2,9% del PNB
- El número de científicos e ingenieros por millón de habitantes es de 209 en América Latina, mientras en Japón es de 3 548, de 2 685 en los EEUU y de 1 632 en Europa. El Foro de Intelectuales que se reunió en Antigua Guatemala, el año pasado ("Visión Iberoamericana 2000") recomendó que se hicieran esfuerzos para alcanzar la relación de al menos 1 000 científicos e ingenieros por cada millón de habitantes

Veamos ahora los escenarios posibles para América Latina. Según Carmen García Guadilla, investigadora del CENDES de la Universidad Central de Venezuela, pueden darse tres escenarios posibles, cada uno de los cuales tiene sus propias implicaciones para la educación superior de la región

El primer escenario es el que podría denominarse "*Escenario de Mercado*", o sea el escenario donde la globalidad es definida y valorada en términos estrictamente económicos Corresponde al modelo neoliberal en boga, promovido para nuestros países por los organismos financieros internacionales y los dueños de nuestra deuda externa "Dentro de este escenario el Tercer Mundo deja de tener interés funcional y económico para el sistema global, al ser la mayoría de los países demasiado pobres para constituir mercados y demasiado atrasados para valer como fuerza de tra-

bajo en un sistema productivo basado en la información y donde las materias primas van a disminuir rápidamente su valor relativo" Es un escenario que lleva a la marginalización de los países del Tercer Mundo de los circuitos económicos, científicos y tecnológicos Este escenario podría considerarse pesimista para los países no avanzados, ya que dentro de él el Tercer Mundo no cuenta desde el punto de vista de lograr su propia dinámica; la única preocupación para las élites económicas y políticas de los países avanzados, es que el atraso de una parte de los países del globo pueda "revertirse" sobre ellos mismos En este escenario la lucha por el poder está cada vez más asociada a la lucha por la distribución del conocimiento y la posibilidad de acceder a él La distancia entre los países avanzados y los otros será de orden informático y de conocimiento

El *segundo escenario* es el denominado "*Escenario Sustentable*" En él la globalidad toma en cuenta la dimensión cultural y ambiental, además de la económica Al respecto dice Carmen García Guadilla: "Paralelamente a la universalidad e ímpetu que indudablemente tienen y probablemente seguirán teniendo las fuerzas que conforman el escenario anterior, otras alternativas están surgiendo, cuyo principal desafío es *imaginar y crear nuevos modos de modernidad* en los que el hombre no exista en beneficio del desarrollo, sino el desarrollo en beneficio del hombre En este contexto se hace una crítica fuerte a los estragos irreversibles que en la naturaleza causan las "fuerzas ciegas del mercado" Este tipo de desarrollo ha tomado diferentes denominaciones "desarrollo sustentable", "desarrollo con rostro humano", "desarrollo cultural", "desarrollo desde la base", etc

Finalmente, podríamos mencionar un *tercer escenario*, ubicado fuera del paradigma del desarrollo Se trata, explica García Guadilla, de: "Un contradiscurso al discurso del desarrollo que está comenzando a emerger a partir de la contribución de algunos intelectuales del Tercer Mundo Es el "*Escenario Alternativo*" que se define a partir de un distanciamiento de la concepción del "desarrollo" - concepción anclada en la modernidad occidental - y la cual, se dice, fue una estrategia inventada por el "Primer Mundo" para una gran parte de países de Asia, Africa y América Latina, considerados el "Tercer Mundo" "En este escenario, la producción de

conocimientos está muy ligada a la cultura y a los grupos de base, de ahí la importancia que adquieren las metodologías de investigación y acción participativa, así como los profundos cambios en el orden prevaleciente del conocimiento ”

Integración como estrategia

En las últimas décadas América Latina, como región, se ha hecho más pobre y más marginal, salvo los reducidos sectores privilegiados de las clases altas urbanas de las grandes ciudades vinculadas a la economía internacional del mercado, que representan “islotos de modernidad en océanos de pobreza” La paulatina marginación del comercio internacional es uno de los grandes problemas que América Latina tiene que enfrentar como región

