

PARTE I:

CONTEXTO Y REALIDAD DE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS PÚBLICAS ARGENTINAS

CAPÍTULO II:

LA CONFORMACIÓN HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD Y LOS MODELOS DE LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA. Condicionantes, características, tendencias y expectativas de la educación superior en el mundo, en América Latina y en Argentina. El caso de la Universidad Nacional de La Plata.

El capítulo II indaga sobre las ideas que dieron origen y marcaron la evolución y el estado actual de las universidades, partiendo de sus inicios en occidente, y pasando por la evolución de esos modelos en el mundo, en particular en América Latina y Argentina.

Analiza los ejes del debate contemporáneo en la educación superior, sus condicionantes, características y tendencias así como los desafíos y expectativas que determinan el desarrollo presente de las universidades y de su planificación y gestión, tanto en el mundo, como en América Latina y en Argentina, introduciendo al caso de la Universidad Nacional de La Plata.

El estado de la cuestión de la educación superior, en particular de las universidades, tomando las diferentes escalas de aproximación a nuestro objeto de estudio, nos permitirá entender en su contexto específico, los fundamentos de la planificación y gestión en las instituciones universitarias y en particular, los alcances de la información y comunicación para su desarrollo.

II.1. Origen y evolución de las universidades

II.1.1. La universidad. Orígenes en occidente

La educación en sí, nace cuando nace el hombre. Los conocimientos, la información y la educación existen muchos años antes de que se formara la institución conocida como Universidad, aunque ésta es una de las instituciones con más antigüedad de las que ha perdurado a lo largo de la historia.

No obstante, se reconocen los aportes que hicieron un conjunto de organizaciones de la antigüedad, como las escuelas superiores brahmánicas desde el segundo milenio antes de nuestra era, cuyo programa de estudio “consistía en conocimientos de religión, gramática,

literatura, matemáticas, astronomía, filosofía, derecho, en resumen, toda la sabiduría contenida en los Vedas, sabiduría que se apoya en una compleja base filológica” (Dante y Zurieta, 2005).

La Universidad de Takshashila, fundada en Taxila (Pakistán) en el siglo VII a. C., entregaba títulos de graduación. “La tradición dice que existió una universidad en Kandahar (India) en el año 700 a. C. y que duró diez siglos” (Bayen, 1978: 118). La Universidad monástica de Nalanda, fundada en Bihar (India), alrededor del siglo V a. C. y que durara hasta el siglo XII d. C., fue un centro de estudios de gramática, astronomía y medicina que también entregaba títulos académicos y organizaba cursos de posgrado. También “en el año 600 a. C. Tales de Mileto (considerado el primer filósofo griego), enterado de los conocimientos empíricamente científicos conservados por los sacerdotes egipcios, figura como el promotor de la enseñanza de las matemáticas” (Bayen, 1978: 17).

En la evolución del proceso de generación y transmisión de conocimientos, siglos más tarde “otro de los aportes hecho por el mundo antiguo es el de la Escuela de Alejandría, iniciativa de Ptolomeo Soter en el siglo III antes de Cristo, en la cual se destacó el genio de Euclides y su prestigiosa Biblioteca de Alejandría que con su medio millón de rollos de papiro, hizo de dicha ciudad un emporio educativo del helenismo, del judaísmo y del cristianismo” (Ávila, 1997: Parte 1).

Otros antecedentes son las Escuelas de filosofía atenienses con la Escuela de Pitágoras de Samos (siglo VI a. C.) como la más antigua y la que produjo mayor impacto en la investigación de las matemáticas. Posteriormente, los sofistas, aprovecharon el auge de la educación, para especular con los altos honorarios por sus servicios; Protágoras, eminente sofista, sostenía que la naturaleza humana, el conocimiento y la experiencia eran los principios de la educación⁷⁹. En esa época, surgió la gran trilogía de hombres que con sus ideas impactaron el mundo: Sócrates (470-399 a. C.), Platón (428-347 a. C.) y Aristóteles (384-322 a. C.).

Las aulas de Sócrates fueron las plazas de Atenas. Platón, fundó la Academia en el año 387 a. C., que se mantuvo durante nueve siglos⁸⁰, en los jardines de Academo; por eso se llamó la Academia de Platón. Aristóteles, después de haber sido alumno de Platón durante veinte años fundó con la ayuda de Alejandro Magno, el Liceo o Gimnasio de Atenas en el año 335 a. C. Ambas iniciativas son consideradas como los antecedentes más valiosos de la Universidad, por el carácter sistemático de sus estudios.

El Liceo de Aristóteles, denominado así por estar ubicado cerca del templo de Apolo Liceo, fue el más amplio santuario del conocimiento de la época. La sistematización del conocimiento así como la investigación de nuevos conocimientos con la ayuda de la observación y la lógica, constituyeron el más

⁷⁹ A esta escuela se le debe el currículum de las llamadas siete artes liberales -divididas en el trivium, que era un campo básico y preparatorio, integrado por la gramática (la lengua), la dialéctica (las figuras) y la retórica (la razón); y el cuatrivium, conformado por la aritmética (los números), la geometría (los ángulos), la astronomía (los astros) y la música (los cantos)- que marcaron el paradigma de la educación superior durante varios siglos y de la cual provienen las actuales divisiones entre disciplinas literarias y científicas.

⁸⁰ Justiniano cierra la Academia de Atenas en el año 529, profundizando la intolerancia y resistencia hacia los centros de estudios en el Imperio Romano.

claro objetivo del Liceo. Por eso, Aristóteles es considerado el padre del método científico que es el método empleado por las universidades (Ávila, 1997: Parte 1).

El apogeo de las escuelas griegas fue sucedido por las escuelas romanas. “En Roma la educación fue, durante mucho tiempo, una cuestión familiar y su tradición patriarcal se oponía al principio de la autoridad moral del maestro: era un primer paso a la disociación entre la enseñanza y la formación humana” (Bayen, 1978: 18).

Las escuelas romanas se centraron esencialmente en el derecho y la política. “Frente a las escuelas en que se enseñaban las disciplinas griegas, fue abriéndose una serie paralela de escuelas latinas: Primarias, secundarias y superiores...la escuela primaria aparece desde los siglos VII y VI a. C.; la secundaria, en el siglo III a. C. y la superior no aparece hasta el siglo I a. C.” (Marrou, 1976: 304-305).

En la Época Republicana (509 a. C. – 27 a. C.) que precedió al afianzamiento de la enseñanza terciaria, “la ciencia jurídica se adquiría oyendo en los tribunales a los grandes jurisconsultos...” (Larroyo, 1967: 200) y se destacaron pensadores y pedagogos notables como Marco Tulio Cicerón (106-43 a. C.), Virgilio (70 a. C. – 19 a. C.) y Varrón (116 a. C. – 27 a. C.).

Cicerón, “dotado de una gran cultura clásica; reconoció todo el valor que tenían la cultura y la filosofía griegas para la cultura y la educación romanas” (Luzuriaga, 1977: 74). Sin embargo, ve en la elocuencia la fuerza decisiva de la vida pública romana y ejerce una gran influencia sobre la educación⁸¹, sobre todo en la formación del político-orador, que no sólo debía conocer la retórica, sino también la filosofía. “Virgilio, merece particular mención en la educación romana, debido a su poema La Eneida, que llegó a ser la obra más difundida en las escuelas durante la época imperial, por su hondo sentido patriótico...” (Larroyo, 1967: 209). Y “Varrón, el erudito mayor de su tiempo” (Dilthey, 1965: 70), “consagró su vida a la redacción de 74 obras, contando alrededor de 620 libros, de los cuales los principales constituían una verdadera enciclopedia para uso de la juventud... Los *disciplinarum libri* examinaban los conocimientos necesarios, según él, para una educación liberal: gramática, dialéctica, retórica, geometría, aritmética, astronomía, música, medicina, arquitectura...” (Hubert, 1957: 23).

En la Época Imperial de nuestra era que dura hasta el siglo V, los establecimientos de educación terciaria del Imperio Romano se inician con la escuela del retórico, y acogiendo

⁸¹ “...Cicerón fue uno de los primeros en tratar la educación desde el punto de vista psicológico al estudiar la elección de la profesión, que debe acomodarse a la peculiaridad individual...” (Luzuriaga, 1977: 74)

la enseñanza del derecho y filosofía, se convierten en una especie de Universidades” (Larroyo, 1967: 202). Como pedagogos se destacan Séneca (2-66), Plutarco (50-126) y Quintiliano (35-95) a los que se agrega el conocimiento de Plinio el Viejo (23-79) y luego de Marciano Capella (410-s/d) y San Agustín (354-430).

La base de las ideas pedagógicas de Séneca es la individualidad del educando, y “aconseja que el maestro considere de cerca la psique, frágil y compleja, del alumno” (Larroyo, 1967: 207). La pedagogía ecléctica de Plutarco, como historiador y biógrafo formado en la escuela de Atenas, articula los principios de las escuelas griegas y romanas, basándose en el aspecto individual de la educación, incluso desde la formación elemental (Larroyo, 1967). Y Quintiliano, abogado en la línea de Cicerón, pone el peso principal de la enseñanza en el contenido del discurso. En su escuela de retórica, ciencias jurídicas, historia y filosofía son conocimientos imprescindibles del orador. “Fue el primer maestro de retórica que recibió del Estado un sueldo fijo” (Dilthey, 1965: 82). Por último, el “arsenal más complejo del saber antiguo lo ofrece la Historia Natural, de Plinio el viejo, -planificada bajo la dirección de Nerón- que es una vasta enciclopedia (*Naturalis Historia*) sobre Astronomía, Geografía, Zoología, Botánica, Medicina, etc...” (Larroyo, 1967: 210).

Marciano Capella, en su obra –primera con forma clásica de enciclopedia latina- *Sobre las nupcias de Mercurio con la Filología y nueve libros sobre las artes liberales*, fue quien sistematizó a las artes liberales, divididas en *Trivium* y *Quadrivium* y propuestas por los sofistas diez siglos antes. Las conceptualiza por primera vez como ‘disciplinas’ y considera además a la medicina ya incorporada por Varrón y la arquitectura (Escobar, 1999). “También San Agustín intentó una Enciclopedia (*Disciplinarum Libri*): redactó sobre Gramática, Música, Dialéctica y retórica” (Larroyo, 1967: 210).

Sin embargo, recién fue Teodosio II, emperador del Imperio Romano de Oriente, quien fundó la escuela de Constantinopla en el siglo V, “en la que se ha creído ver el primer modelo de una universidad de enseñanza superior...” (Dilthey, 1965: 25).

A su vez, “a comienzos del siglo VI, Casiodoro (político latino y posteriormente religioso y escritor), antiguo ministro de Teodorico (Rey de los ostrogodos y posteriormente de Italia), fue el gran impulsor de esta institución (religiosa) de enseñanza, esbozo de las futuras universidades, dedicada a las artes, a las letras y a la medicina” (Bayen, 1978: 18).

“...Las Universidades romanas se originaron con la idea de reunir no sólo diversas disciplinas, sino también a los maestros y discípulos que a ellas se consagran. Se percibieron las ventajas que reportaba esta colaboración académica. Puede decirse que constituyeron el

germen de lo que más tarde se llamó, la Universitas Litterarum (La Universidad del Saber)...” (Larroyo, 1967: 200).

Mientras en Roma transcurría su etapa imperial (31 a. C.- 476 d. C.), en oriente, el modelo educativo de la China imperial era el de formarse para alcanzar a ser funcionario público, hombre de Estado, guía y soporte del Emperador (Mandarín), como objetivo máximo de conocimiento. “El camino para alcanzar ese lugar de privilegio estaba abierto para todos los hijos del Imperio Celeste y demandaba esfuerzo y dedicación. El sistema de exámenes aseguraba la estabilidad de los usos y costumbres del pueblo” (Dante y Zurieta, 2005).

Efectivamente, la educación superior en China tuvo su florecimiento en la dinastía Han (202 a. C.-220 d. C.), en los inicios de nuestra era; a pesar de que se remonta a la dinastía Zhou (1.050 a. C.-256 a. C.). “Se llamaba taixue y significaba la más alta institución de aprendizaje” (Weifang, 2000: 33). La actual Universidad de Nanjing tiene su origen en la Academia Central Imperial de Nanking, fundada en el año 258 y la Universidad de Hunan (Changsha), en la Academia Yuelu, fundada en el año 976. “La invención del papel (siglo II d. C.⁸²), y la imprenta en China (año 868 d. C.⁸³), sirvieron a la escritura para vigorizar la educación superior, las ciencias y la tecnología” (Ávila, 1997: Parte 1).

Sin embargo, el aporte más cercano a los inicios de la universidad moderna lo hacen los árabes. “La cultura islámica se asentó en la ciencia griega e india. Los árabes introdujeron en occidente los números indios, el sistema decimal y el concepto del cero, que impactó las matemáticas, permitió el apogeo del álgebra y también la construcción de las primeras tablas trigonométricas y astronómicas. No obstante, el campo de la medicina fue el más beneficiado con el aporte árabe. Las áreas de farmacia, oftalmología, obstetricia, terapéutica, la práctica clínica y la organización hospitalaria le deben mucho a la cultura islámica” (Ávila, 1997, Parte 2).

Durante el siglo IV y finales del V funcionan las famosas Escuelas de Edesa y Nisibis en la Mesopotamia, fundadas en el siglo IV por árabes convertidos al cristianismo -sirios cristianos (nestorianos)-. Estaban organizadas como comunidades de maestros dedicadas a la interpretación de la Biblia. En el siglo V, expulsados del Imperio Bizantino, se trasladan a Persia, donde establecen la Escuela de Medicina de Gondishapur. En el siglo VII, los

⁸² El papel fue producido a gran escala por primera vez a instancias del eunuco imperial y consejero del emperador He de Han, Cai Lun en el siglo II de nuestra era.

⁸³ El primer libro que se imprimió fue el *Sutra de Diamante*, estampado por Wang Chieh el 11 de mayo del año 868, en China

árabes musulmanes derrotan al Imperio Persa y se apoderan de Gondishapur y a finales del siglo VIII la trasladan a Bagdad, donde la reorganizan como el Bayt al Hikma -‘la Casa de la Sabiduría’, universidad creada para traducir las obras científicas de médicos y filósofos como Aristóteles, Hipócrates, Galeno y Discórides. Allí enseñó e investigó el famoso sabio Al-Razi –Rhazes- (865-925) (Del Campo Alepuz, 2002).

Durante el siglo VIII también aparecen los hospitales, que se vincularán estrechamente con las escuelas de medicina, terminando por definir un modelo empirista, laico, tolerante aunque riguroso de universidad, caracterizado por el rigor en el estudio, por la investigación y por la enseñanza de la medicina, que impactará en el modelo de las primeras universidades europeas.

La creación musulmana de la Universidad de Córdoba donde enseñó e investigó Abulcasis (936 d. C.), es contemporánea a la de Bagdad (Bayt al Hikma) en el siglo VIII. Ambas “poseían extensas bibliotecas y observatorios astronómicos, practicaban evaluaciones y conferían diplomas” (Ávila, 1997: Parte 1). En el siglo X les suceden El Cairo (Al-Azhar, fundada en 972), “célebre por la enseñanza de la teología ortodoxa, gramática, retórica, matemáticas, literatura, lógica y jurisprudencia” (Ávila, 1997: Parte 1), donde enseñaron Mamónides (1135-1204) y Ibn Jaldún (1332-1406) -definido como el primer sociólogo de la historia-; y Salerno, modelo directo de muchas de las universidades europeas existentes en la actualidad. Continúan en el siglo XII, la “Escuela de Traductores de Toledo, en la cual enseñaron juntos árabes, cristianos y judíos” (Ávila, 1997: Parte 1) y Damasco, que a partir de la fundación de su Escuela de Medicina en 1158, se convirtió en el centro científico de Siria.

Las universidades árabes comienzan a decaer cuando Córdoba cae en poder de los españoles en 1236 y Bagdad cae en poder de los mongoles en 1258. Sin embargo ya habían producido la síntesis de todo el proceso de construcción cultural de la educación superior gestado en la antigüedad y generado el antecedente directo de la universidad medieval, promotora original de la universidad moderna.

Lo cierto es que la educación superior en la antigüedad, desde los primeros registros de su existencia, en el siglo VII a. C. hasta la inminencia de la universidad medieval, en el siglo XII d. C., se basó en los aspectos individuales, tanto del alumno como del maestro. La figura fue la del sabio o del erudito, y la preocupación del saber fue enciclopédica. Desde esa concepción, promovida por los sofistas en el siglo V a. C. y profundizada por pedagogos como Marciano Capella en el siglo V d. C., la oratoria tenía un papel central, en

el que las ciencias jurídicas, la historia y la filosofía eran conocimientos imprescindibles del orador. La gramática, la dialéctica y la retórica del Trivium como conocimientos propedéuticos, complementados por la aritmética, la geometría, la astronomía y la música del quadrivium, fueron la base organizacional de la formación superior, a la que se sumaron en el tramo final del ciclo, la arquitectura y la medicina, transformándose en su conjunto, en el paradigma de la educación superior durante siglos.

II.1.2. La universidad medieval

“El término ‘universidad’ (universitas), tomado del lenguaje jurídico, equivale en la Edad Media a asociación dotada de una cierta unidad o corporación” (Barsky y Dávila, 2004: 26).

En los principios de la Edad Media el saber y la educación se encontraban relegados a las escuelas existentes en los monasterios y catedrales (Bolonia, París, Salerno, San Millán, Córdoba, etc.). Algunas de estas escuelas alcanzaban el grado de Studium Generale, porque recibían alumnos de fuera de sus diócesis que leían en libros escritos en latín -idioma universal- y discutían, a veces de manera apasionada, sobre los conocimientos de la época y concedían títulos que tenían validez fuera de ellas. Contaban con estatutos y privilegios otorgados primero por el poder civil y posteriormente ampliados por el papado. Esas escuelas fueron el embrión de las universidades, pues la universidad evoluciona “desde el modelo de las corporaciones artesanales como un logro del largo proceso de reorganización social y cultural de la Europa de dicha época, una vez que finalizó el ciclo de las invasiones bárbaras” (Ávila, 1997: Parte 1).

“La antigüedad y el oriente no conocieron esas entidades corporativas, libres asociaciones de maestros y alumnos, con sus privilegios y programas establecidos, sus diplomas y sus grados que constituyeron las universidades medievales” (Escobar Triana, 1999). “La licencia para enseñar que otorgaron las universidades del medioevo carece de antecedentes en la antigüedad clásica; la Academia y el Liceo no otorgaban títulos o grados ni se practicaban exámenes o evaluaciones” (Ávila, 1997: Parte 1).

Indudablemente, la universidad medieval europea fue el acontecimiento científico más importante entre los siglos X a XII, además de la organización social más exitosa.

Surgidas en el apogeo de la civilización medieval, las primeras universidades europeas eran en esencia, corporaciones de profesores y estudiantes que buscaban conseguir, muchas veces con grandes dificultades, el derecho al trabajo intelectual independiente, la autonomía administrativa y el derecho a fuero especial para sus miembros en relación a las autoridades eclesiásticas y políticas de entonces. ... cristalizaron el surgimiento y la diferenciación de una nueva forma de organización para el

conocimiento, de tipo secular, de base racional, elaborado por una comunidad frecuentemente cosmopolita, consciente de su independencia en relación a los poderes locales, así como de sus derechos y autonomía. ... Las universidades en los países occidentales evolucionaron de pequeños apéndices de la Iglesia hacia la principal institución para el procesamiento del conocimiento del mundo moderno. (Schwartzman, 1996: 14).

La dimensión que adquiere la universidad medieval nace del enraizamiento en la sociedad que le dio vida: El Estado Nacional no se desarrolla hasta los últimos tiempos de la Edad Media y las universidades aparecen en el momento en que la idea política básica es la Cristiandad. “Brotan de la atmósfera socioeconómica y cultural de la sociedad europea occidental urbana de los siglos XI y XII” (Tünnermann, 1996[a]) y desde su origen fueron corporativas, universales, científicas y autónomas (Escobar Triana, 1999).

De aquí se deriva también su trascendencia política. Como corporaciones libres integradas en el sistema de la Cristiandad, las universidades no fueron sólo centros del saber sino que tomaron partido en las polémicas decisivas de su época, haciendo oír su voz.

La enseñanza universitaria se ajusta a las condiciones de la época: el desarrollo de la imprenta en occidente no existía y era difícil acceder a manuscritos, los que eran raros y costosos, sin embargo la enseñanza se centraba en la lectura. Su objetivo fue “formar a los jóvenes en las profesiones ‘clericales’, la Teología, el Derecho y la Medicina, como facultades mayores y como facultad menor o propedeútica la de Artes o Filosofía (base de toda sabiduría posible según los griegos). Del macrocosmos se ocupaba la teología, sobre el mesocosmos o la república, el derecho y sobre el microcosmos o cuerpo humano, la medicina. Esas tres eran las ‘profesiones’, fuera de ellas se hablaba de ‘oficios’ ” (Escobar Triana, 1999). Junto a ese espíritu académico de la Universidad Medieval, el otro aspecto que se ha destacado siempre como rasgo esencial fue su carácter comunitario.

En el medioevo, la universidad no tenía medios económicos, pues el ingreso se reducía al pago de los derechos de exámenes. Los profesores eran personas sin riquezas y la institución era de tipo clerical, pues en ella no se permitía la boda, aunque no por ello, existía la pureza de costumbres. La universidad estaba aislada del medio exterior por el modo comunitario de vida que imperaba; algunos estudiantes dependían de los auxilios de la gente para poder sobrevivir. Los profesores y estudiantes se sentaban en una misma mesa... En el siglo XIV, se llegó a prohibir la clase magistral, ya que los estudiantes preferían copiar dictados del maestro o profesor. Las innovaciones tenían muchos obstáculos, principalmente por la resistencia al cambio. El maestro impartía sus clases en una sala que él alquilaba y con el pago que le hacían los estudiantes le permitía sufragar sus gastos elementales.

La universidad medieval se organizó bajo la figura de facultades, aunque inicialmente este término se refería a la ‘facultas docendi’ que la institución daba a sus graduados al permitirle actuar como maestros y otorgarles la licencia ‘docendi’ (permiso para enseñar). Hoy día, este término, (facultad) significa el conjunto de profesores y estudiantes que ejercen una rama del conocimiento. Las principales facultades de algunas universidades se reducían a cuatro: Artes Liberales, Medicina, Derecho y Teología. La primera, proporcionaba cultura básica para cualquier especialización. Era

el equivalente a la educación preuniversitaria o secundaria. Los estudiantes entraban luego a las escuelas de gramática, que es la actual educación primaria. Los estudiantes ingresaban antes de cumplir los quince años de edad.

Para obtener la licenciatura, el aspirante debía hacer el juramento de ‘no haber sobornado al jurado’, por lo que ya existía la presunción de que había examinadores que eran pagados por el futuro graduado. Para que el Licenciado tuviera el derecho a enseñar, debía tener 21 años de edad y jurar ante el Rector, que había estudiado artes durante seis años y debía, además, comprometerse a respetar los privilegios de la universidad” (Ávila, 1997: Parte 4).

Sin embargo, “...la universidad era más bien una especie de conservatorio y no un lugar de innovaciones pedagógicas o científicas. En general, los maestros se limitaban a estudiar los libros y a discutirlos” (Bayen, 1978: 27). Los estudiantes preferían el dictado a la toma de apuntes y a pesar de diversos intentos de cambio, esta modalidad sobrevivió incluso hasta el siglo XX.

Es a partir del siglo XII, además, cuando los profesores empiezan a agruparse en defensa de la disciplina escolar, preocupados por la calidad de la enseñanza; del mismo modo, los alumnos comienzan a crear comunidades para protegerse del profesorado. La evolución de este proceso y su conjunción con el conjunto de factores enunciados define las características de las primeras universidades.

La primera universidad en nacer fue la Universidad de Bolonia, a fines del siglo XI (1088). Tiene su origen en las escuelas municipales, característica que la diferencia de las otras grandes universidades europeas, con origen episcopal, como las de Oxford, París o Salamanca. Fue la primera en tener estudios reconocidos universalmente y estatutos propios; se destacó por sus escuelas de Derecho⁸⁴ y de Humanidades y como una anécdota pertinente a nuestro estudio, es de destacar que el rector era elegido de entre los estudiantes⁸⁵.

La siguiente universidad creada fue la de París (1150), bajo el nombre de Colegio de Sorbona, unión de las escuelas de Notre Dame, de San Víctor y de Santa Genoveva⁸⁶ y reconocida en lógica y teología. A partir de la segunda mitad del siglo XII, “la autorización

⁸⁴ El código de Justiniano, escrito en el siglo VI y redescubierto en el siglo XI, que presentaba un sistema jurídico coherente y sofisticado en el que la ley no era sólo una colección de la vieja legislación, sino un sistema lógico basado en principios de justicia, se convirtió, junto a la compilación de un conjunto de leyes canónicas realizada hacia 1140, en la base de la escuela de Derecho formada en Bolonia.

⁸⁵ “El modelo de Bolonia surgió de los ímpetus estudiantiles que buscaban profesores; ellos participaban directamente en el gobierno y administración universitaria. Bolonia llegó a poseer en sus aulas hasta diez mil estudiantes en el siglo XII. Dante y Petrarca la visitaban frecuentemente. En esta institución para ser Rector-Estudiente había que ser clérigo, tener 24 años de edad, estudiar quinto año y vestir traje talar (la sotana)” (Ávila, 1997: Parte 2).

⁸⁶ La Universidad de París, “llamada la Gran Universidad Teológica, nació para prestar servicio a las necesidades de la Iglesia Católica y era gobernada por los profesores, que formaron una corporación que luchó para defender su autonomía ante el canciller y la autoridad civil. Al Papa se recurría en caso de litigio. En esta época, se practicaba la libertad de cátedra debido al auge de las discusiones y de la lógica” (Ávila, 1997: Parte 2). El primer Estatuto orgánico universitario, fue emitido por el legado papal Roberto Courcon a la universidad de París en 1215 (Escobar Triana, 1999).

para enseñar la concedía el sector eclesiástico la cual era conferida en París por el cancellor del cabildo de Notre Dame” (Ávila, 1997: Parte 1).

Para evitar que los universitarios ingleses se desplazasen al continente para estudiar en esta última, recibiendo así la educación parisina, se crea la Universidad de Oxford (1167) -la más antigua de habla inglesa, creada en primer lugar por Enrique II pero no concretada hasta finales de siglo, cuando se aprueban sus estatutos. En el siglo XIII, precisamente por desavenencias de un grupo de profesores de la Universidad de Oxford, se crea la Universidad de Cambridge (1209). En ese siglo se crean, entre otras, en Francia las universidades de Toulouse (1229) -segunda universidad creada en Francia- y Montpellier (1289); en Italia, Padua (1222), Nápoles (1224) y Siena (1240); y en España Palencia (1208), Salamanca (1220)⁸⁷, la Complutense de Madrid (1293), Valladolid (1293) y Lérida (1297).

“Estas universidades se fundaron al mismo tiempo que se construían catedrales...El desarrollo de las universidades, aunque fue creado y mantenido por los príncipes, iba estrechamente ligado a la autoridad de la Iglesia que, en Occidente, había pasado a ser lo que fuera en otro tiempo la autoridad romana” (Bayen, 1978: 60).

“Algunos aspectos de la organización variaban según la universidad que se tratara. Unas como la de París, constituían agrupaciones de maestros, otras, como la de Bolonia, corporaciones de estudiantes, y otras, como la de Salamanca, corporaciones de estudiantes y maestros” (Barsky y Dávila, 2004: 27).

Con esas características, el siglo XIV continuó siendo testigo de una amplia expansión de las universidades medievales en Europa. Por ejemplo, en España, se fundó la universidad de Huesca (1354); en Francia, las de Aviñón (1303), Orleáns (1306) y Perpiñán (1379) y en Italia, La Sapienza de Roma (1303) y la de Florencia (1349); en las que “se hacen patentes los efectos del movimiento humanista del Renacimiento” (Bayen, 1978: 63), en contraste con la hasta entonces rigurosa formación profesional. Mientras, “Alemania y los Países Bajos no tuvieron universidades propias hasta la segunda mitad del siglo XIV” (Ávila, 1997: parte 3). Justamente en el centro de Europa, el emperador germánico Carlos IV impulsó la creación de la Universidad Carlos en Praga, primera en Europa central, autorizada por el Papa Clemente VI en 1347, básicamente para la formación de juristas de su administración; la que mantuvo una gran influencia hasta mediados del siglo XV. Por esos años, el rey de

⁸⁷ En España, el rey leonés Alfonso IX fundó a fines de 1218 o principios de 1219 el Studium Salmantino, actual Universidad de Salamanca. Alfonso X protegió el Estudio y le otorgó su Estatuto en 1254 (en el libro de *Las siete partidas* se regula el funcionamiento de la institución), obteniendo en 1255 gracias al papa Alejandro IV, la validez universal a los títulos de Salamanca (salvo en Bolonia y París) y el uso de un sello propio.

Polonia, Casimiro El Grande, impulsó la creación de la Universidad de Cracovia, autorizada por el Papa Urbano V en 1364, en la que también se destacó la Facultad de Derecho y fue la única universidad en Polonia hasta la creación de las de Wroclaw en 1811 y de Varsovia en 1818 (Bayen, 1978). También por esos años, se fundaron en esa región las universidades de Viena (1365), Heilderberg (1386), Colonia (1388) y Erfurt (1392).

En el siglo XV, el fenómeno de crecimiento de las instituciones universitarias se extiende por todo el continente europeo y se suman universidades como Rostock (1419) en Alemania, Lovaina (1425) en Bélgica, Basilea (1460) la más antigua de Suiza, Upsala (1477) en Suecia; Glasgow (1451) en Escocia y en España, Barcelona (1450), Zaragoza (1474), Palma de Mallorca (1487) y la de Alcalá de Henares (1499), primera universidad renacentista, moderada, humanista y universal, cuyo modelo ejercerá, junto al de Salamanca, una fuerte influencia en la universidad latinoamericana.

En síntesis, la universidad europea medieval, aparece en el siglo XII y se desarrolló con vigor hasta el siglo XV, en un momento en que los Estados aún no existían como tales y en el que la idea política básica era la Cristiandad. Es concebida como un conservatorio y no como un lugar de innovaciones científicas, en manos de una corporación o asociación de profesores y alumnos dotada de una cierta unidad, con estatutos y privilegios concedidos y reconocidos por la corona y la iglesia, originada en escuelas en los monasterios y catedrales, denominadas Studium Generales, que se transformaron en espacios de discusión de un conocimiento que se adquiriría con la lectura –desaparece la clase magistral-, con exámenes y evaluaciones inéditos hasta ese momento, que además otorgaban títulos con validez fuera de ellas y que evolucionaron hasta transformarse en la principal institución para el procesamiento del conocimiento del mundo moderno. En este período, las artes y la filosofía adquieren el rango de propedéuticas; la teología, el derecho y la medicina, de profesiones y el resto de las disciplinas son consideradas oficios.

La invención de la imprenta por Gutemberg en 1450, ofreció un nuevo y formidable método de información a las universidades cuya incipiente utilización inicial coincidió con el fin del medioevo y el comienzo del Renacimiento y con él, del mundo moderno, que difunde el Estado Nacional y hace que las universidades pierdan progresivamente su carácter de instituciones de la Cristiandad. La menor influencia de la iglesia en las universidades a partir del siglo XV, que había sido la principal promotora de la expansión universitaria en la época; es una consecuencia directa de la consolidación de los Estados-nación y del surgimiento de la Reforma protestante y la Contrarreforma, a partir del concilio ecuménico de Trento (1545-1563), con la creación o apogeo de órdenes religiosas

católicas como los jesuitas, en medio de guerras religiosas que provocan la división de las universidades en católicas y protestantes.

“La Reforma tuvo su máxima expresión en la Universidad de Ginebra (Suiza) creada por el propio Calvino en 1559. También se fundaron (en Prusia) Marburgo (1527); Königsberg (1542); Jena (1558)” (Ávila, 1997: parte 3) y Wittenberg (1502); en los Países Bajos, Leyden (1574)⁸⁸ y en Francia, Estrasburgo (1621).

“La Contrarreforma tuvo su artillería principal en las añejas universidades españolas, Salamanca, Valencia y Barcelona (además de Granada -1531- y Santiago de Compostela -1566-). Luego, se fundaron otras en Oviedo (1604)” (Ávila, 1997: parte 3), Leipzig (1409), Dillingen (1554), Wurzburg (1582), Groninga (1614) y Halle (1694) en Alemania; Gratz, Salzburgo (1582) y Viena en Austria; Dublín (1592) en Irlanda.; Douai (1562) en Francia; Vilna (1578) en Rusia y Utrecht (1636) en los Países Bajos.

En el siglo XVI, en los albores de la Edad Moderna, se podían contabilizar en Europa setenta y nueve universidades (Ávila, 1997: parte 3). El proceso de expansión de la educación universitaria en Europa, se consolida parcialmente en los siglos XVII y XVIII. El pensamiento de la Ilustración, representado por Isaac Newton influirá fuertemente en las ciencias y en la llamada filosofía natural, mientras que el de John Locke⁸⁹ influirá en la moral y en la psicología.

A pesar de que “el sentido y el objetivo de la universidad ilustrada giraban en torno de los valores éticos de autonomía y realización individuales; su proyecto se servía de una educación filosófica, filológica y artística en consonancia con el espíritu de una política liberal que hasta finales del siglo XIX aspiró a una armonía entre el progreso científico e industrial, y los valores éticos y estéticos del clasicismo y el Renacimiento” (Subirats, 2004: 67).

Newton promoverá un desarrollo de los principios matemáticos y mecánicos. Habrá avances en mecánica celeste, sólida, hidrodinámica, óptica y acústica, termodinámica y electricidad. Del Estado nacerán nuevas disciplinas y profesiones como ingeniero, economista y diplomático (Pozo Ruiz, 2005[b]).

⁸⁸ Cuna de la libertad académica –de enseñar y de aprender- junto a Göttingen (1737) y Berlín (1810).

⁸⁹ En filosofía, como empirista, trataba problemas que realmente preocupaban a las personas de su época: “Nuestra posición aquí no es conocer todas las cosas, sino aquellas que afectan a nuestra conducta” (Locke, 1689). En política, planteaba que la soberanía emana del pueblo, que la propiedad privada es el derecho básico, anterior a la constitución de los Estados, que el Estado tiene como misión principal proteger ese derecho, así como las libertades individuales de los ciudadanos y que los poderes legislativos y judicial deben estar separados, así el Rey está sometido a las leyes.

“La publicación de los *Principia* de Newton, en 1687, dio un impulso decisivo a la ciencia, iniciando así un proceso cuya característica general será su evolución a espaldas de los establecimientos tradicionales de enseñanza. Los mejores científicos europeos no tardaron en admitir la nueva dirección impresa a la ciencia; pero la enseñanza se mantuvo, en general, refractaria a la admisión de las nuevas doctrinas; y el desarrollo científico se realiza así en establecimientos extrauniversitarios, normalmente llamados Academias” (Pozo Ruiz, 2005[a]).

Sin embargo, un conjunto de países refleja en sus universidades estos avances, enseñando los principios newtonianos o el pensamiento empirista y liberal de Locke. Holanda los encabeza con la universidad de Leyden a la que siguen en Inglaterra, Cambridge y Oxford, más tarde en Escocia, Glasgow y Edimburgo (1583), en Suecia la universidad de Upsala, en Alemania la Academia de Berlín –fundada por Leibniz en 1711- y las universidades de Gotinga (1734) y Halle, en Italia, la de Padua y en Austria la de Viena, por citar a las más representativas del proceso (Pozo Ruiz, 2005[b]).

En el resto de Europa, en los siglos XVII y XVIII, en particular en España, la calidad de la enseñanza se resiente en un proceso general decadente que termina afectando a la universidad, que se vuelve reaccionaria al progreso, desligada incluso de la vida intelectual y religiosa, inmersa en la rutina docente, apartada del estudio de la ciencia, descuidada de la calidad de sus profesores y perdiendo matrícula notablemente.

“Los Colegios y Universidades de toda Europa, por su postura opuesta a los nuevos principios, van distanciándose cada vez más de este movimiento general hacia la Historia Natural, la Química, la Física experimental, las Matemáticas” (Pozo Ruiz, 2005 [a]).

Esta situación va creando una profunda separación entre la universidad y la sociedad. “En aquella, anquilosada en sus moldes antiguos, los estudios se convierten cada vez más en una rutina que se mantiene por su propia inercia. Mientras, la sociedad evoluciona en un sentido cada vez más utilitarista, bajo la influencia de los hombres de la Enciclopedia⁹⁰, y niega valor a las Humanidades, nombre con el que suelen englobar al conjunto de estudios a los que las Universidades se aferran, impartiendo una enseñanza inadecuada para su tiempo y su sociedad” (Pozo Ruiz, 2005 [a]).

Ante tamaña crisis, surge el ‘despotismo ilustrado’ en los Estados monárquicos europeos, que tomó las ideas filosóficas de la Ilustración y “la instrucción superior pasa a ser cosa del

⁹⁰ El Enciclopedismo es un movimiento filosófico y pedagógico de la Ilustración, expresado a través de la *Enciclopedia* publicada en Francia en el siglo XVIII por Diderot y D'Alembert que pretendió resumir todo el saber de su época.

Estado en este siglo (XVIII)” (Pozo Ruiz, 2005[b]). El sometimiento de la universidad al Estado trae como consecuencia que la selección y el nombramiento de los profesores y la disposición de los cargos directivos, sea competencia exclusiva del Gobierno.

La universidad europea del Renacimiento, en resumen, se afianzó en el nacimiento de los Estados Nacionales, en el siglo XV y en la declinación del poder de la Iglesia, inmersa en las luchas de la Reforma y la Contrareforma; y se extendió hasta el siglo XVIII. El debate se situó en el pensamiento de la Ilustración, en los valores éticos y estéticos del Renacimiento, en el espíritu de la política liberal y en el desarrollo de la ciencia en armonía con el desarrollo industrial que preparaba la Primera Revolución. La resistencia de ciertas universidades a involucrarse en la producción de los nuevos conocimientos, pusieron a la institución en crisis en un momento clave del desarrollo de las naciones, donde los Estados la necesitaban y estos reaccionaron de diversas formas.

Las características contrastadas de este proceso definieron los distintos modelos que le dieron forma a la educación superior en el siglo XIX y condicionaron definitivamente los perfiles de las universidades en el mundo: El francés de Napoleón, el inglés de Newman y el alemán de Humboldt y Jaspers.

II.1.3. La idea de universidad en Francia, Napoleón Bonaparte (1769 – 1821)

Francia, a partir de la revolución de 1789 configura un nuevo modelo educativo integral que consolidará Napoleón y que afectará fuertemente a sus universidades. La Convención vota una ley el 5 de septiembre de 1793⁹¹ que suprime las universidades en su forma tradicional y a partir de ésta, la educación superior se organiza aplicando un nuevo sistema relacionado al estado centralista y burocrático que surge con la revolución, sobre la base de escuelas especiales superiores y autárquicas, organizadas como un servicio público nacional: Escuelas Autónomas - derecho, medicina, farmacia, letras y ciencias-; Politécnicas –una de ellas será la Escuela Politécnica de París-, destinadas a la formación de los cuadros técnicos y Normales Superiores, encargadas de crear los educadores que actuarían como difusores, en toda la nación, de la nueva cultura erudita de base científica. La función principal de ese modelo de universidad era la formación de docentes y funcionarios del Estado (Pérez Lindo, 1985).

⁹¹ “Prácticamente, la enseñanza dejó de impartirse mucho antes de que apareciera el decreto de septiembre de 1793, que abolía todas las facultades del país” (Bayen, 1978: 85).

Entre 1806 y 1808, Napoleón implantó un vasto monopolio educacional buscando unificar políticamente y uniformizar culturalmente al conjunto de provincias producto de su conquista. En la búsqueda de cohesionar la Francia republicana, Napoleón le da el carácter estatal a la universidad, con una intención utilitaria y profesionalizante.

“Con la universidad imperial creada en 1808, se abre camino a un nuevo modelo distinto al concepto medieval. Ahora, el Estado la va a utilizar como aparato ideológico, por eso la sostiene económicamente, la organiza, establece sus planes de estudios, su administración y designa sus profesores” (Ávila, 1997: Parte 4).

La enseñanza superior francesa, luego de la Revolución y por un período de cien años (1793-1886), “impulsaba una universidad estatal, rígida, centrada en la docencia y exclusivamente formadora de profesionales” (Ávila, 1997: parte 4). Sin embargo, a pesar de su perfil profesionalista y alejado de la investigación, la reforma francesa sirvió para revitalizar y movilizar a la educación superior de principios del siglo XIX, distendida y descomprometida.

La concepción universitaria napoleónica se caracteriza por el énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por la suma de escuelas profesionales, así como la sustitución de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (academias e institutos). La universidad se somete a la tutela y guía del Estado, a cuyo servicio debe consagrar sus esfuerzos mediante la preparación de los profesionales requeridos por la administración pública y la atención de las necesidades sociales primordiales. Su misión es, por consiguiente, proveer adiestramiento cultural y profesional a la elite burguesa, imprimiéndole a la vez, un particular sello intelectual: promover la unidad y estabilidad política del Estado (Tünnermann Bernheim, 1999: 25).

La Universidad Napoleónica hace que el modelo francés encontrara imitadores: Hispanoamérica tomó mucho del modelo en el siglo XIX y países como Rusia siguen hoy fuertemente influidos por el modelo napoleónico.

II.1.4. La idea de universidad en Inglaterra, John Henry Newman (1801 – 1890)

El modelo de universidad propuesto por el cardenal católico inglés John Henry Newman, entre 1850 y 1860, primer rector de la Universidad Católica de Dublín (1854), influye directamente en la universidad inglesa y es diametralmente opuesto al pensado en la Francia contemporánea. El pensamiento de Newman refleja el ideal de la educación inglesa en la época victoriana, expresado en la creación de una elite de hombres dotados de una preparación general y de una determinada actitud ante la vida. La función principal de la universidad era la educación y formación de la clase dirigente (Pérez Lindo, 1985).

“Newman expresó sus ideas en una serie de ‘nueve discursos pronunciados ante los católicos de Dublín’ en 1852 y en ‘conferencias ocasionales y ensayos dirigidos a los miembros de la universidad católica’, en 1858” (González Cuevas, 1997), que fueron recopilados en una única obra llamada *The Idea of a University*, publicada en 1873.

Newman en esa obra, se preocupó de clarificar lo que la Universidad es y lo que exige para merecer ese nombre y lo sintetizó en cinco puntos: “la definición de su esencia y la descripción de sus caracteres; la delimitación y la señalización inconfundible de sus objetivos; la perfecta demarcación de sus divisiones naturales, de sus regiones y de sus áreas de conocimiento; la distinción de la irrenunciable función docente y discente respecto de su complementaria tarea investigadora y por último, la necesidad de separar convenientemente la dirección, la administración y la gestión de la institución universitaria, de aquellas otras tareas que constituyen su distintivo esencial y su verdadera razón de ser, cual es en primer lugar la transmisión y renovación de conocimientos de nivel superior y secundariamente la innovación y el progreso en la investigación científica” (Rodríguez Molinero, 2003).

El pensamiento de Newman respecto a la Universidad se propone justificar el estudio de la Teología como Ciencia; mostrar que el respeto a la ortodoxia católica no es incompatible con el ambiente de libertad y de comprensión que es necesario para la existencia de una universidad y establecer que el fin principal de una universidad es la ‘educación liberal’ de sus alumnos.

En esa línea dice que “la religión y el conocimiento no se oponen mutuamente –y no porque sean mutuamente indiferentes, sino porque están relacionados indivisiblemente, o más bien porque la religión forma parte de la materia del conocimiento” (Newman, 1873).

Referido a la educación liberal que promovía Newman, ésta se basaba en el sistema de Oxford, concebido como el conjunto de conocimientos y la disciplina intelectual que debe tener un individuo, independientemente de su actividad profesional o de su especialización. La misión de la educación liberal es dotar al estudiante de hábitos y formas de pensar que amplíen su horizonte espiritual y disciplinen y ordenen su capacidad de juicio y el ejercicio de su inteligencia. El conocimiento para la educación liberal, no es sólo un medio para alcanzar otros fines, sino que es un fin en sí mismo, que tiene un propósito tangible, real e idóneo.

Newman plantea que la razón de ser de la universidad es transferir conocimientos. En ese sentido reflexiona que “una universidad consiste, y siempre ha consistido, en la demanda y la oferta de algo que sólo ella puede satisfacer: La comunicación del conocimiento pero,

sobre todo, el establecimiento de relaciones y lazos entre el maestro y quien aprende. Su principio constitutivo es esta atracción moral entre una y otra clase de personas” (Newman, 1873).

Su planteo es tan determinante que lo lleva a sostener que la investigación no es uno de los fines esenciales de la Universidad y tampoco la formación de científicos por lo tanto, “en su perspectiva la universidad no estaba allí para crear conocimientos, su propósito era diseminar lo mejor de aquello que se pensaba y se conocía del mundo” (Edel Navarro, 2006). La investigación como tal es más bien propia de otras instituciones, como las academias científicas, promovidas por el Iluminismo desde el siglo XVIII.

Dice Newman que “la Universidad es el lugar en que se enseña el conocimiento universal. Esto implica que su objeto es, por una parte, intelectual, no moral; y por la otra, que es la difusión y extensión del conocimiento, más que el avance del conocimiento. Si su objeto fuese el descubrimiento científico y filosófico, yo no veo por qué una universidad debía tener estudiantes” (Newman, 1873).

Es por eso que afirma que “descubrir y enseñar son funciones diferentes; son también dones distintos y no se encuentran frecuentemente juntos en la misma persona. Quien dedica el día a dispensar sus conocimientos a quienes acuden a él, difícilmente tiene el tiempo o la energía para adquirir nuevos conocimientos” (Newman, 1873).

Por último, sugiere que una Universidad, para ser tal, debe contar al menos con facultades de Teología, Filosofía y Letras, Derecho y Economía, Medicina y Ciencias. Ninguna de ellas deberían faltar y pueden sumar además, algunas posibles secciones como Filosofía, Literatura, Bellas Artes, Astronomía, Geografía y Biología.

Se basa precisamente en la idea de la ‘unidad del conocimiento’, en la que todas esas ramas del saber están en íntima relación entre sí, porque son en realidad parte de un todo imprescindible para la formación liberal. Para ser capaz de transferir conocimientos desde esa unidad, la Universidad debe ser un ‘imperio del saber y la cultura’, caracterizado por un ambiente de intercambio de ideas y en el que se discutan el ámbito, la función y las relaciones de cada rama de la ciencia.

II.1.5. La idea de universidad en Alemania, de Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) a Karl Jaspers (1883 – 1969)

La Universidad Alemana fue modelo para la universidad europea y aún influye, por su concepción paradigmática, en todo el mundo. Surge en 1809, a partir de la fundación de la Universidad de Berlín “como respuesta o reacción contra la invasión napoleónica” (Ávila, 1997: Parte 4). Los promotores del modelo universitario alemán fueron el entonces ministro y fundador de la Universidad de Berlín, Wilhelm von Humboldt y varios de sus primeros profesores, entre los que se encontraban los pensadores Johann Gottlieb Fichte y Friedrich Schleiermacher.

La fundación de la Universidad de Berlín, que representaba ‘La Nueva Universidad’, como se la llamó, no fue pensada como una instancia prusiana para mejorar la formación profesional, ni para corregir la enseñanza, sino que fue fruto del espíritu nacionalista que se desarrollaba en Prusia, en tiempo de las guerras napoleónicas. Fue creada en la capital, para despertar y perfeccionar el espíritu creador alemán y para permitir el cambio de ideas y la influencia cultural en los grupos sociales que dominaban el estado prusiano, elevando así su nivel cultural y promoviendo en ellos el espíritu nacional. En esta concepción, el Estado ponía de manifiesto su voluntad de educar al pueblo mediante la universidad, a partir de recuperar y exaltar la esencia de sus valores. Es por eso que el punto de apoyo fundamental de todo ese proceso fue la Facultad de Filosofía, desde la historia y la naturaleza y se extendió inmediatamente a la Facultad de Derecho y a la Facultad de Medicina (Heidegger, 2000).

Pero la gran transformación de la universidad -la revolución académica-, en la Europa del siglo XIX, la constituyó el surgimiento en Alemania, de ‘la moderna universidad de investigación’, que piensa a la Universidad como una corporación al servicio de la ciencia, en la que ciencia e investigación serán la clave de la idea alemana de Universidad.

Esa universidad transformada se convirtió en el gran teatro del avance científico, debido a la fecunda interacción entre la investigación y la enseñanza superior, elocuentemente argumentada por Humboldt en términos que mantienen plena vigencia:

[L]a presencia y la cooperación de los alumnos es parte integrante de la labor de investigación, la cual no se realizaría con el mismo éxito si ellos no secundasen al maestro. Caso de que no se congregasen espontáneamente en torno suyo, el profesor tendría que buscarlos, para acercarse más a su meta, mediante la combinación de sus propias fuerzas, adiestradas pero precisamente por ello más propensas a la unilateralidad y menos vivaces ya, con las fuerzas jóvenes, más débiles todavía, pero menos parciales, también y afanosamente proyectadas sobre todas las direcciones (von Humboldt, 1959).

“El siglo XX ha mostrado acabadamente cuánto más fructífera resulta, tanto para la enseñanza como para la investigación, esa concepción de Humboldt, que la alternativa de separar ambas actividades, encomendando la primera labor a las universidades y la segunda a las academias” (Arocena y Sutz, 2001). Ya en 1810 aquel lo había establecido con claridad:

Cuando se dice que la universidad sólo debe dedicarse a la enseñanza y a la difusión de la ciencia y la academia, en cambio, a la profundización de ella, se comete, manifiestamente, una injusticia contra la universidad. La profundización de la ciencia se debe tanto a los profesores universitarios como a los académicos y en Alemania más todavía y es precisamente la cátedra lo que ha permitido a estos hombres hacer los progresos que han hecho en sus especialidades respectivas. En efecto: la libre exposición oral ante un auditorio entre el que hay siempre un número considerable de cabezas que piensan también juntamente con la del profesor, espolea a quien se halla habituado a esta clase de estudio tanto seguramente, como la labor solitaria de la vida del escritor o la organización inconexa de una corporación académica. El progreso de la ciencia es, manifiestamente, más rápido y más vivo en una universidad, donde se desarrolla constantemente y además a cargo de un gran número de cabezas vigorosas, lozanas y juveniles. La ciencia no puede nunca exponerse verdaderamente como tal ciencia, sin empezar por asimilársela independientemente y en estas condiciones, no sería concebible que de vez en cuando e incluso frecuentemente, no se hiciese algún descubrimiento (von Humboldt, 1959: 215-216).

Dicha ‘revolución académica’ se consolidó precisamente durante el período en que el auge de las tecnologías basadas directamente en la ciencia, como la electricidad o la química orgánica, motorizaba una Segunda Revolución Industrial, una de cuyas facetas mayores la constituyó ‘el matrimonio de la ciencia con las artes prácticas’. El ‘modelo alemán’ demostró ser más eficiente que el modelo napoleónico y el inglés de Newman, que asignaban la investigación a organismos separados de la universidad, aunque en Francia e Inglaterra, estos organismos cumplieran una tarea fundamental.

En ese contexto, Max Weber complementaba el pensamiento original de Humboldt, desde un enfoque sociológico y antipositivista del modelo, afirmando que “el progreso científico es una parte, y por cierto la más importante, del proceso de intelectualización al que estamos sometidos desde hace milenios y frente al cual es frecuente, en nuestros tiempos, colocarse en una posición de tipo extraordinariamente negativo” (Weber, 2004: 18), pero “es igualmente cierto, por otra parte, que la exposición de los problemas científicos de manera tal que una mente no preparada, pero bien dotada, pueda entenderlos y –lo que sería para nosotros lo más decisivo- pueda llegar a formarse conceptos propios, es quizá la más difícil de las tareas pedagógicas. ...este arte es un don personal y no depende en absoluto de las cualidades científicas del investigador”. En esto coincide con Newman, pero desde su perspectiva, “las universidades deben acreditar ambas exigencias, la investigación y la enseñanza. Si esas dos aptitudes se encuentran en un solo hombre, es

absolutamente por casualidad. La vida académica es por lo tanto un desenfrenado azar” (Weber, 2004: 12-13).

La investigación se complementó con la educación de postgrado, que nació en la Universidad de Berlín, con la forma de estudios avanzados que otorgan títulos y grados académicos, cuando ésta obliga a los estudiantes que aspiren el título de doctor, a elaborar y defender públicamente una tesis que sea producto de una investigación científica, desarrollada individualmente y bajo la guía y supervisión de un profesor y crece bajo la influencia de la Ilustración y de la Revolución Industrial, es decir, mientras se asentaba el sistema capitalista en el mundo (Ávila, 1997: Parte 4)⁹². “Su aparición y desarrollo es producto de las necesidades económicas e intelectuales de dicho sistema en lo que se refiere a formación sistemática de investigadores científicos, profesionales especializados, dirigentes empresariales y docentes de alto nivel” (Morles, 1988).