Existe el peligro real de que América Latina quede sensiblemente marginada de los circuitos dominantes del comercio, las inversiones, los flujos financieros y los procesos tecnológicos Es lo que algunos señalan como el proceso de “africanización”, o sea el paso de la “dependencia” a la “prescindencia” Frente a esta situación, América Latina tiene que elaborar 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 La integración latinoamericana reclama así una nueva estrategia, un nuevo pensamiento, a fin de replantearla en el actual contexto: existencia de la Unión Europea, el dinamismo económico del Japón y los llamados “dragones” del Sudeste asiático, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), etc

El Segundo Foro “Visión Iberoamericana 2000”, celebrado en el mes de marzo de 1995 en Cartagena, se pronunció por la convergencia de los actuales procesos subregionales de integración y por la ampliación del concepto de integración latinoamericana a los aspectos culturales, educativos, científicos y sociales *Las Universidades de nuestra región tienen el reto de contribuir a la elaboración del nuevo pensamiento sobre la integración. Este debería ser uno de sus compromisos principales en lo que resta del siglo*

América Latina necesita elaborar una respuesta lúcida a los procesos de constitución de grandes unidades macroeconómicas que adelantan los países desarrollados, cuyo motor es hoy en día el conocimiento, la información, producto de la revolución científica y tecnológica. No es posible que mientras en el Norte se aceleran estos procesos, en el Sur sigamos en el aislamiento y la fragmentación. No se contraponen a esta concepción global los esfuerzos subregionales actualmente en marcha (MERCOSUR, SICA, PACTO ANDINO, etc.) Estos esfuerzos, como lo ha señalado la CEPAL deberían ser, mediante su convergencia, pasos encaminados hacia un "regionalismo abierto", que permita a la región prepararse para una economía internacional abierta, sin renunciar a utilizar la integración como mecanismo de defensa.

La clave 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 caudalosas inversiones en su gente.

En definitiva, 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. Hoy en día, como lo advierten los analistas, no sólo compiten los aparatos económicos sino también las condiciones sociales, los sistemas educativos y las políticas de desarrollo científico y tecnológico. Pero bien vale la pena reproducir aquí la advertencia que el educador brasileño Cristovam Buarque hiciera en el Foro Iberoamericano de Cartagena: "*Necesitamos competitividad económica pero, sobre todo, necesitamos dignidad social. Nada asegura que la primera lleva a la segunda*". La competitividad no debe conducirnos a dejar de lado la equidad.

Francisco Sagasti señala, acertadamente, que "la agenda de temas por examinar en el umbral del siglo XXI abarca aspectos tales como el carácter que debe adoptar el esfuerzo regional de investigación científica, el diseño de estrategias para armonizar el

acervo de técnicas tradicionales con las tecnologías modernas, y las medidas para lograr que las actividades productivas satisfagan la doble exigencia de competitividad y equidad” (Sagasti, 1992) El Segundo Foro “Visión Iberoamericana 2000”, subrayó 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.

Expuesto lo anterior, cabe preguntarse ¿Cuál es el criterio orientador para un acertado enfoque prospectivo sobre la Universidad de cara al siglo XXI? Tengo para mí que la clave está en el concepto de Educación Permanente y en su plena adopción por las universidades y demás instituciones de tercer nivel.

Educación permanente

Me atrevo a afirmar que la revalorización del concepto de Educación permanente es quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación de la segunda mitad del presente siglo. Decimos revalorización, por cuanto la idea de la continuidad del proceso educativo no es nueva, aunque ha sido en estas últimas décadas que los teóricos de la educación han señalado, con mayor precisión, las fecundas consecuencias que para el porvenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene la adopción de la perspectiva de la educación permanente. Ya el francés Claparède había escrito “La educación es vida y no preparación para la vida”.

Las acuciantes necesidades educativas de la época presente y del futuro no pueden ser satisfechas sino mediante un concepto novedoso, como lo es el de educación permanente. Un nuevo concepto del hombre y el progreso hacia una *sociedad educadora* se encuentran en la raíz del desarrollo de la educación permanente. Como se sabe, estos dos elementos llevan en su evolución al concepto de educación permanente. El primero de ellos es la aceptación de la idea de que el hombre se educa durante toda su vida. El segundo es el reconocimiento de todas las posibilidades educati-

vas que ofrece la vida en sociedad. El primero de ellos rompe con el condicionamiento del tiempo y el mito de la "edad escolar"; el segundo implica aceptar que el proceso educativo rebasa los límites del aula, del "espacio escolar"

A la idea de la educación como preparación *para* la vida sucede la idea de la educación *durante* toda la vida. A la idea de la educación como fenómeno escolar sucede la idea de la educación que impregna todas las actividades humanas. El trabajo, el ocio, los medios de comunicación de masas, la familia, las empresas, las bibliotecas, las salas de cine, etc., son agentes que, de un modo u otro, afectan el proceso de formación de las personas durante toda su vida.