Jaspers, más de un siglo después de los inicios de esta ‘escuela alemana’, fundamenta filosóficamente su idea de universidad, la que se asimila a la de Newman, tanto por su concepción como unidad y no como suma de centros y escuelas, como por el rechazo de la concepción utilitaria de la universidad y por su distanciamiento de la pura racionalidad. Para Jaspers, la universidad no es una comunidad o acumulación de ciencias, sino de personas: sabios y estudiantes, dedicados vitalmente a buscar la verdad. Sin embargo, centra la idea en el cultivo de la ciencia, la que constituye la tarea primordial para que pueda existir una libre búsqueda de la verdad, reivindicando su concepción liberal. En ese sentido, la enseñanza se fundamenta en la base científica que reciben los estudiantes, pues la universidad sólo puede dar una formación científica. El Estado por su parte, hace posible la existencia de la universidad y en consecuencia, tiene derecho a supervisar pero no a intervenir su funcionamiento.

La Universidad tendría en esta visión tres objetivos inseparables: investigación, enseñanza y cultura. La investigación en una ciencia no se hace fecunda cuando se desarrolla — excepto para cuestiones muy particularizadas— en institutos especializados, sino cuando se produce en relación con las otras ciencias: este ambiente se encuentra en la Universidad. La educación, considera el modelo socrático en el que el maestro y el alumno se plantean conjuntamente el empeño vital por alcanzar la verdad y si bien esta educación no se pone como objetivo primario la mejora de la persona del alumno, la consigue como una

⁹² “Estudiantes y profesionales extranjeros deseosos de obtener títulos de mayor jerarquía e impacto social, se marcharon a Alemania, cuestión que obligó a los Estados Unidos a ofertar sus primeros cursos de postgrado en la Universidad de Yale, hacia el año 1860. Posteriormente, la Universidad John Hopkins, fundada en 1876, estableció exclusivamente estudios de postgrado, para detener el éxodo de profesionales estadounidenses hacia Alemania” (Ávila, 1997: Parte 4).

consecuencia necesaria. Y la cultura no puede ser difundida como un todo cerrado, sino como algo en movimiento, transmitido de modo vivo, que provoque interrogantes en los alumnos (Jaspers, 1923).

II.1.6. La idea de universidad en España, Ortega y Gasset (1883 – 1955)

Ortega coloca a la cultura y no a la ciencia en el centro de las tareas universitarias, sin renegar de ésta ni, obviamente, de la enseñanza superior. En su obra *Misión de la Universidad* plantea que ésta no es primordialmente el cultivo de la ciencia, sino que se basa en dotar al hombre medio de un conocimiento que le permita ser un hombre culto y profesional, a la altura del tiempo en que vive.

Ortega define la cultura como un sistema de ideas vitales que cada tiempo posee y que guían la existencia humana y justifican las decisiones que en cada momento adopta el hombre. Plantea que “el hombre nace siempre en una época. Esto significa que es forzoso vivir a la altura de los tiempos, y muy especialmente a la altura de las ideas del tiempo. Cultura es el sistema vital de las ideas en cada tiempo. Por eso es ineludible crear de nuevo en la universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee” (Ortega y Gasset, 1930).

Cuando plantea ‘crear de nuevo la enseñanza de la cultura’ reivindica a la universidad de la Edad Media, en la que la ‘cultura general’ era “el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad que el hombre de entonces poseía. Era, pues, el repertorio de convicciones que había de dirigir efectivamente su existencia” (Ortega y Gasset, 1930).

Plantea genéricamente que “la escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota, que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. Sólo cuando hay ecuación entre la presión de uno y otro aire la escuela es buena” (Ortega y Gasset, 1930), en consecuencia critica la idea de imitar modelos contemporáneos exitosos, planteando que “aunque fuesen perfectas la segunda enseñanza inglesa y la Universidad alemana, serían intransferibles, porque ellas son sólo una porción de sí mismas. Su realidad íntegra es el país que las creó y mantiene” (Ortega y Gasset, 1930). De todos modos, critica el modelo de universidad alemán planteando que su culto a la ciencia produjo la desintegración cultural del hombre moderno.

En la idea de Ortega, la enseñanza universitaria aparece integrada por tres funciones: I. Transmisión de la cultura. II. Enseñanza de las profesiones. III. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia. Refiriéndose a la transmisión de la cultura, plantea un conjunto de materias que debieran enseñarse como disciplinas culturales y no como ciencias proponiendo que:

Hay que hacer del hombre medio, ante todo, un hombre culto -situarlo a la altura de los tiempos-. Por tanto, la función primaria y central de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales. Estas son: 1. Imagen física del mundo (Física). 2. Los temas fundamentales de la vida orgánica (Biología). 3. El proceso histórico de la especie humana (Historia). 4. La estructura y funcionamiento de la vida social (Sociología). 5. El plano del Universo (Filosofía) (Ortega y Gasset, 1930).

Refiriéndose a la enseñanza, plantea con crudeza que “en vez de enseñar lo que, según un utópico deseo, debería enseñarse, hay que enseñar sólo lo que se puede enseñar, es decir, lo que se puede aprender” (Ortega y Gasset, 1930).

Por último, refiriéndose a la investigación científica y a la formación de hombres de ciencia, Ortega no niega en absoluto la importancia de la ciencia a la que define como “sólo investigación: plantearse problemas, trabajar en resolverlos y llegar a una solución”; tampoco niega la importancia de la investigación, afirmando que “investigar es descubrir una verdad o su inverso: demostrar un error”. Ve en ellas, “el humus donde la enseñanza superior tenga hincadas sus voraces raíces”, pues reconoce que “si la cultura y las profesiones quedaran aisladas en la Universidad, sin contacto con la incesante fermentación de la ciencia, de la investigación, se anquilarían muy pronto en sarmentoso escolasticismo” (Ortega y Gasset, 1930). Pero Ciencia e Investigación deben ocupar ‘una zona circular’ a la universidad y no intentar absorber su centro ni usurpar la auténtica misión de ésta que es la cultura. Afirma que “la Universidad es distinta, pero inseparable de la ciencia. Yo diría: la Universidad es, además, ciencia” (Ortega y Gasset, 1930).

En síntesis, la universidad europea del siglo XIX, en el transcurso entre la primera y la segunda revolución industrial, en un período signado por el desarrollo del transporte terrestre y marítimo y la mundialización del comercio con eje en Europa; se debate entre tres modelos de universidad: En la Francia imperial, Napoleón le da carácter estatal a la universidad, con una intención utilitaria y profesionalizante de consolidar el Estado y tras él, homogeneizar al imperio; alejándola de la investigación que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (academias e institutos). En la Inglaterra colonial, el ideal de la educación de la época victoriana está expresado en la creación de una elite de hombres dotados de una preparación general y de una determinada actitud ante la vida, capaces de

extender su cultura y esa filosofía a todo el vasto imperio británico; y a través de su ideólogo más claro, el cardenal Newman, plantea que la razón de ser de la universidad es transferir conocimientos y secundariamente lo es la innovación y el progreso en la investigación científica. La investigación como tal, al igual que en la universidad napoleónica, es más bien propia de otras instituciones, como las academias científicas. Alemania, por el contrario, piensa a la Universidad como una corporación al servicio de la ciencia, en la que ciencia e investigación son la clave de la idea alemana de Universidad en la que la investigación se complementó con la educación de grado y de postgrado. A pesar de que todos estos modelos aportaron a la conformación de la universidad del siglo XX, la universidad alemana fue, sin dudas, la que mejor interpretó el proceso por venir. No obstante, es Ortega y Gasset, ya iniciado el siglo XX, quien salda y enriquece el debate, situándolo en la búsqueda de un nuevo equilibrio que coloca a la cultura y no a la ciencia en el centro de las tareas universitarias, sin renegar de ésta ni, obviamente, de la enseñanza superior, sino integrándolas al plantear que ‘el hombre medio’ debe estar a la altura de las ideas vitales que cada tiempo, es decir, de su propia cultura.

II.2. Evolución del modelo universitario europeo en América Latina

II.2.1. La universidad colonial

“Suele hablarse de la Universidad Latinoamericana, pero cuando se mira a la historia, una división se impone. En la sección americana del imperio portugués la universidad realmente no existió, mientras que, en la América que fuera conquistada por los españoles, la universidad es una institución cuya trayectoria de más de cuatro siglos se inicia con la conquista misma y se vio profundamente alterada por una ‘revolución’, el Movimiento de la Reforma Universitaria, que se desencadenó cuando en Brasil la universidad, en sentido propio, todavía no existía⁹³” (Arocena y Sutz, 2001).

“En América Latina y el Caribe, la Universidad fue creada antes que el resto de la educación y por muchísimo tiempo, fue la única institución que impartió enseñanza postsecundaria” (Tünnermann, 1996: 17).

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

⁹³ “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” (Tünnermann, 1999: 13). La primera Universidad en Brasil fue creada en 1920 y fue la de Río de Janeiro, hasta ese momento la educación superior la impartían escuelas profesionales superiores.

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

b) La conveniencia de proporcionar oportunidades de educación, más o menos similares a las que se ofrecían en la metrópoli, a los hijos de los peninsulares y criollos, con la finalidad 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 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 (Tünnermann, 1999: 12-13).

“Salamanca y Alcalá de Henares (ver parágrafo II.1.2.), las dos universidades españolas más famosas de la época, fueron los modelos que inspiraron las fundaciones universitarias en el Nuevo Mundo. Entre ambas existen diferencias bastante 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)” (Tünnermann, 1999: 14).

Salamanca respondió en sus orígenes a la idea de una universidad al servicio de un ‘Estado-nación’, con cierta independencia del poder civil. El latín era el idioma universitario obligatorio, aunque con el tiempo, algunas materias comenzaron a explicarse en castellano. El método de enseñanza consistía en la *lectio* o lectura a *viva voce* por el catedrático o lector del texto señalado, seguida de las correspondientes explicaciones que se complementaban con la *disputatio*, que activaba la docencia con la participación de los estudiantes en la formulación de dudas, aportes y objeciones con relación a las conclusiones que proponía el profesor. El modelo de Alcalá de Henares, en contraste, correspondió más bien al de un convento-universidad (Tünnermann, 1999: 14-16).

Las dos fundaciones universitarias más importantes del período colonial, Lima y México, ambas del año 1551, fueron creadas por 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 (Tünnermann, 1999: 17-18).

Justamente, “a menos de medio siglo del descubrimiento, cuando ‘aún olía a pólvora y todavía se trataba de limpiar las armas y herrar los caballos’, según la frase del cronista

Vázquez, se establece en Santo Domingo –hoy República Dominicana-, en 1538, la primera Universidad del Nuevo Mundo” (Tünnermann, 1996: 17).

Cuando todavía no había ninguna universidad en lo que sería los Estados Unidos, en Latinoamérica se crean, en 1551, como mencionamos, las Universidades de San Marcos de Lima y de México, además de la Real y Pontificia Universidad de Santiago de la Paz y de Gorjón, también en Santo Domingo, en el año 1580 la Universidad de Santa Fe de Bogotá, en 1586 la Universidad de San Fulgencio en Quito, Ecuador, en 1594 la Universidad de San Luis, también en Ecuador, en 1621 las universidades de Córdoba en la Argentina⁹⁴, San Miguel en Chile y de San Francisco Javier en Bogotá, en 1622 las universidades Pontificia de Santo Tomás de Aquino en Santiago de Chile, San Ignacio de Cuzco en Perú y San Gregorio Magno en Quito y en 1624 las universidades de San Francisco Javier en Yucatán, México y de San Francisco Javier en Chuquisaca (hoy Sucre), Bolivia.

“A la época en que Harvard fue fundada (1636) América Latina contaba con 13 Universidades” (Tünnermann, 1996: 17) y “de las 33 universidades que se fundan en América durante el período colonial, 8 desaparecen casi sin dejar rastro. Las demás, con contadas excepciones, subsisten precariamente. Los alumnos son escasos y provenían principalmente de los grupos hegemónicos del orden colonial” (CINDA, 2007: 18).

Si bien algunas no llegaron a funcionar antes de la finalización del citado período, siguieron, entre otras, la Universidad del Rosario en Colombia, (1653), San Carlos de Guatemala (1676), San Cristóbal de Huamanga (1680), Santo Tomas de Aquino en Quito (1688), San Antonio Abad en Cuzco (1692), La Habana (1721) y Caracas (1721), la Pencopolitana en Concepción, Chile (1724), la Real Universidad de San Felipe, en Santiago de Chile (1738), Quito (1791), Guadalajara en México (1792) y Antioquia en Colombia (1803). La última universidad erigida por los españoles fue la de León de Nicaragua en 1812.

Las viejas universidades europeas adquieren su autonomía luchando “contra los poderes eclesiásticos tanto como contra los poderes laicos” (Le Goff, 1965), “por el contrario, en el Nuevo Mundo, las universidades son importadas y su establecimiento es otorgado *desde arriba y desde fuera*, por un acto administrativo” (Brunner, 1990: 14-15). “Lo que se importa,

⁹⁴ Los Estudios Superiores se iniciaron en el Colegio Máximo de Córdoba, dirigido por el obispo Juan Fernando de Trejo y Sanabria, en el año 1613, cuando pertenecía a los jesuitas y aún no tenía la autorización para conceder grados.

por decisión de los poderes laicos y religiosos, es pues una institución cuya *idea de universidad* responde al modelo medieval europeo” (Arocena y Sutz, 2001).

“Fueron transplantadas y recibidas aquí junto con el poder real y con la cruz. “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’ ” (Tünnermann, 1999: 13). Unas fueron autorizadas por el Papa, como las de Santo Domingo, Bogotá y Quito; otras por el Rey, como en los casos de las Universidades de México, Lima y Santiago de la Paz (Santo Domingo). “Al igual que en Europa, su tierra de origen, la universidad americana quedó colocada desde su propia instalación en el Nuevo Mundo entre los poderes eclesiástico y real. Pero, a diferencia de las viejas universidades europeas, ella nació de la voluntad de esos poderes antes que desarrollarse ‘contra ellos’, como ocurrió en París, Oxford o Bolonia” (Brunner, 1990: 14-15).

Abora bien, en el Viejo Mundo, la Universidad fue una creación colectiva original. Pero su evolución histórica la mantuvo al margen de las corrientes culturales más renovadoras de la época en que la misma fue transplantada al Nuevo Mundo. El Renacimiento apenas la rozó. La ciencia moderna se creó y desarrolló en otros ámbitos. El libre examen, la experimentación, la atención a la práctica, el programa baconiano⁹⁵ de aplicación de la ciencia naciente al progreso humano fueron rasgos especialmente ajenos a la cultura dominante de la España imperial (Arocena y Sutz, 2001).

Efectivamente, al ser trasplantadas a América las universidades coloniales también se constituyeron como corporaciones semi-eclesiásticas cerradas (jesuitas, dominicos, franciscanos, carmelitas, agustinos) cuyos criterios de pertenencia, contenidos y metodología de la enseñanza, estrictamente reglamentados, permanecieron sin cambios por casi dos siglos, sin involucrarse con la realidad de su medio, preocupadas por temas de nula importancia para el bienestar de la sociedad.

“Es en una de sus versiones más pobres que aquella ‘idea de universidad’ llegó a estas tierras, para dejar una huella duradera en las corrientes culturales dominantes, ajenas a las ciencias y a las ingenierías, despreciadoras de la tecnología y del trabajo práctico” (Arocena y Sutz, 2001).

“La universidad colonial fue una institución de funcionamiento a menudo precario, con grandes problemas para conseguir catedráticos de alto nivel, muy escasa actividad científica y no demasiados alumnos. Sin embargo, no sólo brindó una formación de tipo universitario a un número significativo de personas sino que también preparó a muchos jóvenes de 12 a

⁹⁵ Relativo a las teorías filosóficas de Francis Bacon (1561-1626) en el que la investigación científica es independiente del principio de la autoridad y del razonamiento escolástico y deductivo.

17 años, que después no siguieron estudios superiores pero fueron maestros, sacerdotes, funcionarios” (Arocena y Sutz, 2001). Justamente, “desde su establecimiento, la universidad jugó en América un papel crucial en las luchas por la hegemonía social, política y cultural, formando a un sector de las elites superiores y a la vez, a un número significativo de las intelectuales intermedias e inferiores, al tiempo que -por la propia estructura de la sociedad- ella se mantenía relativamente alejada del mundo de la producción y de la difusión de las técnicas” (Brunner, 1990).

Las ideas básicas que caracterizaron a la universidad colonial fueron Dios, la teología y la preocupación de ‘salvar al hombre’ y su modelo original fue de carácter unitario: “La estructura académica de la Universidad colonial respondió a una concepción y a un propósito muy definidos, lo que le permitió ser una institución unitaria. Se organizó como una totalidad y no como un simple agregado de partes, con una visión propia del mundo, del hombre y la sociedad” (Tünnermann, 1996).

La pretensión de la universidad colonial de autogobernarse mediante la acción de sus claustros... 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 antecedentes de la co-gestión universitaria, que constituye una de las características de la universidad latinoamericana (Tünnermann, 1999).

“...[D]onde 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” (Tünnermann, 1999: 18). En 1769, se introdujo la física experimental en el curso de filosofía, que dejó de ser la base para llegar a la teología y se convirtió en un método de pensamiento para desarrollar la ciencia. A las once cátedras que normalmente se impartían en las universidades se le sumaron doce más, entre ellas retórica, matemática, física experimental y anatomía, se suprimió la limitación del texto único y se introdujo el sistema de lecturas obligatorias y de materias complementarias y se recomendó el uso del castellano en la cátedra, a la par del latín (Tünnermann, 1999).

En definitiva, “a la universidad colonial (del siglo XVIII) le correspondió formar a la elite criolla que asumió la conducción de las nuevas repúblicas” (Tünnermann, 1999: 23).

Como síntesis del proceso descrito, podemos decir que las universidades en América Latina, tuvieron su origen en el siglo XVI, por causas más bien prácticas, como la necesidad de la iglesia y de la corona española, de formar novicios para las órdenes

religiosas, los funcionarios de la burocracia colonial y nuevos formadores criollos, imbuidos de la cultura del imperio. Se extendieron hasta el siglo XIX, con un modelo medieval, al que el Renacimiento y el Iluminismo apenas la rozaron, y del que la ciencia y la tecnología se mantuvieron ajenas. No obstante, la clase dirigente que gobernó los Estados emergentes americanos en el siglo XIX se formó en la universidad colonial.

II.2.2. La universidad nacional –republicana- en la época de la emancipación

“Como bien se sabe, la Universidad republicana se estructuró de acuerdo al denominado ‘modelo napoleónico’. La expresión designa a la forma organizacional de la educación superior francesa durante el siglo XIX” (Arocena y Sutz, 2001).

“La nueva universidad se implantó en la Europa Napoleónica como contraposición a la antigua; las inclinaciones nominalmente humanistas del pasado fueron sustituidas por un nuevo humanismo fundado en la ciencia, comprometido con la problemática nacional, con la defensa de los derechos humanos y empeñado en absorber y difundir el nuevo saber científico y tecnológico en que se basaba la revolución industrial” (Arocena y Sutz, 2001).

El traslado del modelo francés de universidad republicana a Latinoamérica no produjo el resultado esperado de reafirmación de los nuevos Estados y de generación de un modelo propio, asentado en el desarrollo nacional y así lo expresan diversos analistas caracterizados:

Arocena y Sutz analizan que el modelo francés se importó a Latinoamérica, “sumando defectos de la copia al original, pues si bien se imitó una parte de la misma: el sistema de facultades autárquicas; poco se hizo por montar una estructura de investigación, de la que el original por cierto no carecía” (Arocena y Sutz, 2001).

Tünnermann relata que “la república, tras las pugnas entre liberales y conservadores por el dominio de la universidad, que tuvieron 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...La reestructuración careció así del sentido de afirmación nacional que se buscaba para las nuevas sociedades” (Tünnermann, 1999: 24), resultando un perjuicio para el progreso local de la ciencia y de la cultura que ni siquiera “logró ampliar la base social de la matrícula estudiantil, que siguió siendo representativa de las clases dominantes” (Tünnermann, 1999: 26) durante todo el siglo XIX.

Luis Alberto Sánchez (1900-1994), prócer peruano, tres veces Rector de la Universidad de San Marcos afirma que “Como nuestras universidades republicanas empezaron por la profesión para arribar a la cultura, tuvimos y tenemos un conjunto de profesionales incultos y antiuniversitarios”.

Por último, Darcy Ribeiro concluye que “el modelo inspirador de las universidades latinoamericanas de hoy fue el patrón francés de la universidad napoleónica que, en realidad, no era una universidad sino un conglomerado de escuelas autárquicas” (Ribeiro, 1971), al menos en nuestro caso, elitistas, laicas y mayormente ligadas a los procesos productivos nacientes, en las que el “énfasis profesionalista postergó el interés por la ciencia misma...Por muchas décadas, en América Latina fue posible estudiar ingeniería civil, medicina o farmacia, más no matemáticas, biología o química” (Tünnermann, 1999: 25).

En efecto, la orientación profesionalista del modelo institucional de las universidades latinoamericanas se caracterizó por:

...[E]l predominio de las escuelas profesionales de derecho, medicina, ingeniería y de las academias militares...La educación superior en América Latina, desde sus inicios, fue definida casi siempre como sinónimo de educación para las profesiones. De esta manera, alguna calidad fue preservada en las mejores escuelas de ingeniería y medicina; más también fue un factor de resistencia a las innovaciones oriundas de los nuevos grupos sociales que aspiraban a una educación superior más accesible, a la apertura de nuevas disciplinas y a las tentativas de mudanza provenientes de gobiernos y movimientos reformistas (Schwartzman, 1996: 31-32).

“Con posterioridad a la Independencia de las repúblicas americanas, a las 25 universidades legadas por el orden novo hispánico, se agregan otras 50 en los siguientes 125 años, alcanzándose un número de alrededor de 75 en el año 1950, con una matrícula total de 266 mil alumnos; apenas un 1,9% del grupo en la edad típica de cursar estudios superiores” (CINDA, 2007: 19).

En los inicios de ese proceso, “en 1821, se crea la Universidad de Buenos Aires; en 1826 surgen, como reestructuraciones, la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Central del Departamento del Ecuador; en 1849 culmina la instalación formal de la Universidad del Uruguay” (Arocena y Sutz, 2001) y en 1890 fue creada la Universidad de La Plata (tercera en la Argentina e institución que enmarca nuestro objeto de estudio).

Sin embargo, “dos universidades establecidas al sur y al norte del continente, la una a mediados del siglo pasado y la otra a principios del actual, serán los modelos clásicos de la universidad nacional latinoamericana: La creada por don Andrés Bello en Santiago de Chile, en 1843, y la fundada por don Justo Sierra en México, en 1910” (Tünnermann, 1999:

26). La primera, denominada la ‘universidad de los abogados’ fue la que mayor influencia ejerció en el modelo de organización de las actuales universidades latinoamericanas.

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...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 república debía dar ‘idoneidad’ a los funcionarios del Estado (Tünnermann, 1999: 26-27).

“Al aparato estatal y a sus vértices, se llega por entonces también por la fuerza de las armas. El continente vive bajo gobiernos de generales y abogados, que pueden preocuparse o no de la educación en general, pero de cuyo campo de atención suelen estar muy lejos la ciencia, la tecnología y sus conexiones con el desarrollo de la producción” (Arocena y Sutz, 2001).

No obstante, estas instituciones nuevas o renovadas, se vinculan a un cometido esencial atribuido al sector público, el de desempeñarse como ‘Estado docente’, responsable de la educación nacional. Se esbozaba así una nueva *idea de universidad*, la ‘universidad nacional’, o ‘republicana’, cuya misión era promover la educación en todos los niveles, formar profesionales y en particular los cuadros del sector público e impulsar el cultivo de las disciplinas académicas (Brunner, 1990).

“La universidad republicana conservó la enorme gravitación sobre el conjunto de la enseñanza que caracterizó a la institución desde su origen colonial y que sólo gradualmente se irá modificando. Así por ejemplo, en el Uruguay, el reglamento de instalación de 1849 confió a la Universidad Mayor de la República, la totalidad de las ramas de la enseñanza, erigiendo así el monopolio estatal de la educación” (Arocena y Sutz, 2001). “Hasta 1877 -al sancionarse la Ley de Educación Común- la enseñanza primaria continuará dentro de la Universidad; recién en 1934 se le segregará la enseñanza media” (París, 1969: 163).

La segunda tendrá influencia tardía en la universidad republicana. La universidad de México (1910) pasa a ser autónoma en 1929 -a partir de una huelga estudiantil-, se denomina Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM- y se convierte en “el gran símbolo de la educación latinoamericana en época de la civilización científica” (Steger, 1974). En el discurso pronunciado en el acto de su creación en 1910, Justo Sierra diría que “la acción educadora de la universidad resultará entonces de su acción científica...” (Sierra Méndez, 1985), dejando establecido:

Por una parte, el horizonte universal de los conocimientos que cultiva, independientemente de su carácter nacional y de su vocación al servicio de la sociedad, y por otra parte, la articulación y

coordinación entre la investigación científica y la educación superior. Se trata de un cambio significativo, tendiente a transformar la relación entre la universidad y el Estado, puesto que la investigación, que tradicionalmente había estado sujeta a los ministerios dependientes del poder ejecutivo, se ordena según la lógica académica y las disciplinas científicas adquieren un ámbito propio para su desarrollo pleno (Aranjo, Mier y Casanueva, 2003: 5).

Efectivamente, “la fundación y la reforma universitarias en países de grandes posibilidades económicas como México o Brasil significó, bajo la influencia del positivismo, un tardío reconocimiento de aquellos mismos objetivos unitarios de autonomía cultural, progreso científico y democracia que inspiraron a la Ilustración europea” (Subirats, 2004: 68).

Sin embargo, en Hispanoamérica no prosperó el modelo de universidad alemán pensado por Humboldt y fundamentado filosóficamente por Jaspers, basado en la investigación y tampoco “prosperaron las academias e institutos que en Francia (superado parcialmente el modelo napoleónico) asumieron la tarea de promover el adelanto del conocimiento” (Tünnermann, 1996: 18). “La dinámica económica no apuntaba en esa dirección, las ideas predominantes tampoco y el modelo universitario no casualmente escogido como espejo, no paliaba esa carencia mayor” (Arocena y Sutz, 2001).

“...[P]ese a esfuerzos sostenidos de varios pioneros, las modernas ciencias de la naturaleza apenas si encontrarán un lugar de destaque. Esta tendencia vio facilitado su influjo por el modelo que inspiró a la ‘universidad republicana’ y a su vez, gravitó tanto en lo que de ese patrón inspirador se priorizó como en lo que se dejó a un lado” (Arocena y Sutz, 2001).

El fin del siglo XIX encuentra a la universidad latinoamericana republicana en un proceso de incubación de una crisis producto de no haberse constituido en un eje transformador contundente de los pueblos emancipados ni en un modelo exitoso y radicalmente diferente del propuesto por la universidad colonial, en un momento en el que las guerras y la expectativa de una mejor vida para muchas familias europeas, generaron fuerte corrientes migratorias y consecuentes demandas de movibilidades sociales ascendentes en América.

Las sociedades latinoamericanas siempre fueron muy estratificadas y sus instituciones de educación superior eran probablemente adecuadas, hasta inicios de este siglo XX, para dar a sus elites la cantidad limitada de educación formal que ellas deseaban. Las tensiones comenzaron a surgir cuando nuevos grupos sociales -hijos de inmigrantes, o de clases medias emergentes de las ciudades- comenzaron a entrar en el sistema educacional y a percibir que esas instituciones eran demasiado rígidas para expandirse y asumir nuevos roles (Schwartzman, 1996: 25).

“Ello fue así, en particular, en los países donde la convergencia de una inmigración caudalosa y una temprana generalización de la educación pública elemental -ese gran proyecto de las naciones nuevas- elevó rápidamente el nivel promedio de instrucción” (Arocena y Sutz, 2001).

La principal consecuencia de la gran proximidad entre las universidades y el poder, tal vez haya sido la intensa politización de los estudiantes y profesores universitarios, que hizo que los choques entre las elites gubernamentales y las académicas fueran constantes y llevaran a formas inesperadas de autonomía universitaria. En la medida en que los proyectos modernizadores eran colocados de lado por los gobernantes, estos eran incorporados por contra-elites que se formaban en los bancos académicos y ensayaban desde temprano la oratoria y la militancia político-partidaria que los llevaría al poder (Schwartzman, 1996: 33).

“Así, las dinámicas sociales e ideológicas que fueron minando el orden oligárquico, tan firme todavía hacia 1900, llegarían a infiltrarse en las casas de estudios superiores, desde donde configurarían una de las principales vertientes antioligárquicas de la democratización latinoamericana” (Arocena y Sutz, 2001).

En definitiva, la universidad republicana del siglo XIX adoptó el modelo napoleónico para continuarse, con un énfasis profesionalista basado en el derecho, la medicina, la ingeniería y las academias militares, el que siguió postergando el interés de la universidad por la ciencia, la tecnología y sus conexiones con el desarrollo de la producción. La universidad emergente del período republicano fue la universidad nacional, cuya misión era formar profesionales, cuadros del sector público e impulsar el cultivo de las disciplinas académicas. El desarrollo científico recién genera sus primeros antecedentes fuertes en México, Brasil y Argentina, en los inicios del siglo XX, caracterizado en América Latina por recibir fuertes corrientes migratorias, en particular europeas, que promueven el sistema universitario como motor de una sociedad que busca progresar.

II.2.3. La Reforma Universitaria de 1918

El mundo había cambiado radicalmente, desde que la guerra mundial marcó el fin de la belle époque, demostrando la crisis del nacionalismo exacerbado y de la ilusión del progreso gradual e indefinido. Los regímenes absolutos caían, el éxito de la Revolución Rusa excitaba fantasías juveniles y encontraba la resistencia reaccionaria. El Estado-gendarme cedía paso al Estado-social, y un nuevo constitucionalismo colectivista se abría camino en Querétaro (México, 1917) y en Weimar (Alemania, 1919). La ciencia inventaba prodigios: cine, teléfono, gramófono, radio, automóvil, aeroplano. El arte desquiciaba sus vetustos moldes, y proliferaba en agrios y polémicos 'ismos' (Ciria y Sanguinetti, 1983: 22-23)

En el contexto nacional, el “formidable impacto inmigratorio alteraba las viejas costumbres patriarcales. La urbanización y las migraciones internas, duplicando largamente

en sólo treinta y cinco años el porcentaje de concentración de las ciudades respecto al campo, anunciaba el advenimiento de una revolución” (Ciria y Sanguinetti, 1983: 21). Efectivamente, “las insurgencias suelen ocurrir cuando ritmos muy diferentes de cambio exacerbaban las contradicciones y tornan intolerable lo que hasta entonces era usual. Argentina era, en las primeras décadas del siglo, un país en curso de acelerada y conflictiva modernización económica, política y cultural” (Arocena y Sutz, 2001) y las universidades argentinas, desde la gestión institucional, no acompañaban en su voluntad de transformación ese proceso de cambios.

En 1918, la Argentina contaba con tres universidades nacionales: “[L]as de Córdoba (creada en 1613 y nacionalizada por Urquiza en 1854), Buenos Aires (creada en 1821 y nacionalizada por Roca en 1881 tras la federalización de la ciudad de Buenos Aires) y La Plata (creada en 1890, constituida en 1897 y nacionalizada por Quintana en 1905); y dos universidades provinciales, las de Santa Fe (creada en 1889 y nacionalizada por Yrigoyen en 1919) y Tucumán (creada en 1912 y nacionalizada, también por Yrigoyen, en 1921)” (Alterini, 2006: 190-191).

La universidad de Córdoba estuvo controlada por los jesuitas hasta su expulsión de América y luego por los franciscanos. Su función central por mucho tiempo fue la formación de clérigos y recién en 1864, a partir de la supresión de la Facultad de Teología y en consonancia con las tendencias universitarias republicanas del siglo, la universidad se organiza alrededor de la Facultad de Derecho pero conserva muchas de sus modalidades históricas. La universidad de Buenos Aires, por su parte, se fundó en un contexto de reorganización del Estado y su perfil fue claramente profesionalista -las primeras disciplinas enseñadas fueron Derecho, Ingeniería y Medicina-: Sin embargo reformó sus estatutos en 1906, producto del desajuste entre el perfil social de los estudiantes -muchos hijos de inmigrantes- y la elite del gobierno universitario. Por último, la Universidad de La Plata, nacionalizada en 1905, fue concebida en esa época por Joaquín V. González, su primer Rector, como una universidad científico experimental, buscando superar la dicotomía entre universidad científica y universidad profesional y planteando la necesidad de una utilización sistemática de los conocimientos científicos con la meta de contribuir al desarrollo económico del país. Paradójicamente, la presión de los alumnos fue inversa a la tendencia del discurso de esa época, buscando fortalecer las vertientes profesionales (Buchbinder, 1999).

Esta Universidad anquilosada y pétrea es la que hallamos en la primera postguerra, en 1918. Su función es la misma de dos siglos antes: formar profesionales que siguen rutinariamente las mismas

carreras clásicas e impedir que la juventud entre a respirar la atmósfera del contaminado pensamiento universal. Nada de ciencias sociales, tan subversivas en el planteamiento de problemas. Nada de ciencias naturales, tan impregnadas de racionalismo y tan propensas a las actitudes jacobinas y anti-eclesiásticas. Nada de investigación científica, tan fácil a la corrupción racionalista. Nada de filosofía, aparte de una buera enseñanza escolástica - ética, moral, metafísica, lógica hecha inflexiblemente según la tradición de las universidades coloniales. ¿Dogmatismo? Materias inocuas, ausencia de investigación, de anhelo experimentalista o de pensamiento científico. Cada facultad, - rodeada de murallas - está obligada a vivir solitariamente, como una isla incomunicada y autosuficiente (García Nossa, 1985).

“Era realmente imperiosa la necesidad de reformar el vetusto régimen universitario. La perpetuación en las cátedras de los incapaces. La parálisis o letargo del avance científico cultural. La olímpica indiferencia de rectores, decanos y profesores, por las necesidades y exigencias del alumnado; la arbitrariedad impuesta como estatuto directriz de las facultades, etc. etc. Todo reclamaba una radical enmienda de la caduca situación universitaria, inepta y estéril en la formación de auténticos ‘universitarios’ ” (Viñas, 1953: 4).

Aunque en Latinoamérica, los movimientos sociales propios de los años inaugurales del siglo XX agitaron, en Colombia durante el mandato presidencial de José Manuel Marroquín (1900-1904); en Uruguay con motivo del Primer Congreso de estudiantes americanos (1908) y en Córdoba, Argentina, diez años después; inquietudes en torno a la autonomía universitaria (Borrero Cabral, 2005); fue la Argentina, desde comienzos del siglo XX, la que se adelantó al resto de América Latina en el proceso de incorporación de nuevos sectores sociales a la universidad, dando cabida así a las aspiraciones de movilidad social ascendente de los hijos de inmigrantes. “Un punto de viraje en su historia lo constituyó el fin del control oligárquico sobre el gobierno, con la llegada a la presidencia en 1916 de Hipólito Yrigoyen” (Arocena y Sutz, 2001).

En 1917, reivindicaciones de los estudiantes cordobeses -que protestan por la clausura del internado en el Hospital de Clínicas y también por la forma de provisión de las cátedras- no son atendidas. Los estudiantes organizan un Comité Pro-Reforma Universitaria que emite un Manifiesto a la Juventud Argentina: ‘La Universidad Nacional de Córdoba amenaza ruina, por la labor anticientífica de sus academias, por la ineptitud de sus dirigentes, por su horror al progreso y a la cultura, por sus mal entendidos prestigios y por carecer de autoridad moral. La juventud universitaria no quiere ni puede hacerse cómplice de la catástrofe, quiere que su corazón y su cerebro marchen a la par con el ritmo ascendente y fecundo de los nuevos ideales’ (Arocena y Sutz, 2001).

“El estancamiento y la inmoralidad, que a su entender prevalecen en la Universidad, llevan al movimiento estudiantil a declarar la huelga general en marzo de 1918. Las autoridades universitarias clausuran la Universidad. La intervención de la misma es decretada por el gobierno nacional en abril, a pedido de los estudiantes. En Buenos Aires se funda la Federación Universitaria Argentina (FUA)” (Arocena y Sutz, 2001).

El interventor instaura cambios en Córdoba, en cuyo marco deben elegirse nuevas autoridades, pero, según le dicen los estudiantes, 'la reforma implantada por usted ha sido defraudada por el juego de las camarillas que resurgen en su esencia'. El 15 de junio los estudiantes interrumpen el acto electoral, ocupan la sala donde está reunida la asamblea de profesores y desconocen la elección del nuevo rector. Se dirigen al Presidente de la República: 'Estamos atravesando una época de profunda renovación. La única autoridad que reconoce la colectividad estudiantil es la de ese superior gobierno.' El 21 de junio ve la luz, el celeberrimo Manifiesto Liminar 'La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América' (Tünnermann, 1998: 112-113).

El movimiento se extiende a todo el país; la FUA convoca a su primer congreso para analizar una nueva ley universitaria; clausurada por tiempo indeterminado la Universidad de Córdoba, su edificio es tomado para reiniciar las clases bajo dirección estudiantil; 83 estudiantes son detenidos y procesados por sedición; la huelga estudiantil se generaliza y a ella se incorporan algunos sindicatos; en la Cámara de Diputados el socialista Juan B. Justo denuncia que en esa Universidad se enseña todavía un 'punto muy peculiar en un país democrático como el nuestro', los 'deberes para con los siervos'; reclama una completa transformación de la institución; el gobierno nacional decreta una nueva intervención, que ejercerá el propio Ministro de Instrucción Pública, reformando los estatutos de la Universidad de modo tal que hace realidad varios reclamos del movimiento reformista; nuevas autoridades son electas y se reinician los cursos; en la Universidad de Buenos Aires, el filósofo Alejandro Korn es electo Decano de Filosofía y Letras con el voto estudiantil (Cúneo, 1988).

“Desde el punto de vista propiamente universitario, el principal logro del MRU lo ha constituido la participación estudiantil en el gobierno de las casas de estudios superiores. Esa reivindicación fundacional fue expresada por el documento de los estudiantes cordobeses con palabras inolvidables, que cada generación de militantes estudiantiles sintió como el eco de su propia voz: ‘Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el *demos* universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes’ ” (Arocena y Sutz, 2001).

“Dada su amplitud y sus ambiciones, este programa sigue siendo la bandera de lucha, tanto de los estudiantes, como de gran parte del profesorado latinoamericano, formado bajo su inspiración. Su piedra de toque es, sin embargo, el régimen del cogobierno, acusado por unos de degradar la universidad, de politizarla y de impedirle el ejercicio de sus funciones esenciales, y apreciado por otros como el gran motivo de orgullo de la universidad hispanoamericana” (Ribeiro, 1971: 87).

En resumen, las postulaciones básicas de la Reforma de Córdoba fueron:

- *El cogobierno estudiantil;*
- *La autonomía política, docente y administrativa de la universidad;*
- *La elección de todos los mandatarios de la universidad por asambleas con representación de los profesores, de los estudiantes y de los egresados.*
- *La selección del cuerpo docente a través de concursos públicos que aseguren la amplia libertad de acceso al magisterio;*
- *La fijación de mandatos con plazo fijo (cinco años generalmente) para el ejercicio de la docencia, sólo renovables mediante la apreciación de la eficiencia y competencia del profesor;*

- *La gratuidad de la enseñanza superior*⁹⁶;
- *La asunción por la universidad de responsabilidades políticas frente a la Nación y la defensa de la democracia;*
- *La libertad docente;*
- *La implantación de cátedras libres y la oportunidad de impartir cursos paralelos al del profesor catedrático, dando a los estudiantes la oportunidad de optar entre ambos;*
- *La libre asistencia a las clases (Ribeiro, 1971: 85).*

“Además de este decálogo, los estudiantes latinoamericanos lucharon, en los últimos veinte años, por una serie de recomendaciones concernientes a la elevación del nivel de calificación del profesorado y la mejora de las condiciones de enseñanza” (Ribeiro, 1971: 85), “la asistencia social de los estudiantes, la democratización del ingreso a la universidad; la Extensión universitaria, con el fortalecimiento de la función social de la universidad, la proyección al pueblo de la cultura universitaria y la preocupación por los problemas nacionales y la Unidad latinoamericana” (Tünnermann, 1999: 31).

La Reforma de Córdoba trató de encontrar una respuesta americana a la crisis del momento. El ‘americanismo’ fue otra característica del Movimiento que conviene destacar, así como su denuncia del imperialismo. Ya en el Manifiesto de Junio de 1918, los jóvenes cordobeses aseguran estar viviendo una ‘hora americana’. Había llegado el momento de dejar de respirar aires extranjeros y de intentar la creación de una cultura propia, que no fuera simple reflejo o trasplante de la europea o norteamericana. La juventud, bajo el impacto de la guerra mundial, aspiraba a terminar con el vicio de ‘querer regir la vida americana con mente formada a la europea’. Esta actitud del reformismo merece ser subrayada, pues aun cuando no dio todos los frutos esperados, su vocación de originalidad latinoamericana señaló un rumbo que los actuales procesos de renovación universitaria no deben perder de vista.

En su americanismo la juventud expresaba el anhelo de superar todas las formas de dependencia. De ahí que Gabriel del Mazo llegara a decir que la Reforma ‘es uno de los nombres de nuestra Independencia’... de la ‘vieja Independencia, siempre contenida o adulterada, pero siempre pugnante por revivir y purificarse’ (Tünnermann, 1998: 108).

El movimiento reformista “se trató de un movimiento latinoamericano que surgió en la Argentina, al darse allí una serie de factores que precipitaron su irrupción y no de una proyección latinoamericana de un fenómeno argentino” (Tünnermann, 1998: 114). “Sin desmedro de ello, notaríamos que la especificidad argentina fue fundamental para que el episodio de Córdoba resultara a la vez dramático y exitoso, motivo nada menor de su enorme impacto” (Arocena y Sutz, 2001).

“El Movimiento de la Reforma Universitaria arraigó con fuerza particular en ciertos países del continente donde lo alimentaban, tanto la evolución específica de las

⁹⁶ A pesar de la gratuidad de la enseñanza superior no figura directamente en el ‘Manifiesto Liminar’ del 21 de junio de 1918; documento fundamental del Movimiento Reformista, autores estudiosos de la historia de la Universidad en América Latina, como Darcy Ribeiro (1971: 85) o Carlos Tünnermann (1999: 31) lo incluyen en sus postulados, seguramente por entenderlo como un concepto presente en el espíritu y en el discurso reformista.

universidades como el ascenso de las clases medias y el vigor del movimiento democratizador antioligárquico” (Arocena y Sutz, 2001). “Esa distancia entre una renovación ideológica, a la vez muy ambiciosa y muy imprecisa y objetivos concretos modestos, pero claros, se manifiesta en un movimiento que es acaso el más característico de la corriente antioligárquica: El de reforma universitaria, que en la primera posguerra se difunde por Latinoamérica a partir de Argentina” (Halperin Donghi, 1993).

Repercutió ante todo en Perú, en donde “en 1919, los estudiantes de San Marcos acogieron el ideario de la Reforma de Córdoba. Al año siguiente, el primer Congreso Nacional de Estudiantes, reunido en Cuzco, adoptó una resolución de gran trascendencia para el Movimiento: la creación de las ‘Universidades Populares González Prada’, uno de los mejores aportes del reformismo peruano. En estos centros confraternizaron obreros, estudiantes e intelectuales, ampliándose el radio de influencia de la Reforma” (Tünnermann, 1998: 115).

Las principales aspiraciones estudiantiles fueron aceptadas por el gobierno y también por la Asamblea Constituyente, aunque luego, como en casi todo el continente, sufrieran los vaivenes impuestos por gobiernos de facto. El reformismo peruano aparece como el más politizado; una de sus vertientes condujo a la fundación del APRA, la Alianza Popular Revolucionaria Americana, por quien fuera Presidente de la Federación de Estudiantes, Víctor Raúl Haya de la Torre; la vertiente marxista fue orientada por José Carlos Mariátegui, de cuyos famosos ‘Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana’ se ha dicho que vincularon a las reformas universitarias con las reformas sociales en general (Arocena y Sutz, 2001).

“A partir de 1920 el reformismo se manifestó con vigor en Chile, Uruguay, Colombia, Guatemala, Ecuador, Bolivia, El Salvador, Cuba y Paraguay” (Arocena y Sutz, 2001). Se expresó de manera muy específica en el México post-revolucionario, donde en 1929 es aprobada una ley orgánica universitaria que establece la participación de toda la comunidad en el gobierno de las casas de estudios. En el contexto de la muy agitada historia anterior y posterior de la Universidad Nacional (Pallán Figueroa, 1989), “en 1929 y 1933, los estudiantes lucharían por conseguir que su Universidad fuera autónoma de hecho y de derecho, como se había previsto en el dictamen de las comisiones de instrucción pública que precedió a su creación” (González, 1986: 15).

“El movimiento alcanzará también a Puerto Rico y al conjunto de Centroamérica...Su plataforma se va extendiendo al incorporar, según los casos, reivindicaciones sindicales, reclamos democratizadores, consignas antiimperialistas. Se encuentra rápidamente con los nacientes movimientos obreros y se vincula con la organización de las izquierdas. Marcado por reiteradas victorias y derrotas, estrechamente vinculadas con los avances y los

retrocesos de la democracia en el continente, sus avatares han jalonado la historia latinoamericana” (Tünnermann, 1998: 116-117).

“Córdoba llenó el imaginario político-intelectual de la joven generación latinoamericana e inauguró el ciclo heroico de la reforma universitaria, el mismo que se cerró en los '70, en medio del control militar de las universidades y de la apertura de la enseñanza superior a las dinámicas del mercado” (Brunner, 1990: 21).

“En realidad, si bien en un contexto bastante diferente, todavía en los procesos de transición a la democracia de los '80 en el Sur del continente los movimientos estudiantiles desempeñarán un rol destacado y las consignas clásicas -autonomía y cogobierno tripartito de las universidades públicas- formarán parte de plataformas... El Manifiesto de Córdoba será la fuente doctrinaria de un Movimiento verdaderamente continental y el punto de referencia compartido por las militancias estudiantiles latinoamericanas durante casi un siglo. Todavía se escuchan sus ecos en los claustros, en los que ha sido la voz más vigorosa de la tradición idealizada” (Arocena y Sutz, 2001).

En síntesis, “La idea clave de esa revolución puede ser resumida así: se trataba de democratizar a la Universidad para convertirla en herramienta de la democratización de la Sociedad” (Arocena y Sutz, 2001). Sin embargo, “el desarrollo de la universidad no ha sido un proceso tranquilo ni uniforme, sino lento, irregular y hasta violento. Ella (la universidad) ha sido como ahora, el reflejo de lo que sucede en la sociedad. La universidad no es la que moldea a la sociedad sino al revés” (Ávila, 1997: parte 3).

La hipótesis que parece quedar demostrada por varios autores e investigadores (Ávila, 1993; Tünnermann, 1996; Morles, 1988) en el proceso de evolución de la universidad, es “que desde que aparecieron las universidades, han librado una dura batalla por la autonomía y libertad” (Ávila, 1997: parte 3).

En ese sentido, es bueno aclarar que, a pesar de que el Movimiento Reformista Universitario concretó el proceso de mayor significación en la historia universitaria latinoamericana, el movimiento estudiantil en Latinoamérica tuvo una gravitación histórica durante todo el siglo XX y a lo largo de sucesivas generaciones:

La del centenario representó el despertar de la conciencia latinoamericana ante los embates del capitalismo extranjero; la del año 20 mostró la vigilia de estos pueblos frente a un mundo desgarrado por la trágica secuencia de la posguerra; la del año 30 expresó más claramente las ansias proletarias y populares por una nueva sociedad; después de años en que primaron la desorientación y el desencanto, la del año 60 levantó la bandera de la lucha armada contra la reacción interna y el imperialismo extranjero. La juventud universitaria - proyección de las capas medias - es como una veleta que gira con el viento: si sopla desde la derecha, de las entrañas de la alta burguesía, coludida con los terratenientes y las empresas multinacionales, se torna indiferente y conformista, pero si viene de la izquierda, desde el corazón del proletariado y de los sectores pobres, se enervoriza y desborda (Wais, 1975: 13).

II.2.4. La evolución de la universidad argentina a partir de la Reforma

Las reformas del '18 tendieron a otorgar el control de las universidades a quienes eran los protagonistas de la vida académica (Buchbinder, 2005); sin embargo, en el período posterior a la Reforma hasta el inicio de la consolidación definitiva de la democracia en la Argentina en 1983, éstos se debatieron en un proceso pendular de defensa de sus postulados, teñido de intereses y circunstancias políticas que impidieron desarrollar instancias superadoras. Los desencuentros, algunos violentos, entre el movimiento estudiantil –en algunas ocasiones acompañados por autoridades universitarias y grupos de profesores- y los diferentes gobiernos, sean estos democráticos o militares, muchas veces en defensa de legítimos intereses y muchas otras no, postergaron el proceso de transformación de la universidad argentina y carecieron de propuestas innovadoras de peso que fueran implementadas.

Son ejemplos principales de este proceso contradictorio, en orden cronológico⁹⁷, la resistencia a la contrarreforma conservadora de 1922 en el gobierno de Marcelo T. de Alvear (1922-1928); la participación de la FUBA en la caída del gobierno constitucional de Hipólito Yrigoyen (1928-1930) en 1930; la oposición de la FUA al gobierno golpista del general José Uriburu (1930-1932)⁹⁸ y a sus sucesores conservadores Agustín Justo (1932-1938), Roberto Ortiz (1938-1942) y Ramón Castillo (1942-1943) en la llamada 'década infame' y el rechazo en esa época al imperialismo inglés y posteriormente al nazismo.

También merecen destacarse la oposición y resistencia de la FUBA al golpe militar de 1943 y a los presidentes impuestos Pedro Ramírez (1943-1944) y posteriormente Edelmiro Farrell (1944-1946); la posterior resistencia de la FUA y la FUBA al gobierno constitucional de Juan Domingo Perón iniciado en 1946 y su participación, junto a profesores, en la 'Revolución Libertadora' que produjo su derrocamiento en 1955. Aunque los argumentos legítimos de la oposición de los estudiantes al gobierno de Perón fueron la supresión del cogobierno y el cercenamiento de la autonomía universitaria; un dato a observar, sin embargo, fue que Perón instituyó el régimen de dedicación exclusiva en 1947, la plena

⁹⁷ En el período posterior a la Reforma de 1918, la investigación universitaria adquirió relevancia en la Argentina y se reflejó en la creación de una serie de institutos de investigación. También la incorporación de la práctica a las clases teóricas y los programas de extensión. Este proceso reformista se prolongó en la década del treinta. Además, "la crítica al profesionalismo (universitario) se convertiría, por varias décadas, en un tema central de las discusiones sobre el carácter de la enseñanza universitaria en la Argentina" (Buchbinder, 1999: 67), sin embargo, "ya en 1895, el 57 por ciento de los profesionales universitarios nacidos en la Argentina eran abogados, escribanos o procuradores" (Buchbinder, 1999: 68); en 1930 un 62% de los alumnos universitarios estudiaba abogacía, procuración, notariado o medicina, en 1960, un 45% de los estudiantes de la UBA seguía medicina o derecho y todavía en el año 2003, el 45% de los estudiantes del país se concentraban en ciencias de la salud, económicas y derecho.

⁹⁸ En el Gobierno de Uriburu "se modificaron los estatutos universitarios censurando, fundamentalmente, la participación estudiantil en los consejos directivos" (Mollis, 2007: 8).

gratuidad de la enseñanza universitaria y la supresión del examen de ingreso; además creó en 1948 la Universidad Obrera⁹⁹, hoy Universidad Tecnológica Nacional (Buchbinder, 1999) y la población estudiantil de las universidades casi se triplicó entre 1946 y 1955 pasando de algo más de cincuenta mil alumnos a más de ciento cuarenta mil.

La normalización universitaria -en un período denominado ‘Reformista’ que duró hasta ‘la noche de los bastones largos’¹⁰⁰ en 1966- implicó una convivencia con los sucesivos gobiernos militares y democráticos, que respetaron la autonomía universitaria y el cogobierno –Pedro Aramburu (1955-1957), Arturo Frondizi (1958-1962), Luis María Guido (1962-1963) y Arturo Illia (1963-1966)-, que incluyeron algunos avances académicos, de infraestructura, de servicios estudiantiles, de transferencia, de difusión y de extensión universitaria y ciertos conflictos importantes, como la resistencia al artículo 28 del decreto ley de reorganización universitaria de 1958 que permitía la creación de las universidades privadas¹⁰¹.