Charles Hummel, de manera clara y concisa, hace la distinción entre educación permanente, educación de adultos y educación continuada o continua en los términos siguientes: "Conviene, sin embargo, no confundir la educación permanente con la educación continuada, como sucede con frecuencia, al querer monopolizar el término para sus propios fines. La educación de los adultos no es más que una parte, aunque importante, de un sistema de educación permanente. En cuanto a la noción de educación continuada, es también restrictiva en el sentido de que concierne exclusivamente al aspecto profesional de la educación, mientras que en el concepto de educación permanente, el término "educación" se toma en su significado más amplio" (Hummel, 1978).

Tampoco debe confundirse la educación permanente con la *educación recurrente*, es decir, el despliegue de los períodos de escolaridad en el conjunto de la vida, ni con el *reciclaje* o *perfeccionamiento profesional*. Es eso y mucho más. Es la integración de *todos* los recursos docentes de que dispone la sociedad para la formación plena del hombre *durante toda su vida*. Siendo así, la educación permanente tiene una *raíz ontológica* y es, como se ha dicho, "una respuesta a la condición humana y a eso que llamamos los signos de los tiempos". Es una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea, donde el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares y hay que lograr la reintegración del aprendizaje y la vida. Es, también, una *filoso-*

fia educativa y no una simple metodología. Como filosofa es inspiradora, iluminadora y orientadora de la acción

La Educación Permanente y sus repercusiones en la Educación Superior contemporánea

Veamos ahora cómo repercute la adopción de la perspectiva de 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" (Janne, 1973) 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 prejuicios ni prejuicios" (Bok, 1992)

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 podrán hacer frente a estas nuevas responsabilidades si no echan mano de la *moderna tecnología educativa*, especialmente 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 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 lo 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"

Según Miguel Angel 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 ins-

tituciones 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
- 5 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 ordenadora de la actividad humana, y el papel del profesor se centra en el sujeto que aprende
- 6 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 (Escotet, 1992)

La educación permanente permite diseñar no una "educación para el cambio" sino una "educación en el cambio"

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 a 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 "humanista" 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 universales" (Husén, 1991)

Para asumir el compromiso de la educación permanente la Universidad deberá flexibilizar sus estructuras académicas 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, mas 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. Deberían preverse 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" (Salazar Bondy, 1973).

Igualmente se requerirá flexibilizar el ingreso a los estudios superiores, haciéndolo depender de las aptitudes y de la madurez

más 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.*

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, el investigador de la FLACSO, 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 al tiempo que se ha producido 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 mostrarían 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 baja y que no existen incentivos para introducir correcciones y mejoras". Lo anterior lleva a 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 otros 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. 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*. 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 convenidos”

“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 recomposición será más promisoria 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

Hacia la transformación en centros de educación permanente

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 per-*

manente. 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 consustanciales 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 incorporación 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 queremos 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 sino 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*.

Clark Kerr, el ex-Presidente de la Universidad de California, ha denominado su sueño de la Universidad la “*multiversity*” o *multiuniversidad*, por cuanto según él, hoy las grandes universidades norteamericanas son más bien un conjunto o conglomerada-

do de una serie de comunidades y actividades que conviven bajo un nombre común, un mismo gobierno y propósitos más o menos compartidos, pero sin suficiente o escasa interrelación. El prospectivista belga, Henri Janne, la sueña "sin muros" y "difusa" "*La universidad*", dice, "*hará su entrada en el seno de la sociedad. La sociedad estará en ella y ella en la sociedad*"

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

Partiendo del compromiso de la Universidad con la perspectiva de 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 de un *Proyecto Nacional de Desarrollo Humano y 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, auspiciada la "educación global" y la comprensión internacional. Una Universidad que sea, en palabras de Alexander King, capaz de "pensar globalmente para actuar localmente";
 - 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"), es decir a la "rendición social de cuentas"
 - i) Una Universidad que sepa emplear todos los recursos de la moderna tecnología educativa, como apoyo a la docencia, pero sin permitir que la máquina reemplace al profesor, salvo aquél que, según la frase de Skinner, "merezca ser reemplazado por ella" Tengo para mí que el *diálogo socrático* sobrevivirá en el próximo milenio,
 - 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 y 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 de enseñanza que le preceden, a los cuales debe aportar propuestas para su mejoramiento cualitativo, y que hace de la *investigación educativa* una de sus tareas prioritarias
- 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 y no únicamente profesionales
- 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