En el período ‘Reformista’ (1955-1966), se instauró en la universidad la autonomía académica y administrativa, la autarquía financiera, el cogobierno, los concursos públicos de antecedentes y oposición para los profesores y la periodicidad de cátedra, además de un mayor desarrollo científico –en 1959 se creó el CONICET¹⁰²-, la actualización de los planes de estudio, la creación de nuevas carreras, el mecanismo de promoción directa como alternativa a los exámenes finales y la creación de los departamentos de Extensión (Buchbinder, 1999).

Por último, después de 1966, la politización de la vida académica se acentuó y estuvo signada por la resistencia violenta a la intervención de la universidad en el gobierno de facto

⁹⁹ En el Capítulo II, art. 9 de la Ley 13.229, sancionada el 19 de agosto de 1948 se establece la creación de la Universidad Obrera Nacional como institución superior de enseñanza técnica, con el objeto de formar integralmente profesionales de origen laboral, destinados a satisfacer las necesidades de la industria argentina. Al egresado se le otorgaba el título de Ingeniero de Fábrica en las especialidades correspondientes. En 1952, por el Decreto 3014/52, se aprobó un nuevo Reglamento de organización y funcionamiento con carácter de Universidad, alcanzando el estatus definitivo de Universidad Nacional por la Ley 14.855 (Ley de Autonomía) del 14 de octubre de 1959. Hoy la Universidad Tecnológica Nacional cuenta con dependencias académicas en 30 ciudades argentinas.

¹⁰⁰ La noche del 29 de julio de 1966, la policía desalojó en forma violenta –haciéndolos pasar por una doble fila de soldados que los golpeaban con sus bastones y culatas- a autoridades, profesores, estudiantes y graduados que ocupaban cinco facultades de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en oposición a la decisión del gobierno militar de intervenir las universidades y anular el régimen de cogobierno. Como consecuencia de estos hechos, unos 300 profesores y científicos destacados se fueron de la Argentina.

¹⁰¹ Las universidades nacionales tenían, desde 1886, el derecho exclusivo de otorgar títulos habilitantes de las profesiones científicas, a partir de la Ley Avellaneda, una ley de carácter profesionalista que fue “el primer instrumento legal en la Argentina para regular el funcionamiento de las casas de estudios superiores” (Buchbinder, 1999: 63). “Dos años antes, en 1884, se había sancionado la ley 1420 que instauró en la Argentina la educación gratuita, laica y obligatoria” (Buchbinder, 1999: 65).

¹⁰² El CONICET “fue creado en 1958, en base al Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) de Francia, su primer presidente fue el Dr. Bernardo A. Houssay (Premio Nobel 1947)” (Molteni, 2005: 161).

de Juan Carlos Onganía (1966-1970) con la participación fundamentalmente estudiantil en 'El Cordobazo'¹⁰³ de mayo de 1969 y después de un período de tensa calma, el recrudecimiento de la lucha armada durante los gobiernos también de facto, de Roberto Marcelo Levingston (1970-1971) y Alejandro Agustín Lanusse (1971-1973), los gobiernos constitucionales de Juan Domingo Perón¹⁰⁴ (1973-1974) y María Estela Martínez de Perón (1974-1976), llegando a un enfrentamiento franco y a una cruenta represión¹⁰⁵ que dejó ya definitivamente de lado la discusión universitaria como cuestión primera, en los gobiernos militares de Jorge Rafael Videla (1976-1981)¹⁰⁶, Leopoldo Fortunato Galtieri (1981-1982)¹⁰⁷ y Reinaldo Benito Bignone (1982-1983).

Todo este largo proceso de diecisiete años de intervenciones y violencia, de muertos y desaparecidos, que en Latinoamérica se sintetizó en la década del ochenta como 'la década perdida' (Tünnermann, 1999: 53), trajo como consecuencia la 'prescindibilidad' de profesores, cupos de ingreso, aranceles y una tremenda penuria financiera que hizo de la mera existencia de la universidad su primera prioridad (Ciria y Sanguinetti, 1983: Tomos I y II). Sin embargo, lo más grave fue que, "la represión política del movimiento estudiantil condujo a un vaciamiento intelectual de las universidades, y a la obstrucción de sus formas más espontáneas y creativas de comunicación" (Subirats, 2004: 69).

Recién en los últimos veinticinco años de democracia, conformados por las presidencias de Raúl Ricardo Alfonsín (1983-1989), Carlos Saúl Menem (1989-1999), Fernando De la Rúa (1999-2001)¹⁰⁸, Eduardo Duhalde (2002-2003) y Néstor Kichner (2003-2007), "nuevamente el cogobierno y la autonomía fueron los principios que dominaron la reorganización de las universidades" (Buchbinder, 1999: 105); se eliminaron los cupos, aranceles y exámenes de ingreso, se restablecieron los concursos, y aunque todavía el proceso está en desarrollo y en muchos aspectos aún es incipiente, se volvió a promover la investigación mediante dedicaciones exclusivas, incentivos, becas y subsidios, se revisaron y

¹⁰³ El 29 de mayo de 1969, se produjo en la ciudad de Córdoba un importante movimiento obrero de protesta a un conjunto de medidas económicas autoritarias, antiobreras y desindustrializantes, de fuerte repercusión social, al que se unió espontáneamente la casi totalidad de las agrupaciones estudiantiles de la ciudad.

¹⁰⁴ En un corto período de seis meses que marcaron el retorno de Perón desde su exilio en España, éste fue precedido por Héctor J. Cámpora (1973-1973) y Raúl Lastiri (1973-1973)

¹⁰⁵ Según la CONADEP, Comisión Nacional para la Desaparición de Personas, el 21% de los desaparecidos durante el 'Proceso Militar' eran estudiantes.

¹⁰⁶ Onganía fue sucedido, en una corta transición, por Roberto Eduardo Viola (1981-1981) y Carlos Alberto Lacoste (1981-1981).

¹⁰⁷ Galtieri fue sucedido en una transición de doce días por Alfredo Saint-Jean (1982-1982).

¹⁰⁸ La renuncia del Presidente De la Rúa en diciembre del 2001, produjo una sucesión de acuerdos políticos en un período de transición en el que se sucedieron en la Presidencia por días, Ramón Puerta (20/12-23/12), Adolfo Rodríguez Saá (23/12-30/12) y Eduardo Caamaño (30/12-02/01/2002).

reformularon los planes de estudio y se creció además en los vínculos con el sector público y empresario, en los estudios de posgrado, en los desarrollos para la transferencia científico-tecnológica, en la asistencia técnica, en la capacitación extracurricular y en la extensión universitaria. En este nuevo período democrático, se crearon nuevos institutos universitarios y universidades –las universidades públicas nacionales pasaron de 26 a 38¹⁰⁹; los institutos universitarios públicos pasaron de 2 a 6; las universidades privadas pasaron de 21 a 41 y los institutos universitarios privados pasaron de 2 a 14; además se crearon una universidad provincial, una internacional y una extranjera-.

Se observa en todo este período, una incipiente y aún débil y vacilante pero a la vez auspiciosa maduración del debate universitario y del desarrollo de la educación superior en la Argentina y a estos temas y a su contexto mundial y latinoamericano nos referiremos a partir de ahora.

II.3. La Universidad contemporánea

“La universidad europea, el norte del continente americano, el sudeste asiático son áreas y espacios que combinan cada vez más los procesos de globalización con una intensa regionalización que afecta también a las estructuras académicas, los contenidos, los vínculos entre las universidades así como las orientaciones de estudiantes, académicos y directivos de las instituciones” (Krotsch, 1999: 1). “Si bien quizá todavía no sea posible pensar en la educación superior como un sistema global, existe una importante convergencia entre las universidades del mundo y los sistemas de educación superior” (Altbach y Davis, 2000, 22).

Puede observarse que, la universidad como institución que sintetiza el desarrollo y la transferencia de conocimientos y co-protagoniza los diferentes aspectos de la evolución cultural de la sociedad, es un fenómeno históricamente europeo y latinoamericano que se desarrolla desde el siglo XII y XVI respectivamente. Sin embargo, en el resto del mundo aparece con fuerza en el escenario del siglo XIX, producto de la expansión colonial europea posterior a la primera revolución industrial y se generaliza en forma explosiva en el siglo XX, en particular en el período que analizamos y denominamos de globalización, a partir de la década del ochenta y aún vigente.

¹⁰⁹ Como ya vimos, en los tiempos de la Reforma Universitaria, existían en el país cinco universidades (ver párrafo II.2.3.). “Después, y hasta 1970, fueron fundadas otras 7 universidades nacionales. En la década de los ’70 surgieron otras 16. En la década de los ’80 fueron creadas otras 3. Durante los años ’90 se llegó a 36, y en el año 2002 se completó el total de 38” (Alterini, 2006: 191)

A pesar de que nuestro objeto de estudio se enfoca en la cuestión latinoamericana y en particular en la Argentina –procesos que analizaremos en particular-; a los efectos de poner en contexto esa investigación, por las razones expuestas, consideramos conveniente hacer un breve repaso del estado general de la cuestión de la educación superior y en particular de la expansión de las universidades en los territorios más significativos de los cinco continentes.

II.3.1. La universidad contemporánea en Estados Unidos

La primera universidad en EE UU fue la de Harvard¹¹⁰ (1650), devenida de un colegio – New College- fundado en Cambridge (1636) en la colonia de Massachussets. En el siglo XVIII se fundaron en el territorio de los EE UU las universidades de Yale (1701), Princeton (1746), Columbia (1754), Georgia (1785), Carolina del Norte (1789), Vermont (1789) y Georgetown (1789), la universidad católica más antigua del país. Antes de la Guerra de la Secesión (1861-1865) había veintiuna universidades en EE UU (Bayen: 1978).

Las universidades siguieron los patrones ingleses de los siglos XVII y XVIII y se caracterizaron por la preeminencia en el nivel del pregrado, reflejado en instituciones denominadas colleges. “Hasta 1830 hubo un número reducido de colleges en Estados Unidos, pero el auge industrial los fue multiplicando prodigiosamente” (Bayen, 1978: 125). En ese marco, “la llamada Ley Morrill de 1862, sirvió para la expansión de la educación superior a través de los Colegios de Agricultura y Artes Mecánicas, mediante donación de tierras para la fundación de estos. Esta iniciativa dio paso a las universidades estatales (Kansas, Colorado, entre otras) dedicadas a desarrollar las áreas agrícolas y tecnológicas” (Ávila, 1997: Parte 4).

El modelo de universidad estadounidense del siglo XIX sintetizó los distintos modelos que convivían en la época y sumó en sus funciones principales a la educación y formación de la clase dirigente, la promoción del desarrollo tecnológico y científico y la universalización de la educación (Pérez Lindo, 2000).

“A partir de 1945, Estados Unidos construyó numerosos establecimientos públicos destinados a aumentar masivamente el acceso de las clases populares a un diploma de educación superior...Entre 1940 y 1970, la cantidad de estudiantes pasó de 1,5 a 8 millones. Y durante los treinta años que siguieron, esa cifra se duplicó” (Newfield, 2007: 4).

¹¹⁰ En 1739, fue en Harvard, donde se introdujo el departamento como unidad académica en reemplazo de la cátedra aislada y personal.

Estados Unidos tiene cuatro mil establecimientos de enseñanza superior que educan a diecisiete millones de estudiantes entre los cuales dos millones preparan un master o un doctorado. De los cuatro mil colleges, dos mil quinientos ofrecen ciclos de estudios de cuatro años y otorgan habilitación para enseñar. El resto suministra una educación de dos años validada por un diploma profesional (Newfield, 2007)

“La apertura y la competitividad del sistema de universidades americanas, ha conducido a las mismas a representar un aporte de relieve en el mundo actual” (Bleiklie, 1999: 4), que “se erige sobre tres ideas básicas: el modelo de college inglés, el ideal de universidad alemana dedicada a la investigación de la última parte del siglo diecinueve y el concepto americano de servicio a la sociedad” (Altbach, 1999: 4). Esta concepción funcionalista, “es un producto de la sociología norteamericana de mediados del siglo XX. De acuerdo con esta perspectiva, la universidad es considerada como una parte del subsistema cultural de la sociedad, que provee a ciertas necesidades culturales” (Bleiklie, 1999: 4).

En los inicios del siglo XXI, sin embargo, pareciera que “el contrato firmado en la posguerra inmediata se rompió en pedazos; las nociones de apertura al gran público y calidad se perciben como antinómicas. Los dirigentes del mundo universitario no aprueban esta tendencia, que se acentúa desde hace un cuarto de siglo” (Newfield, 2007: 5). Los factores positivos que definieron la característica contemporánea de la universidad en EE UU, tales como el deseo de acceso universal al saber, la autonomía de gestión, el valor atribuido a la inversión pública, la apertura a los movimientos sociales, los puentes entre investigación de punta e instrucción pública, aparentan comenzar a relativizarse. “Hoy lo que aparecen son las grietas en el edificio: una enseñanza de calidad reservada a los más ricos; inversiones que privilegian un rédito rápido; una marcada estratificación social; una competencia que origina costos prohibitivos; una concentración de los recursos en la punta de la pirámide” (Newfield, 2007: 5).

El panorama de la educación superior en la América Anglosajona se completa con Canadá, donde los jesuitas instauraron un colegio en Québec en 1635, ciudad donde posteriormente fue fundada sobre un Seminario de 1663, la universidad de Laval (1852), que es la universidad más antigua del país junto con la de Toronto (1849), que fue fundada sobre la base del King’s College de 1827 y que hoy es la más importante. A la creación de estas universidades le sigue la de Montreal en 1878. En la actualidad se pueden individualizar unos doscientos establecimientos de educación superior sumando los colleges, de los cuales un centenar son universidades (ver cuadro 2), la inmensa mayoría creada durante el siglo XX.

II.3.2. La educación superior contemporánea en Europa

En Europa pueden relevarse unas 4.000 instituciones de educación superior, de las cuales unas 2.000 son universidades. De los 46 países relevantes con instituciones, se destacan por su número, Alemania, Francia, Rusia, el Reino Unido y España; seguidas por Italia, los Países Bajos, Polonia y Portugal.

“La Europa actual vive un proceso de integración muy profundo, lo que explica también una articulación más importante en el nivel de la educación superior. Esta integración educativa –acelerada también por fenómenos más amplios como la globalización y las nuevas tecnologías- se produce en un escenario de fuerte historia de centralización y educación estatal...” (Barsky y Dávila, 2004: 25).

“Se reconoce explícitamente que el pleno aprovechamiento de las posibilidades de desarrollo en Europa requiere una red universitaria de elevado nivel, a fin de dar respuesta a los retos políticos del Estado de bienestar social; a los retos de la economía del conocimiento, cada vez más globalizada y cambiante; a las disparidades sociales; a los desequilibrios territoriales, y a las expectativas personales de los ciudadanos” (Gurría Gascón, 2005: 98).

En ese contexto, “en general, los colleges y universidades de Europa continental enfrentan tres desafíos mayores: *expansión, diversificación y masificación*” (Sporn, 2000: 99). *La expansión* se refiere a los importantes aumentos en el número de estudiantes en respuesta a las políticas públicas orientadas en ese sentido. *La diversificación* se refleja en el sistema binario que tienen muchas naciones, conformado por instituciones de formación profesional y universidades con investigación. Y *la masificación* se refiere a instituciones superpobladas en las que es difícil trabajar, estudiar y administrar. Los temas emergentes de estos desafíos son “el financiamiento de la educación superior (privatización), la reputación internacional (movilidad), el acceso equitativo y la diversidad, la pertinencia de los estudios (exigencias del mercado de trabajo, educación de posgrado) y el rol del Estado en relación con las instituciones (responsabilidad contable)” (Sporn, 2000: 100 y Barsky y Dávila, 2004: 46). Es por eso que la responsabilidad institucional, el uso de la tecnología informacional y el rol del cuerpo académico, junto a la cohesión regional, pasan a ser factores determinantes en la gestión del proceso planteado; en el que las redes institucionales internas y externas, en particular las alianzas estratégicas en muchas universidades europeas, ya están en marcha.

Esos ejes del debate en la Unión Europea, fueron acompañados de contundentes medidas derivadas de un proceso de reforma de la educación superior europea que “se expresa primero en la Declaración de la Sorbona de mayo de 1998 y (luego en) la Declaración de Bolonia de junio de 1999” (Barsky y Dávila, 2004: 49); a las que suceden en el año 2001 las convenciones de instituciones de educación superior europeas de Salamanca, de estudiantes de Goteborg (Suecia) y el encuentro de ministros de Praga.

“La declaración de los ministros de educación europeos en Bolonia se basa en la declaración de la Sorbona, en cuanto a su planteo del rol central de las universidades para desarrollar las dimensiones culturales europeas con un énfasis en la creación del área europea de educación superior como una llave para promover la movilidad de los ciudadanos, el empleo y el desarrollo continental” (Barsky y Dávila, 2004: 50-51).

El documento de Bolonia muestra el proceso de integración regional europeo en el marco de la UE, “que prevé la movilidad de estudiantes y docentes y la validez internacional de títulos y créditos en un contexto de transformación de las estructuras de carreras” (Krotsch, 2004: 5).

En efecto, la declaración de Bolonia fue adoptada el 19 de junio de 1999 por veintinueve países (la mayoría de los miembros en ese momento de la Unión Europea, más los Estados bálticos y Suiza) y tiene por objeto la convergencia de los sistemas de enseñanza superior en Europa, proceso que evoluciona con bastante éxito, sobre todo gracias a la armonización de los diplomas que favoreció una mayor movilidad de estudiantes, docentes e investigadores (Charle, 2007).

Los Estados que firmaron la Declaración de Bolonia, se comprometieron a encarar reformas concretas en sus universidades con el objetivo de “compatibilizar los sistemas universitarios mediante la adopción de un sistema de títulos comparable entre países; establecer estructuras de carreras en dos ciclos de formación (grado y posgrado, este último con dos posibles niveles consecutivos de master y doctorado); facilitar el reconocimiento de los títulos y estudios cursados; promover la movilidad de los estudiantes y establecer sistemas de aseguramiento de la calidad en instituciones y carreras” (San Martín, 2005: 253).

En resumen, de la declaración de Bolonia surgen como instrumentos clave para la convergencia: Grados fácilmente comparables (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, ECTS); una estructura principalmente organizada en fases grado /posgrado; un sistema de créditos y el control de la calidad (Barsky y Dávila, 2004) a partir de “un sistema

de evaluación y acreditación de las enseñanzas en las instituciones” (Duque Carrillo, 2005: 37).

La visión crítica de este proceso afirma que “el objetivo subyacente de las reformas de la educación superior es aumentar la flexibilidad y la adaptabilidad con el fin de sobrevivir en un mercado internacional competitivo” (Sporn, 2000: 108). Efectivamente, “en general, Europa continental se ha movido en la dirección de sistemas de educación superior orientados hacia el mercado” (Sporn, 2000: 105) en los que “los objetivos humanistas y culturales fueron sustituidos por una competencia calcada del mundo de la empresa y de los intercambios comerciales...este nuevo concepto de universidad-empresa no tiene ya nada en común con las instituciones antiguas” (Charle, 2007: 7).

Sin embargo, más allá de los acuerdos de Bolonia de 1999, a las universidades públicas se les exige una serie de funciones básicas que son imprescindibles para alcanzar objetivos de “educación a lo largo de toda la vida de los ciudadanos, sobre todo en lo referente a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC); investigación de excelencia, tanto básica como aplicada, y transferencia constante al mundo empresarial; responder a la estrategia europea de empleo: más y mejores empleos; innovación continua; cohesión social; crecimiento sostenible y sostenido y competitividad” (Gurría Gascón, 2005: 98).

Las líneas de desarrollo de la educación superior en Europa se pueden sintetizar en las siguientes:

Primero, los sistemas y las instituciones necesitan ‘pensar en lo global y actuar en lo local’ a fin de fomentar la internacionalización al tiempo que toman en consideración las necesidades y las diferencias regionales. Segundo, la integración de los cambiantes intereses y necesidades externos es cada vez más importante y requerirá técnicas para permanecer informado acerca del mercado de trabajo, la economía y otras importantes variables externas. Tercero, las universidades necesitan implementar procedimientos de planeamiento que aseguren velocidad, precisión, velocidad y destreza. Cuarto, el intercambio internacional y la movilidad serán críticos para que los graduados fortalezcan sus calificaciones e incrementen la sofisticación de ‘habilidades blandas’ como la sensibilidad intercultural, los idiomas y la adaptabilidad. Quinto, la expansión y la diversificación de los sistemas de educación superior conducirá a un empuje hacia una mayor división del trabajo en la enseñanza y en la investigación. Sexto, los colleges y las universidades se especializarán cada vez más, concentrándose en aquello que mejor hacen y ofreciéndolo de manera eficiente y efectiva al mercado (Sporn, 2000: 105-106).

“Desde una perspectiva estructural, la universidad del futuro podría diferenciarse en dos competencias centrales – por ejemplo, la investigación aplicada y básica o la educación profesional continua-” (Sporn, 2000: 109). Más allá de esta afirmación de Sporn, que visualiza una división de perfiles en la universidad europea del futuro y de su concepción

del ‘mercado’ como demandante de la educación superior, más que la sociedad que aspira a progresar; la Carta de Bolonia, como síntesis de las políticas europeas contemporáneas respecto a la educación superior, muestra claramente una concepción holística e integradora tanto en las funciones propias de la universidad como de ésta en su contexto que se traducen en medidas concretas, las que a casi diez años de su redacción, influyen fuertemente en las estrategias continentales para el desarrollo de la educación superior, en particular en América Latina, de especial interés para nuestra investigación.

El caso de Europa Central y del Este merece una mención especial: El modelo de universidad surgido en la Unión Soviética después de la revolución de 1918¹¹¹, controlada y planificada por el Estado y el Partido Comunista, asumió como sus funciones principales promover el progreso científico, formar docentes y cuadros del Estado, formar profesionales para el desarrollo económico y universalizar la educación (Pérez Lindo, 1985).

Sin embargo, posteriormente a la caída del Muro de Berlín, “los sistemas de educación superior de los países de Europa Central y del Este y de la ex Unión Soviética atraviesan un período de crisis de identidad. Las presiones sociales y económicas han surgido en un momento en el que los medios regulatorios y financieros del Estado, único actor en las decisiones políticas en el pasado, se han debilitado o han sido eliminados... Términos tales como calidad, eficiencia, responsabilidad y equidad han perdido su contexto y se buscan otros nuevos” (Darvas, 2000, 123).

La educación superior soviética destinada a la pequeña elite de gobierno, a algunas profesiones principales y a la elite industrial, así como a brindar formación profesional a aquellos que eran seleccionados para llevar a cabo las políticas de industrialización del Estado, cambió radicalmente durante los años 90, “alterada por las políticas sociales y por las presiones para aumentar la matrícula y admitir un mayor número de estudiantes” (Darvas, 2000, 120-121).

Esto se debe a que “estas sociedades sufrieron una pérdida considerable de recursos intelectuales a causa de la desintegración nacional, las purgas políticas, la fuga de cerebros y

¹¹¹ En la Rusia zarista, el modelo europeo de educación superior tuvo un escaso desarrollo, con una descuidada instrucción incluso en la alta sociedad: la universidad de Moscú fundada en 1755 y que tuvo pocos alumnos, fue seguida por la de Kazán (1804), Jarkov (1805) Perm (1817) y San Petersburgo (1818), y luego Kiev (1834), Cernauti (1873) y Tomsk (1888) en las que se prohibía a Copérnico, Galileo y Newton. Bajo el régimen zarista se crearon sólo doce universidades y durante el régimen soviético las universidades llegaron a medio centenar, acompañadas por 400 institutos (Bayen, 1978).

la reestructuración del mercado...la educación superior es un sector en el que las reformas fracasaron, fueron interrumpidas o simplemente ignoradas” (Darvas, 2000, 113), resumiéndose hoy en el requerimiento de expansión y de financiamiento.

El financiamiento internacional, la investigación internacional o la educación a distancia pasan a ser una oportunidad, dado que la situación económica aún es compleja y es difícil mantenerse y cubrir necesidades básicas y los centros locales innovadores, que desean producir nuevo conocimiento, rara vez cuentan con los recursos intelectuales adecuados o los fondos para hacer las inversiones necesarias.

Con este cuadro de situación, pareciera que el proceso universitario necesita una refundación. “En educación superior, los temas principales serían la emergente necesidad de programas de corta duración, formas postsecundarias, programas de grado más cortos basados en sistemas de créditos y cursos a elección de los estudiantes, programas de segundo grado no Ph. D. (doctor en filosofía) o doctorado y nuevas formas de entrenamiento o reentrenamiento de adultos; todos los cuales necesitan ser diseñados y promovidos como respuesta a la demanda local y usando recursos locales” (Darvas, 2000, 120).

II.3.3. La educación superior contemporánea en Asia

Asia es el continente de mayor extensión territorial (30%) y de mayor población: aloja casi el 60% de la población mundial. De sus 48 países, 6 superan los 100 millones de habitantes (China, India, Indonesia, Pakistán, Bangladesh y Japón). A los efectos de esta fase de la investigación, cuyo objetivo en este tema es dar una visión panorámica contextual y referencial acerca de la educación superior, seleccionamos los casos de China, India y Japón, por su escala humana (concentran el 70% de la población del continente en el 30% de su superficie), política y económica; y dejamos para otra investigación la profundización en el análisis de otros casos igualmente interesantes, tanto por su proceso histórico como por su actual desarrollo educativo, como Pakistán, en donde la evolución continua de la educación superior puede seguirse desde el siglo XIX, con la universidad de Punjab (1882); Indonesia, en donde la educación superior moderna es posterior a 1950 (Bayen, 1978) o casos similares como Corea del Sur, Pakistán y Tailandia.

La historia de la educación superior moderna en China se remonta a unos cien años y en el año 2000 comprendía aproximadamente seis millones de estudiantes, en unas 2.217 instituciones, lo que representa sólo el 7% de la población en edad universitaria (Weifang,

2000). En ese marco, se podían contabilizar unas quinientas universidades. No obstante, el crecimiento de las instituciones y de la matrícula es vertiginoso: según la página web de la Radio Internacional de China, en el año 2007, la educación superior del país cuenta con una enorme red integrada por 5 mil universidades y colegios donde se imparte enseñanza a unos 8 millones de estudiantes. En particular, el número de universidades del país es de mil, y los estudiantes matriculados 1 millón 200 mil, sin embargo, en el año 2006, las universidades chinas admitieron a 2 millones 800 mil alumnos, cifra que significa un aumento de un 50%, en comparación con el año anterior. Según el plan nacional para el desarrollo educacional, en el año 2010, el 15% de los jóvenes chinos podrán estudiar en las universidades del país. (CRI, 2007). Entre las universidades se destacan la de Shanghai (1896)¹¹², la de Beijing (1898), la de Qinghua, la de Fudan (1905) y la de Zhongshan (1924) en la provincia de Canton.

El modelo de universidad chino de mediados del siglo XX asumió como sus funciones principales formar cuadros superiores del Estado y la industria, formar docentes, formar cuadros del campesinado y del proletariado industrial, producir tecnología y movilizar culturalmente a las masas (Pérez Lindo, 1985); mientras que el sistema de educación superior chino moderno es el resultado del aprendizaje y la interacción con Occidente.

“Así, las instituciones de educación superior chinas enfrentan desafíos contemporáneos semejantes a los que se le plantean a las universidades de otros países... aunque en un contexto específico, caracterizado por la transición de la economía del país desde un sistema osificado, centralmente planificado, hacia una dinámica economía de mercado socialista” (Weifang, 2000: 33) que se tradujo en un nuevo marco institucional y operativo para el sistema de educación superior y en una serie de reformas iniciadas en la década del ochenta, que se basan en el rompimiento de límites departamentales y en una revisión de los estatutos para brindar una mayor autonomía las universidades.

“La creciente economía de mercado, el rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología y los elevados niveles de ingresos individuales y de nivel de vida han estimulado una demanda cada vez mayor de oportunidades de educación superior” (Weifang, 2000: 36) que contrastan con las dificultades financieras de las universidades públicas que cobran en concepto de matrícula el 20% del gasto por estudiante y el crecimiento de las instituciones privadas que cobran el 100% del costo. Las estrategias propuestas para afrontar estas dificultades incluyen una mejor eficiencia institucional y en la utilización de los recursos, un

¹¹² “Después de Shanghai, la ciudad universitaria más importante del sudeste de Asia (a mediados del siglo XX) era Hanoi (Vietnam)” (Bayen, 1978: 117).

aumento en los aportes del Estado y una mayor autonomía para generar recursos y políticas.

“El sistema de educación superior europeo fue introducido en la India por los británicos en 1857 con el establecimiento de universidades de educación europea en Bombay, Calcuta y Madrás” (Chitnis, 2000: 44), seguidas por Punjab (1882) y Allahabad (1887), que junto a otras dieciséis universidades que fundó el imperio británico hasta 1947, año en que la India obtuvo su independencia, fueron diseñadas para fomentar la colonización cultural del país y producir cuadros en docencia, derecho y medicina para servir a la administración británica. La Compañía de las Indias en el siglo XIX, instruyó a los funcionarios de la India colonial en leyes, literatura y religión (Bayen, 1978).

Las universidades se multiplicaron después de la independencia (1947) aunque “el sistema universitario, del que depende actualmente el país para su progreso como nación independiente, fue diseñado inicialmente para funcionar como un instrumento de dominio colonial” (Chitnis, 2000: 43). Cuando la India consiguió la independencia, la educación fue considerada el principal instrumento para la transformación del país, asumiendo la educación superior dos responsabilidades principales: Proveer la mano de obra necesaria para el crecimiento económico y la provisión de servicios sociales y funcionar como ‘instrumento de igualdad’ (Chitnis, 2000).

El gobierno invirtió fuertemente en la reforma de la educación¹¹³ y logró avances importantes en la formación de recursos docentes, científicos, técnicos y profesionales, recibiendo incluso estudiantes de otros países principalmente del África y afrontando el problema de la ‘fuga de cerebros’ que se suma al desempleo y subempleo de graduados. En un país de castas, el gobierno implementó políticas de equidad en el acceso a la educación superior, mantuvo bajas las matrículas y en algunos casos las eliminó para las mujeres, becó a las castas bajas y a los aborígenes e introdujo las lenguas vernáculas como medio de instrucción como ejemplo de un conjunto de medidas que hicieron crecer el sistema de educación superior.

Sin embargo, la presión de la masividad y un sistema que distingue el tener un título como puntuable para el trabajo (no importa la relación que tenga con ese trabajo), atentan contra la calidad y la pertinencia en el sistema. También se resiente la igualdad ante las

¹¹³ La participación del gobierno en el gasto total en educación es de más del 90% (Chitnis, 2000).

diferencias de calidad entre las instituciones públicas y ciertas privadas y aumentan las dificultades del gobierno de sostener los subsidios a la educación superior que mantuvo en los últimos cincuenta años (Chitnis, 2000).

“El mercado es una fuerza poderosa para volver la educación superior pertinente respecto del empleo. Pero como un crecimiento canceroso, puede destruir el amor por el conocimiento, desplazar las actividades filosóficas y literarias, sofocar el avance del conocimiento y hacer irrelevante la educación teórica y liberal... [y] mucho de lo que es vital para el avance del conocimiento y la tecnología está teniendo lugar fuera del sistema de educación superior” (Chitnis, 2000: 55 y 56).

En 1997 había 229 universidades y más de ocho mil colleges con 6,4 millones de estudiantes que representa (al igual que en China) el 6% de la población en edad universitaria, porcentaje aún muy bajo, teniendo en cuenta el 28,5% de América Latina (2003)¹¹⁴, el 30% de Europa y el 50% de Estados Unidos. Además, sólo el 65% de los chicos en edad escolar completan la primaria y el 30% la escuela secundaria (Chitnis, 2000).

En Japón, “algunas universidades se crearon después de 1870... pero la mayoría se han fundado en el siglo XX” (Bayen, 1978: 118). El modelo de universidad en el Japón del siglo XIX tomaba como sus funciones principales fomentar la modernización de la ciencia, formar funcionarios del Estado y formar dirigentes empresarios (Pérez Lindo, 1985). “A partir de la Restauración Meiji de 1868, las universidades imperiales fueron un instrumento central para vincular la actividad científica a la expansión industrial. El modelo japonés combinó un alto centralismo estatal, inspirado en el modelo francés, con un fuerte desarrollo científico y una enseñanza notablemente pragmática” (Barsky y Dávila, 2004: 35) en un interesante paralelo histórico oriental con el modelo alemán de occidente.

En un contraste impresionante con la India, según Mitsuta (2000: 93), “históricamente Japón ha sido esencialmente una sociedad sin clases”; aunque el carácter terminante de esta afirmación sea discutible, lo cierto es que el alfabetismo era de más del 50% ya a mediados del siglo XIX. “En cierto sentido, la educación superior masiva siempre ha existido y nunca hubo un sistema de educación superior elitista. La cuestión política en Japón no es cómo extender la educación de masas. El problema serio es si puede o no hacerse un esfuerzo público para preservar una educación de elite en una nación homogénea como Japón”

¹¹⁴ La tasa de cobertura de educación terciaria de América Latina en el 2007 llega al 35,1% (ver parágrafo II.4.2.)

(Mitsuta, 2000: 93) La mayor preocupación, por ejemplo, es cómo promover la investigación básica.

“Los problemas reales que enfrenta la educación superior japonesa provienen de una larga historia y de una tradición no compartidas con la academia occidental” (Mitsuta, 2000: 89) que en la actualidad, llevaron a sus instituciones universitarias a desarrollar políticas que den un impulso significativo a la internacionalización, que les permita una condición de equivalencia con sus pares de la civilización occidental.

En Japón existen unas 600 universidades, de las cuales 98 son ‘nacionales’ que son el “corazón de la educación superior y de la investigación más avanzada” (Mitsuta, 2000: 94) y la tasa de matrícula en las universidades es del 40% de la población de edad universitaria.

II.3.4. La educación superior contemporánea en África

La historia de las universidades modernas en África data de menos de cincuenta años, cuando la mayoría de los países del continente alcanzaron la independencia en la década del sesenta. Es por eso que su desarrollo es incipiente –se contabilizan algo más de quinientas instituciones de educación superior en todo el continente, de las cuales unas cuatrocientas son universidades-. La primera etapa en el desarrollo de la educación superior en África fue de construcción, en particular de sus programas de grado, libros y capacitación, y se propuso como desafío formar a los líderes y sus equipos, articular la academia e investigación del conocimiento y la verdad universal con las necesidades y aspiraciones concretas de las nuevas naciones y conducir el desarrollo económico; objetivos que alcanzó parcialmente o no alcanzó, debido a las guerras por y a partir de la independencia, conseguida en muchos de los países del continente entre las décadas del 50 y 60; perdurando los problemas hasta la década del noventa, en la que las presiones sociales y del propio mercado de trabajo, impusieron una diversificación de instituciones y programas e instalaron el tema de la masificación y el bajo presupuesto como problemas centrales, además de sus consecuencias en la fuga de cerebros, el acceso a la tecnología informacional y comunicacional¹¹⁵ y el desarrollo de la investigación (Eshiwani, 2000).

En el África del Mediterráneo podemos mencionar que “en Egipto, la universidad islámica de mayor prestigio es la de Al Akhzar, en El Cairo...fundada en el año 972”

¹¹⁵ El programa de Universidad Africana Virtual –AVU- de educación a distancia, creado en 1996, es el único proyecto que fomenta la cooperación internacional en la educación superior de África, apoyado por EE UU y Canadá.

(Bayen, 1978: 120) (ver párrafo II.1.1.); seguida por Alejandría (siglo III a. C.). También se destaca en Argelia, la universidad de Argel (1859).

“Todas las universidades modernas del África subsahariana (países al sur del Sahara) han sido, durante el siglo XX extensiones de modelos de universidades metropolitanas en los diversos países coloniales de Europa” (Eshiwani, 2000: 57), al igual que las del África ecuatorial, por lo que aún debe esforzarse por crear nuevos y propios paradigmas en un siglo XXI donde el debate en la educación superior africana estará condicionado por los cambios demográficos en la oferta, los efectos negativos de una economía que deteriora la calidad de la educación, la participación en la producción y posesión de conocimiento y el rol que asumirán las universidades ante los cambios culturales y políticos.

El crecimiento demográfico llevó la demanda de educación universitaria a proporciones aún no controlables. Kenia ejemplifica el panorama de esa inmensa región africana, en donde de cada 100 estudiantes que terminan la educación secundaria, 53 se presentan a la admisión universitaria, 20 aprueban los requisitos para ingresar pero sólo 7 lo harán por falta de recursos y capacidades para impartirles educación. Además, la oferta de programas científicos es menor que los orientados a las artes y a las humanidades y las universidades privadas acentúan esa desproporción; además, las mujeres no superan el 20% de la matrícula en muchos países (Eshiwani, 2000).

Se destacan las universidades de Lovanium de Kinshasa (1925) en el Congo; de Dakar (1950) en Senegal, de Jartum (1951) en Sudán y de Nairobi (1956) en Kenia.

Como caso particular podemos mencionar la educación superior sudafricana¹¹⁶, por encontrarse en un proceso mayúsculo de transformación después del apartheid (1948-1994) que dio lugar en 1997 al Education White Paper, un instrumento de cambio de la educación superior que estableció promover el aumento de la participación, de la capacidad de respuesta a los problemas y necesidades sociales y de la cooperación y la asociación en el ejercicio del gobierno, y que pareciera estar produciendo una mayor equidad en el acceso (Vahadas, 2000). Entre las universidades más importantes, se destacan las universidades de Ciudad del Cabo –fundada entre 1880 y 1890, sobre la base del South African College de 1829-, Stellenbosch (1873), Pretoria (1908), Durban (2002) y Johannesburgo (2005).

“Las universidades en África necesitan revisar sus comisiones y aportar planes estratégicos para el siglo XXI, basados en la situación única de cada universidad, así como

¹¹⁶ A pesar de la imposibilidad de acceder a la educación superior para los estudiantes de raza negra, la Universidad de Fort Hare para estudiantes de raza negra, donde estudiara Nelson Mandela en la década del 30, fue fundada en 1916.

en las cuestiones (regionales) nacionales y globales que afectan a las universidades” (Eshiwani, 2000: 65). Es evidente que el desarrollo de la educación superior y en particular de las universidades en el continente africano tiene un recorrido incipiente, fundado en la educación colonial inglesa, alemana y holandesa en el centro y sur, y en las culturas ancestrales del mediterráneo, sintetizadas en la educación árabe en la costa norte. Sus asignaturas pendientes son aún elementales, basadas en generalizar la educación superior, como paso fundamental para el desarrollo de modelos propios e integrados

II.3.5. La educación superior contemporánea en Oceanía

En Oceanía, las instituciones de educación superior son un centenar, de las cuales, unas setenta son universidades. Salvo en Australia y en Nueva Zelanda, inicialmente colonias del Reino Unido y por lo tanto con una estrategia y un tiempo en el desarrollo de la educación superior semejante a la de otros territorios como la India, en el resto de este continente insular, las universidades son muy pocas, de fundación reciente y todas a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Australia cuenta con treinta y nueve universidades. La primera universidad de Australia se fundó en Sydney en 1850, seguida por la Universidad de Melbourne en 1853 y la de Adelaida en 1874. Entre las más importantes, fueron apareciendo las universidades de Queensland (1909), Western (1911), Nacional Australiana (1946); New South Wales (1949), New England, independizada de la de Sydney en 1958, e Monash (1958) y Canberra (1968). La mayoría de las universidades australianas fueron creadas en los últimos treinta años.

En Nueva Zelanda existen ocho universidades nacionales financiadas por el Estado, con unos 140.000 estudiantes en total (no existen universidades privadas), además de 25 instituciones de educación superior en el sistema politécnico, y de otras organizaciones privadas de ese nivel. La universidad de Olago se inició como college en 1869, seguida por la de Canterbury en 1873 (Bayen, 1978), Lincoln (1878) y la de Aucklan (1883) -la mas grande del país-, Auckland University of Technology (1895) y Victoria University of Wellington (1897). Luego vinieron Massey (1937) y Waikato (1964).

Tanto Australia como Nueva Zelanda incorporan como un eje fundamental de su propio desarrollo, la captación de estudiantes extranjeros, tanto en el grado como en el posgrado, en especial del sudeste asiático, pero también latinoamericanos y europeos. Según datos de la Embajada de Nueva Zelanda en la Argentina, en el año 2004, 82.000 estudiantes extranjeros estudiaron en Nueva Zelanda, y según el sitio de Internet oficial del Gobierno

Australiano, 230.000 estudiantes extranjeros estudiaron en Australia en el año 2001. Valga como referencia comparativa que la captación de estudiantes extranjeros de América Latina fue de 19.785 en el año 2006 (ver párrafo II.4.2.) y en la Argentina, fue de 3.261 (ver párrafo II.5.2.)

Cerramos este análisis global sobre la evolución contemporánea de la educación superior en los cinco continentes con un cuadro que compusimos para registrar la información de un conjunto de buscadores en la web y cierta bibliografía, sobre la cantidad de establecimientos de educación superior y en particular de universidades, en todos los países del mundo. Si bien las cifras son orientativas, no sólo porque no existen datos oficiales unificados, sino porque no siempre la información es idéntica y depende de la fuente; consideramos que, a los efectos de nuestra investigación, sirve para tener una comprensión inicial de los niveles de desarrollo de la educación universitaria.

Como vemos, Europa y América, a pesar de reunir el 26% de la población mundial, concentran el 65% de los establecimientos registrados, siendo los continentes de mayor desarrollo universitario, consecuentes con el proceso histórico que acabamos de analizar. Asia, que reúne casi el 60% de la población mundial, concentra el 30% de los establecimientos registrados, siendo un continente de enorme potencialidad pero con un camino aún importante por recorrer. Oceanía, mínimo en población, tiene además un desarrollo incipiente, concentrado en Australia y Nueva Zelanda; y África, con el 14% de la población mundial y menos del 5% de los establecimientos universitarios, aparece como el continente más postergado.

En América, EE UU concentra el 59% de las universidades, y también se destacan Brasil (con un sistema particular de clasificación institucional), México, Canadá y Argentina, por sobrepasar el centenar de establecimientos, aún con poblaciones dispares. En Europa se destacan Alemania, Francia, Rusia, Inglaterra y España por contar con más de un centenar de establecimientos, aproximándose Italia, Portugal y Holanda, con una distribución bastante uniforme en los países mencionados en el continente. En Asia se destacan Japón, China e India, que concentran el 51% de las universidades, seguidas por Corea del Sur, Pakistán y Tailandia, con más de cien establecimientos, aproximándose Filipinas, Indonesia, Taiwán y Turquía. Ningún país de África tiene un desarrollo importante, al menos en cantidad de universidades, destacándose Nigeria, Marruecos, Túnez, Egipto y Sudáfrica por contar con entre 60 y 20 establecimientos.

Cuadro 2: Cantidad de Universidades identificadas por país y continente (Total relevado 8.455 universidades en 13.074 instituciones de educación superior)

	EUROPA (3.988 i.e.s.)	2.078	44	Suiza	28	86	Surinam	1	128	Singapur	5	170	Mauritania	1
1	Albania	4	45	Ucrania	48	87	Trinidad Tobago	1	129	Siria	9	171	Mauritius	2
2	Alemania	267	46	Vaticano (R)	5	88	Turcos y Caicos (RU)	1	130	Sri Lanka	13	172	Mozambique	4
3	Andorra	1				89	Uruguay 1p.4pr.-noU.11pr.	7	131	Tailandia	108	173	Namibia	2
4	Armenia	10		AMÉRICA (5.022 i.e.s.)	3.383	90	Venezuela 22p.27pr.-noU.51p.69pr	51	132	Taiwán (CH)	82	174	Níger	2
5	Austria	40	47	Antigua y Barbuda	1				133	Timor Oriental	2	175	Nigeria	61
6	Azerbaiján	14	48	Antillas Holandesas (PB)	4		ASIA (3.456 i.e.s.)	2.528	134	Turkmenistán	1	176	Rep. Centoaficana	1
7	Bélgica	55	49	Argentina 45p.58pr.-noU.1837	103	91	Afganistán	6	135	Turquía	75	177	Reunión (FR)	2
8	Bielorrusia	19	50	Bahamas	1	92	Arabia Saudita	22	136	Vietnam	52	178	Ruanda	2
9	Bosnia y Herzegovina	18	51	Barbados	1	93	Bahréin	8	137	Yemen	9	179	Santo Tomé y Príncipe	0
10	Bulgaria	34	52	Belice	3	94	Bangladesh	42	138	Uzbekistán	16	180	Seichelles	0
11	Chipre ¹¹⁷	11	53	Bermuda	1	95	Brunei	1				181	Senegal	2
12	Croacia	15	54	Bolivia 15p.41pr.-noU.468p.1490pr.	23	96	Bután	2		ÁFRICA (512 i.e.s.)	398	182	Sierra Leona	2
13	Dinamarca	26	55	Brasil 86p.190pr.-noU.1737	402	97	Camboya	16	139	Andorra	1	183	Somalía	9
14	Eslovaquia	20	56	Canadá 108p.94pr.-noU.533p.977pr.	115	98	China	498	140	Angola	5	184	Sudáfrica	23
15	Eslovenia	5	57	Chile 16p.48pr.-noU.165pr.	63	99	Corea del Norte	1	141	Argelia	26	185	Sudán	9
16	España 48p.22pr.	107	58	Colombia 35p.112pr.-noU.28p.83pr	89	100	Corea del Sur 26p.137pr.-noU.16p.143pr	187	142	Benin	4	186	Swazilandia	1
17	Estonia 6p.5pr.-noU.16p.10pr.	14	59	Costa Rica 4p.50pr.-noU.7p.52pr.	29	101	Emiratos Árabes	16	143	Botswana	1	187	Tanzania	16
18	Finlandia	35	60	Cuba	12	102	Filipinas	94	144	Burkina Fasso	1	188	Togo	1
19	Francia 76u 180ge 66iut	267	61	Dominica	1	103	Georgia	7	145	Burundi	2	189	Túnez	33
20	Grecia	44	62	Ecuador 22p.38pr.-noU.7p.3pr.	34	104	Hong Kong (CH)	12	146	Cabo Verde	1	190	Uganda	13
21	Hungría	33	63	El Salvador	19	105	India	229	147	Camerún	6	191	Yibuti	1
22	Irlanda	20	64	EEUU 2.022u 1367c	1.991	106	Indonesia	84	148	Chad	1	192	Zambia	2
23	Islandia	9	65	Grenada	1	107	Irak	10	149	Comoras	0	193	Zimbabwe	6
24	Italia	81	66	Groenlandia (DNMK)	1	108	Irán	85	150	Congo Rep.Dem.-Zaire-	10			
25	Letonia	18	67	Guadalupe (FR)	1	109	Islas Norfolk (Australia)	1	151	Congo	1		OCEANÍA (96 i.e.s.)	69
26	Liechtenstein	2	68	Guam (US)	1	110	Israel	16	152	Costa de Marfil	3	194	Australia 36p.132pr.	40
27	Lituania	17	69	Guatemala	10	111	Japón	568	153	Egipto	27	195	Fiji	3
28	Luxemburgo	3	70	Guyana	1	112	Jordania	23	154	Eritrea	1	196	Islas Marshall	0
29	Macedonia	6	71	Haití	1	113	Kazakhstan	12	155	Etiopía	6	197	Islas Salomon	1
30	Malta	2	72	Honduras	7	114	Kirgizstan	12	156	Gabón	1	198	Kiribati	1
31	Moldavia	9	73	Islas Vírgenes (US)	1	115	Kuwait	4	157	Ghana	19	199	Micronesia Est. Feder.	0
32	Mónaco	1	74	Jamaica	3	116	Laos	1	158	Gambia	1	200	Niue (NZ)	1
33	Noruega	37	75	Martinica (FR)	1	117	Libano	25	159	Guinea	1	201	Nueva Caledonia (SG)	2
34	Países Bajos	75	76	México 615p.1159pr.-noU.127	235	118	Macao (CH)	5	160	Guinea Bissau	0	202	Nueva Zelanda	12
35	Polonia	114	77	Nicaragua	13	119	Malasia	36	161	Guinea Ecuatorial	1	203	Palaos	0
36	Portugal 15p.49pr.-noU.14p.67pr.	75	78	Panamá 5p.29pr.-noU.44	14	120	Maldivas	0	162	Kenia	16	204	Papua Nueva Guinea	5
37	Reino Unido 96pr.-noU.43	164	79	Paraguay	10	121	Mongolia	5	163	Lesotho	1	205	Polinesia Francesa (FR)	1
38	República Checa	22	80	Perú 33p.49pr.-noU.1.062	64	122	Myanmar	3	164	Liberia	3	206	Samoa	2
39	Rumania	47	81	Puerto Rico (US)	45	123	Nepal	8	165	Libia	8	207	Tonga	1
40	Rusia	209	82	R.Dominicana 2p.51pr.-noU.10	18	124	Omán	3	166	Madagascar	7	208	Tuvalu	0
41	San Marino	1	83	San Cristóbal y Nieves	3	125	Pakistán	102	167	Malawi	3	209	Vanuatu	0
42	Serbia y Montenegro ¹¹⁸	9	84	Santa Lucía	0	126	Palestina (ANP)	11	168	Mali	1			
43	Suecia	37	85	San Vicente Granadinas	0	127	Qatar	1	169	Marruecos	45			

Elaboración propia-datos estimados: De los 244 territorios considerados países (192 miembros de las Naciones Unidas, el Vaticano, 4 Estados reconocidos parcialmente, 5 Estados no reconocidos, 38 territorios dependientes habitados y 4 entidades especiales), el 21/09/2007 se registraron 209 (los 192 miembros de la UN y de los 52 restantes, los 17 con universidades relevadas) en los buscadores de las páginas web www.otae.com/universidades/, http://www.webometrics.info/university_by_country_select.es.asp?cont=america <http://www.universidades.com.mx/universidades/> y <http://www1.universia.net/CatalogaXXI/default.asp?IDC=10032&IDP=MX&IDI=1>, agregados en *** (CINDA, 2007: 74) y agregados en *** (García de Fanelli, 1998)

¹¹⁷ Incluye la República Turca del Norte de Chipre y sus 7 universidades

¹¹⁸ Incluye las universidades de Serbia y Montenegro como Estados independientes desde 2006

II.3.6. Los ejes del debate contemporáneo en la educación superior

A partir de la década del noventa, como consecuencia del aceleramiento y mundialización de la educación superior, institucionalizada como política de los Estados e insumo básico para el desarrollo de los países en un acelerado proceso de globalización, se suceden una serie de debates mundiales sobre las políticas propias de educación superior.

En el año 1994, el Banco Mundial presentó un documento denominado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* que recomendaba fundamentalmente: 1) fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas; 2) proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento con aportes de los estudiantes y otros; 3) redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior prestando atención a la autonomía y a la responsabilidad institucional y 4) adoptar políticas que prioricen como objetivos a la calidad y a la equidad (Banco Mundial, 1994: 8).

En el mes de febrero de 1995 la UNESCO publicó el primer documento preparativo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI que realizaría en París, en 1998, denominado *Políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Posteriormente se celebraron cinco consultas regionales: La Habana en noviembre de 1996; Dakar en abril de 1997; Tokio en julio de 1997; Palermo en septiembre de 1997 y Beirut en marzo de 1998.

El 9 de Octubre de 1998, organizada por la UNESCO, se realizó en París la primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, a la que asistieron 182 Estados miembros y que representó un hito en el camino para la reflexión y la defensa de la educación superior en el mundo. El encuentro produjo dos documentos estratégicos para el desarrollo universitario contemporáneo: *La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*; y el *Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*.

No obstante el tremendo esfuerzo de los países para lograr un consenso respecto de las políticas y estrategias para una mejor educación superior en el mundo, fue el documento del Banco Mundial de 1994, el tomado como base por la Organización Mundial de Comercio para el Acuerdo General de Comercio de Servicios –GATS–, que se comenzó a tratar en la Ronda de Doha (Qatar), iniciada en el 2001 y aún no cerrada, y que concibió a la educación superior como ‘servicio educativo’ es decir, como un bien de mercado más, objeto de transacciones en los mercados internacionales, libre de barreras; incluyendo

como modalidades la educación a distancia, los servicios en el exterior, las subseces o franquicias y la presencia física de personas en el extranjero.

Por último, “en el año 2003 se llevó adelante en la sede de UNESCO una nueva convocatoria que tenía como principal objetivo revisar las conclusiones y el trabajo desarrollado tras cinco años de la conferencia inicial de París de 1998” (Pugliese, 2005: 8) y adoptar una posición coincidente con la OMC y con la de los países anglosajones. Esta convocatoria, denominada ‘París + 5’, tuvo la oposición de los países de Iberoamérica que rescataron las conclusiones de la CMES de 1998 e impidieron la difusión de un documento falto de consenso. No obstante, el debate sigue vigente y abierto en cada uno de los foros de educación superior hasta la fecha.