Referencias

- GONZALEZ, L E (1993) "Innovación en la Educación Universitaria en América Latina" CINDA, Chile
- DIEZ HOCHLEITNER, R (1989) "La educación postsecundaria ante la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones", Documentos de un debate, Fundación Santillana, Madrid, p 15
- SAGASTI, FR (1992) "Conocimiento y desarrollo en América Latina: Ciencia, tecnología y producción quinientos años después del encuentro con Europa" *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, N° 134, p 615 y sigts París
- HUMMEL, C (1978) La educación hoy, frente al mundo del mañana, VOLUNTAD/ UNESCO, Bogotá, p 37
- JANNE, H (1973) "La Universidad europea en la sociedad", *Perspectivas*, Vol III N°4, p 545 a 556 Santillana UNESCO,
- BOK, D (1992) *Educación Superior*, Editorial El Ateneo, Buenos Aires P 115
- ESCOTET, M A (1992) *Aprender para el futuro*, Alianza Universidades / Alianza Editorial, Madrid
- HUSEN, T (1991) "El concepto de Universidad: Nuevas funciones, la crisis actual y los retos del futuro", *Perspectivas* N° 78, Vol XXI, N° 2, p 202, UNESCO París
- BONDY, A S (1973) "Dominación y extensión universitaria", *Universidades*, N° 51, 1973, pp 11 a 17 UDUAL, México

Carlos Tünnermann Bernheim, nacido en Managua, Nicaragua, en 1933, ha sido Secretario General de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua - UNAM (1957-1959); Secretario General del Consejo Superior Universitario Centro Americano - CSUCA (1960-1964); Rector de la UNAN (1964-1974); Presidente de la Unión de Universidades de América Latina - UDUAL (1969-1974); Presidente del Comité del Servicio Universitario Mundial (SUM), de Nicaragua; Miembro del Comité Ejecutivo Internacional del SUM (1966-1968); Ministro de Educación de Nicaragua (1979-1984); Embajador de su país ante Estados Unidos y la Organización de Estados Americanos - OEA (1984-1988); Representante del Frente Sandinista de Liberación Nacional - FSLN, ante la Asamblea Nacional de Nicaragua (1984-1990); Miembro del Consejo Ejecutivo de la UNESCO (1990- 1994). Actualmente es Consejero Especial del Director General de la UNESCO para América Latina y el Caribe, y Presidente del Grupo Asesor del CRESALC.

Es autor de múltiples obras, entre las cuales se destacan: *La Universidad: Búsqueda Permanente* (1971); *La Reforma Universitaria de Córdoba* (1978); *La Educación Superior de Colombia* (1978); *De la Universidad y su Problemática* (1980); *Pensamiento Universitario Centroamericano* (1980); *Hacia una Nueva Educación en Nicaragua* (1980); *Ensayos sobre la Universidad Latinoamericana* (1981); *El Pensamiento Pedagógico del Libertador Simón Bolívar* (1983); *Ensayos sobre Teoría de la Universidad* (1990); *Historia de la Universidad en América Latina* (1991); *La Universidad hacia nuevos Horizontes* (1992); *Universidad: Historia y Reforma* (1993).

En este libro analiza los orígenes y la evolución de las universidades; describe la progresiva instalación y adaptación de estas instituciones al ámbito latinoamericano; presenta una visión de la educación superior que requiere la región; destaca el papel de ese nivel educativo en el proceso de integración de América Latina y el Caribe; y expone las características que, a su juicio, debe tener la universidad del siglo XXI.

Basándose en un sólido y documentado estudio del pasado, presenta propuestas de inmediata y solidaria construcción del porvenir, en cuyo marco las universidades, junto con otras instituciones debidamente calificadas de educación superior, podrán renovar sus misiones, organizándose armónicamente para constituir un sistema orientado a promover el desarrollo humano sostenible fundado en la equidad, la justicia, el respeto de los derechos humanos, la consolidación de la democracia y el goce de la libertad.