En las líneas siguientes, haremos un breve resumen analítico de los documentos de París de 1995 y 1998, que son la base conceptual, tanto de las características y tendencias, como de las expectativas y desafíos generales para la educación superior contemporánea.

El documento de la UNESCO de 1995 denominado *Políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, plantea que en todo el mundo se observa un crecimiento de la cantidad de alumnos que acceden a la educación superior. Los factores que promueven este proceso son el explosivo crecimiento demográfico en el siglo XX (ver parágrafo I.5.4.), los progresos en el acceso a la educación primaria y secundaria, el crecimiento económico de algunos países históricamente postergados, la certeza generalizada de que el desarrollo va asociado a la educación superior y de que la formación universitaria y el crecimiento científico – tecnológico¹¹⁹ son indispensables para producir cambios sociales, culturales, políticos y económicos.

También se observa un crecimiento de la inversión en educación superior en los países en desarrollo aún insuficiente¹²⁰; de la proporción de alumnos que estudian carreras de bajo costo por alumno en detrimento de las de un costo mayor como las ciencias exactas, las naturales y las ingenierías; un crecimiento en la proporción de mujeres; cambios en las

¹¹⁹ A los efectos de nuestra investigación, consideramos conveniente dejar establecido que a nuestro juicio, Ciencia es el proceso intencional y sistemático de búsqueda, descubrimiento, creación y revisión permanente de saberes, altamente confiable hoy, así como el resultado (producto) que se logra mediante ese proceso. Técnica, como técnica científica, es el saber útil y el doble proceso de crear objetos y sistemas –tangibles e intangibles- y el de aplicar el conocimiento científico y común para resolver problemas prácticos complejos confrontados por el ser humano. Tecnología es el estudio o reflexión sobre la técnica. Proponemos valorar desde el mundo académico a la ciencia en cuanto ‘ciencia’, es decir como creadora de saberes; la técnica en cuanto ‘técnica’, es decir como creadora de objetos y procesos útiles y las ciencias sociales y humanas en cuanto tales, es decir como creadoras de valores éticos y estéticos (Poderti, 2006).

¹²⁰ En promedio y en términos absolutos, el promedio del gasto por estudiante es diez veces menor en los países en desarrollo que en los países industrializados (UNESCO: 1995)

estructuras institucionales y en los métodos de enseñanza –como la educación a distancia– que producen una mayor diversificación de la oferta educativa; un crecimiento en la movilidad internacional estudiantil norte-norte, sur-sur y sur-norte.

Por otra parte, el documento afirma que se destacan tres tendencias principales comunes a los sistemas e instituciones de educación superior de todo el mundo: expansión cuantitativa, que, a pesar de todo, va acompañada de continuas desigualdades de acceso entre países y entre regiones, diversificación de los programas, estructuras institucionales y formas de estudio y restricciones financieras, en particular en los países en vía de desarrollo.

Plantea que las respuestas de la educación superior a un mundo en constante cambio deberían guiarse por tres consignas: *pertinencia, calidad e internacionalización* a las que se suma *el acceso*, buscando que la educación superior sea “accesible a todos según su capacidad individual”.

La pertinencia pensada en términos de su papel y lugar en la sociedad, con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios resultantes, sus vínculos con el mundo del trabajo, las relaciones con el Estado y el financiamiento público y las interacciones con otros niveles y formas de educación. En ese sentido, las relaciones con el Estado y con la sociedad como un todo deberían basarse en los principios de libertad de cátedra y autonomía institucional que son esenciales para la preservación de toda institución de educación superior como comunidad de libre consulta, capaz de llevar a cabo sus funciones de creación, reflexión y crítica en el seno de la sociedad.

La calidad basada en estimular la participación activa del personal docente y de investigación y su capacitación permanente; en promover una mejor aptitud y una mayor motivación de los alumnos que egresan de la educación secundaria, aportando a la orientación en la transición; en la inversión en infraestructura; y en la evaluación.

La internacionalización concebida como redes que reflejan el carácter universal del aprendizaje y la investigación y la creciente necesidad de entendimiento intercultural, facilitado por el avance firme de las tecnologías informativas y comunicacionales.

Finalmente, el documento de la UNESCO recalca la necesidad de forjar una nueva perspectiva acerca de la educación superior y la investigación plasmada en el concepto de una “universidad pro-activa”¹²¹ estrechamente vinculada a las circunstancias locales, aunque plenamente comprometida con la búsqueda universal de la verdad y el avance del

¹²¹ Punto XXX del Resumen Ejecutivo del *Documento de Políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior, 1995*

conocimiento a partir de esforzarse por el logro de una mayor diferenciación de los programas de estudio como medio para adaptar mejor la educación superior a las necesidades locales y nacionales específicas, sin perder de vista, al mismo tiempo, la universalidad del conocimiento y el criterio supremo de la calidad, que permita colocar a la educación superior en un mejor sitio para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sustentable (ver párrafo I.4.).

El documento de la UNESCO de la CMES de 1998, denominado *La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*; al igual que el documento de 1995, plantea que nuestra época está caracterizada por una demanda masiva de educación superior, recordando que en la segunda mitad del siglo XX, el número de estudiantes pasó de 13 millones en 1960 a 82 millones en 1995; por una gran diversificación de la misma y por una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico, afirmando que el desarrollo endógeno y sostenible (ver párrafo I.4.) se alcanza con una mayor y mejor educación superior e instituciones de investigación adecuadas, dado que la sociedad tiende cada vez más a fundarse en el conocimiento (ver párrafo I.1.1.); por lo que las universidades deben transformarse en instituciones de educación permanente, contribuyendo a brindar educación para todos, a lo largo de toda la vida.

Con ese marco de referencia, el documento define las misiones y funciones de la educación superior, en función de los desafíos y dificultades que enfrenta, haciendo referencia a que:

La gestión y el financiamiento deben garantizar el objetivo general institucional de asegurar una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, prestando servicios a la comunidad. Este objetivo requiere una dirección que combine la visión social, incluida la comprensión de los problemas mundiales, con competencias de gestión eficaces que exigen a la universidad, la elaboración de capacidades y estrategias apropiadas de planificación y análisis de las políticas y un contexto de respaldo económico del Estado y de autonomía para manejar los asuntos internos.

La igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en los estudios deben estar basados en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes.

Entendiendo¹²² que la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, docentes, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario; que la mejor capacitación del personal deben estar basadas en competencias que estimulen a éstos en la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje y les permita enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas y no a ser, únicamente, “pozos de ciencia”; que una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad; que la independencia intelectual y la libertad académica es una condición esencial para la conducción de la docencia y la investigación; y que es necesaria una dimensión universitaria internacional que permita el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales; el documento propone:

La mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, 1) diversificando los modelos de educación superior; renovando los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales; 2) constituyendo un espacio abierto que propicie el aprendizaje permanente, que permita acceder a oportunidades de realización individual y movilidad social; promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y consolidar, en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz; 3) contribuyendo a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural; 4) contribuyendo a proteger y a consolidar los valores de la sociedad y a proporcionar perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas.

Y la mejora y conservación de la calidad de la investigación, promoviéndola en todas las disciplinas y dotándola de recursos y apoyo, reforzando la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, estableciendo un equilibrio adecuado entre la investigación fundamental y la orientada hacia objetivos específicos, promoviendo el posgrado y la generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación

¹²² Artículos 2, 10 y 11 de *La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, 1998*.

científica, tecnológica, en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas, para proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades.

Además el documento promueve: *La pertinencia* de los planes de estudios en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen reforzando sus funciones de servicio a la sociedad y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades.

La formación de graduados altamente cualificados y ciudadanos responsables, incluyendo pero no volviendo exclusiva su capacitación profesional y multiplicando las posibilidades de empleo de los graduados, reforzando y renovando los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad, tomando en consideración las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos y fomentando el espíritu de iniciativa emprendedor, que además de buscar trabajo, lo crea.

La cooperación interuniversitaria eficaz que promueva programas de intercambio de docentes y estudiantes; el establecimiento de vínculos institucionales para promover la cooperación intelectual y científica; la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los graduados que promuevan su movilidad y la de los estudiantes y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional; además de la promoción de asociaciones y alianzas basadas en el interés común.

Y el acceso equitativo a las nuevas tecnologías para aprovechar plenamente las tecnologías de la información y la comunicación, brindar posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos y de ampliar el acceso a la educación superior utilizando recursos que permitan constituir redes, crear nuevos entornos pedagógicos, realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación.

El documento de la UNESCO de la CMES de 1998, denominado *Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, propone las acciones prioritarias en el plano internacional, en el plano nacional y en el plano de los sistemas y las instituciones.

En el plano internacional, considera que la UNESCO en particular, deberá garantizar la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior; la movilidad universitaria internacional; paliar los efectos negativos de la fuga de cerebros y sustituirla por un proceso dinámico de recuperación de los mismos; promover una mejor coordinación entre las organizaciones intergubernamentales, supranacionales y no gubernamentales, los organismos y las fundaciones que patrocinan los programas y proyectos existentes de cooperación internacional en materia de educación superior; e **intensificar los esfuerzos para crear o fortalecer centros de excelencia en los países en desarrollo.**

En el plano nacional, al igual que los documentos anteriores de la UNESCO analizados, promueve que los Estados deberán garantizar que la educación superior sea accesible a todos en función del mérito; estrechar los vínculos entre la educación superior y la investigación; facilitar la educación permanente; promover el vínculo con los distintos sectores de la sociedad; proveerla de recursos financieros; contar con un plan y con políticas; reconocer la organización estudiantil; promover la movilidad estudiantil y docente; reconocer la autonomía; facilitar el acceso y facilitar la cooperación internacional.

En el plano de los sistemas y las instituciones, sin embargo, considera especialmente que éstos deberán garantizar contar con un plan que defina su objetivo, misión, estrategias y prioridades; considerando 1) el respeto a la ética, al rigor científico e intelectual, al enfoque multidisciplinario y transdisciplinario, al acceso, a la calidad y a la pertinencia; 2) el desarrollo sostenible de la sociedad; 3) la articulación en la tarea docente de la enseñanza con la investigación y la extensión; 4) la orientación, la integración, la asociación con el mundo del trabajo y el apoyo a los graduados; 5) la calidad de las normas institucionales; y 6) la promoción y desarrollo de la investigación y la generalización de las nuevas tecnologías. Este es un punto de especial interés para nuestra investigación, pues refiere por primera vez en forma específica a la planificación estratégica institucional como una herramienta indispensable para el desarrollo de las instituciones para la educación superior, en particular, las universidades.

II.3.7. Las condicionantes, características y tendencias contemporáneas de la educación superior

La idea de que “la educación superior requiere de un grado considerable de descontento a fin de que los individuos expresen públicamente sus críticas, tratándose de un sistema en

que el conocimiento hermético puede ocultar sus errores a la mirada de los generalistas” (Clark, 1991: 377); tiene referencias importantes en toda su historia (ver párrafos II.1. y II.2.) y en particular en la segunda mitad del siglo XX.

Podemos registrar cómo, “en los años 60, junto con el crecimiento explosivo de la educación superior, se pudo observar en todo el mundo la aparición de movimientos universitarios que quisieron revolucionar la sociedad: pacifistas y hippies en los campus norteamericanos (1964-1970), el Mayo francés (1968-1969), la revolución cultural china (1966-1969), los naxalistas en la India¹²³ (1967-1971), los movimientos de estudiantes revolucionarios en América Latina. En las décadas del 60 y del 70 surgieron también los movimientos críticos en la comunidad científica. ‘La imaginación al poder’ escribieron en graffiti los estudiantes franceses. Durante algún tiempo parecía tomar forma, aunque de manera confusa, un cierto proletariado universitario motivado por causas universales” (Pérez Lindo, 2000: 12).

Durante la década de los ochenta, pero sobre todo durante los noventa, la relativa estabilidad en la que los componentes universitarios y de formación de elites profesionalizantes venían operando, fue radicalmente alterada. Uno de los impactos de mayor influencia que se presentaron, fue la presencia de un conjunto de innovaciones centradas en la microelectrónica, la informática, la biotecnología, los nuevos materiales y las nuevas ciencias integradas de la sociedad y el conocimiento, que prefiguraron un paradigma diferente, desde las perspectivas de las instituciones sociales, que tenían como misión la formación de recursos humanos, en su pasado inmediato determinadas por un mercado de trabajo rígido y por una formación disciplinaria cerrada (Didriksson, 2006: 198).

Lo cierto es que, a partir de las décadas del ochenta y en particular noventa, la educación superior se desarrolla en un contexto mundial que en la evolución de su orientación, la condiciona para definir sus características y tendencias contemporáneas fundamentales y los fenómenos mundiales que inciden en la educación superior pueden integrarse en un conjunto de títulos determinantes como:

- La pobreza, la inequidad, la exclusión; las permanentes amenazas a la paz, la violencia, la seguridad, los derechos humanos y la rápida degradación del medio ambiente.
- La creciente relevancia mundial del rol de la mujer y la conciencia creciente en la consideración de las minorías.
- El explosivo crecimiento de la población mundial y su traslado a las ciudades (ver párrafo I.5.4.), con consecuentes progresos en el acceso a la educación primaria y

¹²³ El movimiento naxalista en Bengala (India 1967-1971) se inspiró en la ‘revolución cultural china’. “Los estudiantes fueron al campo, se proletarizaron para hacer la revolución, fueron derrotados por las fuerzas de seguridad, volvieron a la vida política y se convirtieron en animadores de nuevas alternativas sociales y políticas. En realidad, su impulso fue abandonar la Universidad, aunque partieron de ella” (Pérez Lindo, 1985: 24).

secundaria.

- Los cambios en el mundo del trabajo, devenidos de la evolución tecnológica, la urbanización y el crecimiento demográfico; que contrastan con la falta de planificación y coordinación para decidir qué carreras crear o cuáles cancelar o cerrar, actuando como si las profesiones fuesen permanentes e inamovibles en vez de estar en constante transformación (Malo Álvarez, 2005).

- La certeza generalizada de que el desarrollo endógeno sustentable va asociado a la educación superior y de que la formación universitaria, el crecimiento científico – tecnológico (UNESCO, 1995) y el rol creciente de las ciencias sociales en el análisis de la problemática mundial -entendiendo a la mundialización como un proceso múltiple con consecuencias económicas, sociales, políticas y culturales para la educación superior” (UNESCO, 2004: 5)-, son indispensables para producir los cambios necesarios.

- La dinámica del conocimiento que obliga a las sociedades a poseer la inteligencia colectiva que les permita apropiarse, utilizar y extender el conocimiento disponible y a las universidades a explorar, interpretar y aplicar los avances en los nuevos frentes del conocimiento (Malo Álvarez, 2005).

- La tercera revolución industrial y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que conllevan cambios profundos en la pedagogía, nuevos enfoques y formas respecto del aprendizaje y la enseñanza y obliga a que el profesor y el estudiante adquieran otros roles (Malo Álvarez, 2005).

- El avance de la globalización y sus crecientes efectos como el surgimiento de la ‘sociedad de la información’ o ‘sociedad red’, demanda una participación más democrática de las naciones en la adopción de las decisiones que tienen repercusión mundial. Los ‘empoderamientos’ sociales locales, la regionalización del mundo, asociada a la búsqueda de procesos de desarrollo sustentable (ver párrafos I.1., I.2. y I.4.) o el impacto de la globalización en los planes y programas de estudios de las instituciones de educación superior en las que el conocimiento transita de una sociedad a otra por múltiples caminos y formas, adquieren dimensiones, modalidades e implicaciones para los países receptores y emisores, incomparablemente superiores (Malo Álvarez, 2005).

En este último aspecto y como parte del debate vigente (ver párrafo II.3.6.), es la propia UNESCO que en el año 2004 señala como elementos fundamentales de la mundialización relacionados con la educación superior a la importancia creciente de la sociedad/economía del saber; el establecimiento de nuevos acuerdos comerciales que

abarcan el comercio de los servicios de educación; las innovaciones relacionadas con las técnicas de la información y la comunicación; y la importancia atribuida a la función del mercado y a la economía de mercado.

No obstante, “aunque el problema de la relación de la universidad con la sociedad sea sumamente complejo, hay que resistirse a las tendencias que ganan hoy espacio impulsadas con vigor por los determinantes económicos del mercado” (Jaim Etcheverry, 2003: 60). Sin embargo, dice la propia UNESCO que estos factores han sido los catalizadores de nuevos cambios en la educación superior que incluyen: La aparición de nuevos proveedores de educación como las empresas multinacionales, universidades corporativas y empresas de medios de comunicación; nuevas formas de proporcionar educación, entre ellas la educación a distancia, la educación virtual y el aprendizaje en contacto directo, como las empresas privadas; la mayor diversificación de los diplomas y los títulos universitarios; el aumento de la movilidad de los estudiantes, los programas y los proyectos a través de las fronteras nacionales; el mayor hincapié en la enseñanza permanente, lo que a su vez aumenta la demanda de educación postsecundaria y el incremento de la inversión privada en el suministro de educación superior.

“Estas innovaciones tienen importantes repercusiones en la educación superior en lo que respecta a calidad, acceso, diversidad y financiación” (UNESCO, 2004: 7).

Lo cierto es que, con las características contextuales enunciadas, “la Universidad ha pasado a ocupar un papel tal vez más destacado que en cualquiera otra época de la historia” (Hübner Gallo, 1963). Sin embargo, “aunque sea paradójico, la Universidad no ha elaborado una teoría acerca de sí misma. Pese a estar emplazada en un punto clave del cuerpo social e histórico, donde funciona como conciencia...” (Vial Larrain, 1965: 7) y “negocia sentidos, compromisos y valores en el campo más amplio de la vida social, política y cultural de un país” (Krotsch, 2001: 146).

“Desde que se organizó formalmente la educación superior ha funcionado como una estructura social destinada al control de la técnica y el conocimiento avanzados. Sus materiales o sustancias básicas son los cuerpos de ideas avanzadas y técnicas relacionadas que constituyen la mayor parte de la cultura esotérica de las naciones” (Clark, 1991: 33); aunque “en principio, los centros de investigación y de educación superior comparten las ideas de universalización del conocimiento. La búsqueda desinteresada de la verdad (o lo que podríamos nombrar, en un lenguaje más epistemológico, la formulación permanente de

nuevas hipótesis sobre la realidad objetiva) se encuentra en el corazón de la vida académica” (Pérez Lindo, 2000: 11).

En la convergencia de esta bipolaridad histórica, “a grandes líneas observamos en la actualidad dos modelos de educación que se enfrentan: el neoliberal, que conduce a una educación en destrezas y habilidades técnicas para producir una profesionalidad pragmática: empiristas de la sociedad de mercado. Educar para la empresa. Y el modelo humanista, cuyo paradigma es la educación en valores, que ve las humanidades no sólo como disciplinas, sino como formación básica y ética que oriente los saberes específicos y forje un ‘profesional social’” (Rojas Mix, 2006: 18).

En el desarrollo de estos modelos, surgen un conjunto de temas relevantes y característicos de la educación superior en el mundo, entre los que se destacan:

- La “multiplicación casi geométrica del volumen de estudiantes e incremento progresivo del saber y, por lo tanto, de las especialidades” (Hübner Gallo, 1963) identifica como el área de mayor expansión en la educación superior a la educación de grado, ofreciendo grandes oportunidades para los vínculos internacionales y la cooperación.

- “Las funciones más importantes, tales como la investigación básica, la formación en investigación, la educación básica, la educación profesional, la contribución a los debates intelectuales en la sociedad, y la satisfacción de las necesidades por los resultados aplicados emergentes de la investigación, son todas tomadas en cuenta mediante diferentes ordenamientos estructurales, dentro del marco de la organización de la universidad moderna” (Bleiklie, 1999: 12).

- La tecnología revolucionó la educación a distancia, con consecuencias directas en la calidad¹²⁴ y por ende en la acreditación de las instituciones. Además es central en la comunicación, almacenamiento y recuperación de conocimiento con consecuencias por ejemplo, en la biblioteca tradicional reemplazada por redes, en la administración y en la gestión universitaria.

- La movilidad estudiantil, en particular la internacional se incrementa constantemente con consecuencias positivas como el incremento de individuos con competencias transnacionales y un lenguaje único para la ciencia; y otras muchas veces preocupantes como el aumento de individuos con habilidades valoradas en el mercado de otros países, con la consiguiente ‘fuga de talentos’ o el crecimiento descontrolado de la educación

¹²⁴ A los efectos de fijar un alcance conceptual homogéneo del término, en esta investigación se interpreta el concepto de calidad como la armonía entre pertinencia y excelencia académica (M.E.S.Cuba, 2002).

superior como negocio. “Con más de un millón de estudiantes cursando sus estudios fuera de las fronteras de sus países, con infinidad de profesores trabajando internacionalmente y con nuevas tecnologías como Internet, que promueve las comunicaciones instantáneas, las raíces internacionales y las realidades contemporáneas de la universidad son centrales” (Altbach y Davis, 2000, 22).

- La privatización de la educación superior es cada vez más importante. Debería tener una relación más directa con la sociedad y requiere de estrategias minuciosas de control de su calidad.

- La profesión académica tiene dificultades de consolidarse como exclusiva. Su remuneración insuficiente y otros factores la llevan a un tiempo parcial que la alejan del compromiso constante que demanda la educación superior.

- Aparecen y se desarrollan nuevos tipos de instituciones académicas y la atención de grupos cada vez mas grandes y diversos por parte de las universidades (Altbach y Davis, 2000).

- “La educación formal de las nuevas generaciones en los países del llamado ‘primer mundo’, se orienta a la formación de analistas simbólicos. En lugar de poner el acento en la transmisión de la información, la educación de los analistas simbólicos busca promover la reflexión, el discernimiento y la interpretación. Se enseña a ‘profundizar’ en la información, a plantearse por qué se seleccionan ciertos hechos, por qué se los considera importantes, cómo deben ser interpretados y cómo se los puede contrastar y rebatir” (Donini y Donini, 2004: 305).

II.3.8. Los desafíos y las expectativas en la educación superior

“Si un país descuida su sistema de educación superior, no podría mantener contactos provechosos con la comunidad científica e intelectual mundial ni disponer de las capacidades y conocimientos que necesita para hacerse cargo de modo independiente de su propio desarrollo” (UNESCO, 1991). Sin embargo, “estos importantes lugares donde se encuentran, siempre de una manera diferente, la juventud y el saber, parecen ser una zona de inquietudes, rechazos, audacias, escrúpulos y esperanzas” (Bayen, 1978: 150-151) que es necesario comprender en su verdadera dimensión como factor de progreso.

Es por eso que “deberíamos analizar la posibilidad de que la universidad no sólo deba adaptarse a la sociedad, ‘responder a la demanda’, como se exige crecientemente, sino que

esa realidad preste más atención a lo que se piensa en la universidad” (Jaim Etcheverry, 2003: 59), porque es importante que la universidad sea fundamentalmente un espacio para pensar, tener ideas y discutirlos.

Con el marco de esa visión o idea de universidad, el tema concreto que se destaca como problema /desafío /expectativa de la educación superior, es el derecho generalizado al acceso y consecuentemente el financiamiento que permita mantener un equilibrio entre excelencia, pertinencia, equidad, eficiencia y compromiso social del sistema de educación superior. En consecuencia, “si nuestro objetivo es incorporar de una buena vez a la sociedad mundial, en un plano de equidad, a la inmensa mayoría de los habitantes del planeta. Si ese es nuestro objetivo primero, será entonces necesario revisar ‘a fondo’ e introducir cambios sustanciales en la estructura, el contenido y hasta la propia orientación de los sistemas educativos” (Brovetto, 1998: 2-3).

Será necesario formar personas capaces de desarrollar todos sus talentos en un mundo básicamente cambiante, graduados adiestrados en las modernas tecnologías de acceso a la información y al conocimiento, preparados para desarrollar su potencialidad de aprendizaje permanente. Esta realidad impone la necesidad de impulsar la actividad creativa en todo el sistema de educación superior. Nuestras naciones no necesitan técnicos o profesionales adiestrados exclusivamente para el manejo de técnicas o conocimientos preexistentes y muchas veces obsoletos. Las instituciones de educación superior deberán formar profesionales capacitados para evaluar y discernir entre diversas opciones pero además también para desarrollar otras nuevas, apropiadas a los requerimientos específicos que emergen ante ellos (Brovetto, 1998: 6).

Se necesita alcanzar una cultura organizativa en torno a valores y objetivos comunes, pero considerando la diversidad cultural y la heterogeneidad de los distintos sectores universitarios. Algunos objetivos son el énfasis en habilidades generales y flexibilidad para aprender a innovar, manejar la incertidumbre, prepararse para la educación continua, adquirir sensibilidad social y comunicabilidad, trabajar en equipo, manejar responsabilidades, y para el mercado de trabajo internacional comprendiendo varias culturas. Para esto se considera importante que la enseñanza se centre en habilidades genéricas que articulen diferentes disciplinas y se prepare en áreas del conocimiento que forman la base de varias habilidades profesionales, como las nuevas tecnologías (Barsky y Dávila, 2004: 48).

Sin embargo, “mientras que los sistemas académicos funcionan en un ambiente nacional, los desafíos se presentan en una escala global” (Altbach y Davis, 2000, 21) y en ese orden internacional, “las universidades, por encima de las divergencias temporales de los Estados, unidas en la gran patria común de la cultura superior, podrían desempeñar un papel relevante en la unificación del género humano, en el mantenimiento de la paz dentro de la justicia y en la promoción de medios cada vez más efectivos y perdurables de colaboración entre las naciones en favor del progreso universal” (Hübner Gallo, 1963). Es por eso que se consolidan como nuevos paradigmas de la educación en general y en particular de la educación superior: el desarrollo humano sustentable, la educación permanente, la cultura

de la paz, los derechos humanos y la democracia, la educación en valores y la tolerancia. Y dentro de la expectativa global del acceso y la inclusión, se encolumnan un conjunto de desafíos estructurales para las universidades, tales como:

- El desafío a redefinir su misión en el contexto de la sociedad del siglo XXI; garantizando la formación de graduados altamente calificados; la promoción, generación, difusión y transferencia de conocimientos por medio de la investigación; la contribución a comprender, preservar, historizar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales; la consolidación de los valores de la sociedad a la que pertenece y el compromiso con el desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles.

- El desafío de la educación permanente se ha vuelto evidente, alimentada por los rápidos cambios en la tecnología y la creación de nuevas categorías de empleo. No obstante, educación y trabajo deberían alimentarse mutuamente. Los educadores y los empresarios rara vez discuten acerca de la serie de habilidades y orientaciones que son prerrequisitos para el empleo exitoso. A su vez, las estructuras formales por las cuales los sistemas educativos preparan a los estudiantes tampoco están debidamente desarrolladas¹²⁵.

- El desafío de preservar la calidad y la pertinencia del conocimiento. “Las visiones de los expertos difieren en torno a la composición del conocimiento más deseable para enfrentar los futuros cambios del mundo del trabajo –algunos creen que es necesaria la especialización del conocimiento, otros promueven la educación general, y otros la importancia del conocimiento interdisciplinario-, pero las visiones convergen al afirmar que la educación superior no se puede confinar al rol de transmitir conocimiento, y debe optar por una visión más holística” (Barsky y Dávila, 2004: 49) que interprete que “lo más importante del conocimiento es su contextualización” (Morin, 1995), tal como ya predicaba Ortega y Gasset en 1930 (ver parágrafo II.1.6.).

- El desafío de la retención, o lo que es lo mismo, del control de la deserción, emergente de causales externas –en general socioeconómicas-, de causales propias del sistema o institucionales –como las devenidas de la masividad, la insuficiencia de becas o servicios similares, los sistemas de ingreso, la orientación vocacional y el ambiente educativo-, causales académicas –como la formación previa, la escasa expectativa laboral, la falta de apoyo, la excesiva duración- y causales personales –tanto actitudinales como motivacionales (González Fiegehen, 2006).

¹²⁵ “La educación profesional suele enlazarse bien con el empleo en muchos países, pero la educación en artes y ciencias no está tan bien articulada” (Altbach y Davis, 2000, 25).

- EL desafío de mantener el equilibrio entre las funciones básicas. Las funciones de docencia e investigación se completan con la extensión cultural que planteaba Ortega y Gasset, el compromiso social que reclamaba la Reforma de Córdoba y el compromiso frente al desarrollo del país que predicó el sociólogo Max Adler (1873-1937) (Rojas Mix, 2005).

- El desafío de la generación de ciencia y tecnología, no sólo por su valor sabido para el progreso de la humanidad sino porque, como sintetizaba Max Weber en los inicios del siglo XX, el aporte positivo de la ciencia a la vida práctica se basa en: 1) los conocimientos técnicos para gobernar la vida por medio del cálculo, tanto en las cosas exteriores como en las relaciones humanas; 2) los métodos de pensamiento, es decir, los instrumentos y una disciplina y 3) la claridad (Weber, 2004).

- El desafío de asimilar y promover las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La aportación de la UNESCO a los resultados de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (diciembre de 2003) destaca tres desafíos principales que plantea la construcción de sociedades del saber: Reducir la brecha digital que acentúa las disparidades en el desarrollo, con exclusión de grupos y países enteros de los beneficios de la información y el conocimiento; garantizar el libre intercambio de datos, información, las prácticas y los conocimientos mejores en la sociedad de la información, y el acceso equitativo a ellos; y establecer un consenso internacional sobre las normas y los principios que se requieren recientemente (UNESCO, 2004: 18-19).

“La universidad tiene que ser la que cree los criterios de pertinencia y relevancia, para que de ese gran flujo que es la sociedad de la información nosotros podamos seleccionar lo que conviene a nuestro desarrollo y a nuestra identidad, y transformar la sociedad de la información en la sociedad del conocimiento (Rojas Mix, 2005: 28 y 2006: 28)

- El desafío de la vinculación con el sector productivo. “La eficacia histórica de las universidades como agentes de desarrollo depende ante todo del modo de articulación que existe entre ellas y el medio” (Pérez Lindo, 1985: 66).

- El desafío de la internacionalización (ver parágrafo II.3.6.). “Con el aumento relativo de la movilidad de larga duración, con la multiplicación de estancias cortas afuera y con la expedición de títulos por establecimientos transnacionales, los dispositivos para la transferencia de créditos y el reconocimiento mutuo de títulos han aparecido como disfuncionales, en cuanto a legibilidad, funcionamiento interno y eficiencia” (Didou Aupetit, 2006: 30).

Sin embargo, serán las políticas públicas las que “habrán de resolver cuestiones específicas (regulación del sector transnacional, aseguramiento de calidad de los servicios educativos en alianzas y a distancia, mejoramiento de los dispositivos de reconocimiento de títulos, vinculación con las comunidades profesionales afuera) además de definir elecciones estratégicas en materia de cooperación preferente, dentro de los espacios de negociación, intra- macro- o interregional instalados en los últimos años” (Didou Aupetit, 2006: 32).

- El desafío de la planificación estratégica y participativa, de la administración transparente y de la gestión eficiente (ver capítulo III).

Haciendo una síntesis del estado de situación de las condicionantes, características, tendencias, desafíos y expectativas de la educación superior pública en el mundo; que como veremos en los próximos párrafos, repercuten directamente en América Latina y la Argentina, podemos decir que en un contexto de globalización en el que crece la educación privada, la amenaza de fuga de talentos es permanente, la dedicación exclusiva de los docentes es dificultosa y la duración real de las carreras es excesiva; y en donde la urbanización, la masificación y la feminización de la educación crece; los ejes vigentes del debate contemporáneo son el acceso, la pertinencia, la calidad y la internacionalización. Que el acceso a la educación superior y a las nuevas tecnologías, significa la búsqueda de la equidad basada en la articulación con los niveles anteriores y entre saberes, buscando la orientación, la integración y la asociación; y la permanencia, es decir la contención en el ambiente adecuado, la retención y el control de la deserción. Que la pertinencia significa definir el compromiso social, es decir, el papel y el lugar que la educación superior adquiere en la sociedad, basados en la relevancia, la libertad de cátedra y la autonomía institucional. Que la calidad de la educación superior busca la excelencia a partir de la participación, la capacitación permanente de los docentes, la innovación permanente y la evaluación institucional. Y que la internacionalización se basa en la cooperación y la asociación interuniversitaria y la integración regional a través del armado de redes interculturales y multiculturales potenciadas en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, promoviendo la movilidad estudiantil y docente, la transferencia de créditos, el reconocimiento de títulos y la educación virtual o mixta.

Que el desafío central de la educación superior pública es entender el conocimiento como bien social y desarrollar instituciones que posibiliten un espacio para generar nuevos saberes, pensar, tener ideas y debatirlas, poniéndolas al servicio de la sociedad y poder ofrecerle una educación permanente que permita, en la diversificación de esos saberes y por consiguiente de carreras, en el avance de la interdisciplina y de la transdisciplina; y aún en la

formación doctoral y su aporte a nuevos conocimientos, adquirir nuevas habilidades para dar respuesta a los problemas y las demandas sociales, a la reducción de la pobreza y a la propia movilidad social; pero también asimilar y consolidar valores, como la ética, la solidaridad, la búsqueda de la verdad y la tolerancia, así como la justicia en los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz.

Que para ello es necesario encontrar el equilibrio y articular los roles que la universidad asume en la enseñanza de pregrado, grado y posgrado, con la investigación, la transferencia, la extensión y la integración social, logrando el financiamiento necesario para funcionar en todos esos aspectos, contando con la infraestructura y el equipamiento necesario, con un proyecto político institucional, y con un plan estratégico y participativo, dotado de una misión, objetivos, estrategias y prioridades claras y consensuadas, que permitan la administración y gestión del desarrollo de la institución con criterios de eficiencia, eficacia, comunicabilidad, flexibilidad y trabajo en equipo.

II.4. La universidad contemporánea en América Latina

II.4.1. Los ejes del debate contemporáneo en la educación superior de América Latina

Rojas Mix ensaya siete preguntas o interrogantes a la educación superior latinoamericana: ¿Cómo se configura la relación entre lo público y lo privado?, ¿En qué queda el compromiso social de la universidad? o ¿Qué universidad para qué sociedad?, ¿Cómo definir la currícula del futuro?, ¿Qué sistemas de control de la educación superior son aceptables dentro del marco universitario latinoamericano?, ¿Qué investigación es sostenible en los países en desarrollo?, ¿Sobre qué bases podemos hoy definir la autonomía universitaria? y ¿Es necesario recuperar la función cultural de la universidad? (Rojas Mix, 2006: 14).

Estas preguntas sitúan a la educación superior frente a los nuevos desafíos tecnológicos y humanos en el marco de incertidumbre que impone la dinámica político social del siglo XXI en América Latina e inducen al debate “sobre la necesidad o no, de cambiar nuestro modelo social y nuestro modelo educativo, nuestro sistema de investigación, así como el peso del Estado no sólo en nuestra economía sino en nuestro sistema social y educativo” (Rojas Mix, 2006: 89) y reflejan las preocupaciones contemporáneas latinoamericanas respecto de la educación superior y su rol en un contexto de crisis y cambios permanentes como el nuestro. Este debate se refleja en una serie de documentos y procesos

institucionales que sintetizaremos para aproximarnos, desde esta perspectiva, al contexto que condiciona a nuestro objeto de estudio.

En el mes de mayo de 2006, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), dependiente de la UNESCO, publicó el *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*.

En la Introducción del Informe, escrita por Claudio Rama y titulada “La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización”, plantea que la educación superior en América Latina afronta su tercera reforma.

La Primera Reforma, marcada por la Reforma de Córdoba en 1918, surgió a principios del siglo XX como respuesta a las nuevas demandas de las capas medias urbanas, a los requerimientos que implicaba la conformación de los Estados modernos, a la industrialización por sustitución de importaciones y a la vigorosa urbanización, todo lo cual requirió la democratización y la expansión de las universidades y una nueva orientación hacia la formación de los profesionales, proponiendo un “modelo monopólico educativo universitario, público, laico, gratuito¹²⁶, cogobernado y autonomista” (Rama, 2006: 11) que perduró hasta principios de los setenta.

El incremento de los precios petroleros en los ‘70, las dictaduras militares, la caída de los precios de las materias primas y el cierre de los mercados para los productos aftosos, finalmente dieron el golpe final a la expansión del financiamiento público en muchos de los países de la región e imposibilitaron, desde ese momento y para siempre, que las demandas de cobertura como resultado de la expansión de la educación media fueran cubiertas en su totalidad por los tradicionales mecanismos de financiamiento públicos. La respuesta finalmente fue el establecimiento de diversas restricciones al acceso automático de los bachilleres a las universidades públicas en casi todos los países de la región y vía la libre acción del mercado, se promovió una expansión desordenada de la educación superior privada.

¹²⁶ La evolución de la aplicación de ese modelo en América Latina fue lenta, y en ciertos casos parcial. La autonomía y el cogobierno tuvieron un desarrollo dispar y su consolidación aún forma parte de numerosos reclamos. Por su parte, la gratuidad nunca terminó de generalizarse en la universidad pública. Hoy sólo Argentina, Uruguay y en una forma especial México -en particular en la UNAM- (Díaz Escoto, 2007) pueden exhibir su implementación. En el caso de la Argentina, por ejemplo, “la supresión total de los aranceles a la educación superior, lo que aseguró, por primera vez, la plena gratuidad de la enseñanza universitaria” (Buchbinder, 1999: 93) fue recién implementada en la década del 50, durante la segunda presidencia de Juan D. Perón.

Este proceso constituyó el centro de la Segunda Reforma de la educación superior en el continente, entre las décadas del setenta y del noventa, que terminó conformando un nuevo modelo universitario, basado en ideas neoliberales y aperturistas, en un contexto de contracción del papel del Estado como ente regulador; de carácter dual y de calidad binaria. Por un lado una educación pública cada vez más elitizada socialmente, con restricciones de acceso en base a cupos y exámenes de conocimiento asociados a las limitaciones del financiamiento público, y por el otro un sector privado arancelado y con restricciones de acceso a consecuencia de los costos de las matrículas dada la desigual distribución de la renta en la región. Este proceso generó la urgente necesidad de nuevas políticas públicas que regularan el funcionamiento de las instituciones universitarias, especialmente de las privadas y que tendieran al establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad.

La Tercera Reforma en América Latina, iniciada a mediados de los noventa, es impulsada por la internacionalización de la Educación Superior y la consiguiente movilidad estudiantil y docente, las nuevas tecnologías de comunicación e información, las nuevas demandas de acceso de la población y la presencia creciente de sociedades del conocimiento que promueven la educación a lo largo de la vida. Globalización y sociedad del saber (ver párrafo I.1.) constituyen dos grandes motores que están impulsando la masificación de la educación superior en América Latina. Efectivamente, los ejes fundamentales de los sistemas nacionales de educación están dados por la masificación, la nueva regulación nacional e internacional, las nuevas tecnologías de comunicación, las nuevas fronteras de la educación y los nuevos saberes.

Las profundas transformaciones ocurridas en las universidades latinoamericanas, que abarcan los espacios local y global, expresadas en un proceso de masificación, feminización, privatización, regionalización, diferenciación y segmentación, sumado a los propios cambios de esas sociedades sumidas en un proceso de urbanización y de cambio demográfico (ver párrafo I.5.4.), de transformación productiva y de apertura económica, cambiaron sustancialmente el rol y las características de los estudiantes, los docentes y de las propias instituciones universitarias.

El eje regulador de la educación pasa de las universidades (primera reforma) y del mercado (segunda reforma) al Estado articulado en forma aún incipiente con las asociaciones de universidades (tercera reforma), que fiscaliza y supervisa la competencia (en particular en las instituciones privadas), el funcionamiento y la calidad en educación superior.

En el período identificado como de la ‘Tercera Reforma’ por el documento del IESALC /UNESCO de 2006, la educación superior latinoamericana se caracteriza además, por una profundización de los vínculos entre las instituciones de educación superior, en particular entre las universidades, y por una prédica creciente de su integración regional. La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) -un organismo no gubernamental de cooperación, asesoría y consulta, con más de 160 universidades afiliadas de 22 países-, creada en 1949 y reconocida por la UNESCO; fue complementada en 1991 por la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo –AUGM- en el Cono Sur del continente, sociedad civil no gubernamental integrada por veintiuna universidades públicas pertenecientes a los países del MERCOSUR¹²⁷ (1991).

Las universidades de la AUGM “observan estructuras académicas relativamente análogas y mantienen niveles compatibles en sus características docentes y trayectorias de investigación -, con los cometidos de contribuir a los procesos de integración regional, fortalecer las condiciones de formación de recursos humanos, consolidar masas críticas de investigadores en áreas estratégicas, realizar actividades de educación continua, promover programas conjuntos de posgrado y fortalecer las estructuras de gestión de las universidades integrantes” (Landinelli, 2003: 4).

En 1997 se sumó el Convenio Andrés Bello¹²⁸, organización internacional de carácter intergubernamental, que en 1998 comenzó a institucionalizar la participación de las universidades en la región con la creación de las ‘Cátedras Andrés Bello’. Desde 1997 AUGM articula una cooperación con el Convenio Andrés Bello y los temas centrales de las reuniones entre ambos organismos se refieren al reconocimiento de estudios, títulos y grados y a la enseñanza de la Historia y la Geografía. Más recientemente se agregaron otras asociaciones, como la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe creada en el año 2002 e integrada por veintisiete universidades de diecinueve países.

A estas organizaciones de carácter permanente, se suman una serie de actividades de integración, significativas e influyentes en el debate y en las políticas de educación superior latinoamericanas, entre las que cobran especial importancia para nuestra investigación las reuniones denominadas ‘Cumbres Iberoamericanas de Rectores de Universidades Públicas,

¹²⁷ Integran el Mercado Común del Sur (MERCOSUR): Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay como miembros plenos y Bolivia y Chile como adherentes.

¹²⁸ El Convenio Andrés Bello fue creado en 1970 y está integrado por Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

iniciadas en 1999 en Santiago de Chile y con su sexta reunión en Montevideo en el año 2006.

Los acuerdos plasmados en las Cumbres Iberoamericanas de Rectores de Universidades Públicas fueron delineando la agenda de preocupaciones y objetivos de las universidades públicas latinoamericanas y dado su peso específico en la región, ya que en ellas se educan millones de jóvenes y que “en América Latina, el 85% de la investigación científica se hace en las universidades, principalmente en las públicas” (Tünnermann, 1999: 60); éstas fueron condicionando las estrategias centrales para el desarrollo de toda la educación superior.

La Carta de Santiago de Chile de 1999, define a la universidad pública por 4 características: 1) Su pertenencia, pues forma parte del Estado o es pública autónoma por ley. 2) Su financiamiento que es responsabilidad del Estado. 3) Su misión que es su compromiso social. Este compromiso es en realidad un compromiso del Estado con la sociedad, inscrito en la Constitución, que lo cumple a través de la Universidad. En este sentido la universidad pública es una institución que responde a los valores constitucionales y no a políticas contingentes; de ahí el concepto de autonomía que garantiza el ejercicio de esos derechos. Y 4) su concepción del conocimiento como un bien social y no un bien privado.

Entre sus rasgos más notables, advierte que la especialización, asociada a la globalización, puede tener el pernicioso efecto de construir una comunidad de individuos ilustrados sin la capacidad crítica para analizar la realidad y mantener su identidad cultural. Recomienda a las universidades públicas que incorporen a sus planes de desarrollo un proceso de evaluación y autocrítica para el mejor cumplimiento de su misión. Auspicia la creación de programas de posgrados multisello integrados por varias universidades, sobre la base de redes temáticas asentadas en centros de excelencia; incorporando en ellos cursos que abarquen, desde una perspectiva histórica, los aspectos culturales, éticos y solidarios, del imaginario y la identidad iberoamericana. Y promueve la más amplia cooperación académica y política entre las universidades públicas iberoamericanas (CIRUP, 1999).

La Carta de Buenos Aires de 2000, declara la profunda preocupación por dos peligros que amenazan a la Universidad Pública en forma creciente y persistente: La reducción progresiva y sistemática de su financiamiento por parte del Estado; y el peligro de suplantar las Universidades Públicas por instituciones de educación superior con objetivos que podrían responder a otras lógicas, intereses y propósitos; riesgo creciente de que la lógica

del mercado desvirtúe los fines específicos de la Universidad Pública, dificultando el cumplimiento de su función social.

Propone además, desarrollar mecanismos de articulación de un espacio académico común para generar alianzas creativas entre las universidades iberoamericanas que impliquen: temas de movilidad y homologación, creación de redes temáticas de investigación y posgrado, y desarrollo de proyectos culturales compartidos (CIRUP, 2000).

La Carta de Porto Alegre de 2002, también expresa la preocupación persistente frente a las políticas “impulsadas por la Organización Mundial del Comercio (OMC), que apuntan a favorecer la comercialización internacional de los servicios de educación, asemejándolos a comunes mercancías. Los poderosos intereses que se mueven detrás de esta política, presionan por la transformación de la educación superior en un lucrativo mercado de ámbito mundial, con la consiguiente desregulación y eliminación de todo control de calidad, tanto de naturaleza legal, como política o fiscal” (CIRUP, 2002 y Trinidad Padilla López, 2005[a]: 23).

La Carta de El Salvador de 2003, se mantiene en la misma línea y advierte que la misión de la Universidad pública y el ejercicio de su responsabilidad social se encuentran doblemente amenazados: Por una parte, por la tendencia sostenida de los gobiernos a reducir el financiamiento destinado a la educación superior pública; y por otra parte, por la agresiva desregulación y liberalización de los mercados, situación que aprovechan empresas llamadas educativas cuyo fin último es el lucro (CIRUP, 2003).

La Carta de Guadalajara de 2004, plantea avanzar en estrategias de internacionalización regional y propone: 1) “Implementar un sistema de titulación que sea comprensible y homologable en todos los países de Iberoamérica, con el fin de optimizar costes, promover y abrir mayores espacios al empleo y resaltar la calidad del sistema de educación superior pública en la región. 2) Establecer un sistema de créditos como el medio más adecuado para permeabilizar los currículos educativos entre las universidades, facilitando los sistemas de integración. 3) Intensificar la promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el libre intercambio” (Trinidad Padilla López, 2005: 8-9)

La Carta de Guadalajara va más allá y complejiza el debate contemplando además, defender los espacios educativos libres y abiertos con el objeto de consolidar una identidad común; formar estudiantes con espíritu crítico para mantener el desarrollo democrático; contribuir a garantizar la cohesión y la integración social, generar criterios de pertinencia para seleccionar los aspectos del proceso de globalización que favorezcan el desarrollo

propio; promover una educación multicultural que permita conocer, comprender y respetar culturas distintas; tomar como elementos clave para responder a los retos de la educación: 1) el fortalecimiento de las identidades culturales, 2) la adopción de las nuevas tecnologías, 3) la conversión de la educación en un mecanismo de cohesión e integración social y 4) el esfuerzo de la educación en aquellos valores estratégicos que coadyuven a la consolidación de la democracia y a la integración latinoamericana (CIRUP, 2004).

Por último, la Carta de Montevideo de 2006, afirma que es indudable que el porvenir de los países depende cada vez más de la existencia de sistemas universitarios en condiciones de producir, aplicar, recrear y divulgar conocimientos científicos y tecnológicos de calidad; y agrega, por primera vez en esos foros, que las Ciencias Sociales y Humanas, de tradicional desarrollo en nuestras universidades, resultan un saber fundamental, a la hora de interpretar y proyectar críticamente los cambios de época. También analiza que la Universidad Pública debe asumir el compromiso constructivo de promover un debate público de calidad, participativo y plural, y el diseño de espacios más eficaces de diálogo con los gobiernos y los actores sociales, impulsando nuevos modelos de desarrollo, democráticos, sustentables y equitativos. Y propone una real y efectiva integración regional de las universidades mediante la creación de proyectos, programas y planes conjuntos (CIRUP, 2006).

A las Cumbres Iberoamericanas de Rectores de Universidades Públicas se les suman otra serie de encuentros y conferencias como “las Declaraciones de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno¹²⁹ que mencionan reiteradamente la importancia de la educación y sitúan los esfuerzos de cooperación en este campo, dentro de una perspectiva estratégica de integración y de participación en el mundo global” (CINDA, 2007: 20). En ese marco se desarrollan las Conferencias Iberoamericanas de Ministros de Educación y las reuniones de Rectores de las universidades de Iberoamérica¹³⁰, tanto públicas como privadas; entre las que se destaca la Declaración de Lima en 2001, que en consonancia con la línea hasta ahora descrita, promueve la integración y la cooperación regional y un espacio común de educación universitaria en consonancia con la mencionada ‘Carta de Bolonia’ de la Unión Europea y propone que un programa de esa naturaleza tenga como características: 1) centrar sus objetivos en acciones que tengan el mayor impacto social y efecto multiplicador, como la eliminación de la pobreza, la protección del medio ambiente, el desarrollo científico y tecnológico, la mejora de la calidad de vida y la

¹²⁹ La primera Cumbre se realiza en Guadalajara en 1991 y desde entonces se repiten en forma anual e ininterrumpida en diversos lugares de Iberoamérica, siendo la última revisada, la Declaración de Montevideo 2006 (CINDA, 2007).

¹³⁰ A estas ‘Cumbres’ se suman otras como Santiago de Compostela en 2004, México en 2005 y la organizada en Sevilla por Universia, también en 2005.

formación del personal docente en todos los niveles de la educación. 2) Adoptar una estructura organizativa flexible y no burocrática que permita una representación directa y plural de las universidades de la región. 3) Alentar la conformación de redes, tanto institucionales como temáticas, en particular incrementando la cooperación sur-sur. 4) Prestar especial atención a la formación de doctores, por las implicaciones que ésta tiene en el mejoramiento de la calidad académica y en el desarrollo de la investigación y por su claro efecto multiplicador. Para ello debería fomentarse la existencia de una cantidad relevante de becas y la cooperación entre las universidades para la puesta en marcha de programas de estudios compartidos que combinen la enseñanza presencial y virtual. 5) Prestar igualmente atención preferente a la movilidad estudiantil y docente, por la experiencia formativa que ella implica y por su contribución a la creación del espacio académico iberoamericano; en tal sentido se deberán incrementar las becas y ayudas que promuevan dicha movilidad. Y 6) apoyar proyectos interuniversitarios en el campo de la acreditación y la evaluación en el espacio iberoamericano y promover acuerdos y programas que faciliten el reconocimiento parcial de los estudios, así como el reconocimiento de grados y diplomas (CIR Lima, 2001).

II.4.2. Las condicionantes, características y tendencias contemporáneas de la educación superior en América Latina

El informe UNESCO /IESALC 2006, en su capítulo estadístico, aunque no discrimina a las universidades, muestra que la matrícula de la educación superior en América Latina pasó “de 270.000 estudiantes en 1950” (San Martín, 2005: 260)¹³¹, a 7,5 millones en 1994, a 13,9 millones en el 2003, superando los 17 millones en el 2007, de los cuales el 76,6% es universitario. Mientras en 1994 había en promedio en la región 162 estudiantes terciarios por cada 10 mil habitantes, para el año 2003 alcanzaron a 259 por cada 10 mil habitantes. La tasa de cobertura de educación terciaria pasó de 17,6% en 1994 a 28,5% en 2003 y a 35,1% en el 2007. La participación femenina en la matrícula es del 54,4%. El 53,4% de la matrícula está en el sector público. El 40,6% de la matrícula estudia ciencias sociales, empresariales y jurídicas. El número de estudiantes latinoamericanos matriculados en instituciones extranjeras aumentó, alcanzando 140.179 jóvenes en 2002-2003 (el 36% va a Europa, el 49% a los EE UU, el 7% a Cuba y el 8% restante a otros países), mientras que la recepción de estudiantes extranjeros es de 19.785 (el 55% va a Cuba, el 15% a Chile, el 10%

¹³¹ Entre 1950 y 1975 la matrícula de educación superior en América Latina se multiplica por diez (3.980.621 alumnos) con una tasa de participación del 13,8% y pasa a ser de 15.605.736 para el 2004 con una tasa de escolarización del 40% (CINDA, 2007)

a Argentina y el 20% restante a los otros países)¹³². Menos del 20% de los adultos mayores de 25 años ha accedido a la universidad y menos de un 10% ha completado sus estudios universitarios. Anualmente se gradúan, en un período normal, del orden del 43% de los que ingresan (UNESCO /IESALC, 2006).

América Latina y el Caribe participó en el 2004, con el 1,3% de la inversión mundial en I+D medida en dólares, lejos del 41% de América del Norte. De esa porción Brasil participa con el 63,9%, seguido de Argentina con el 11,3%. En diez años, el número de investigadores y tecnólogos latinoamericanos y caribeños aumentó un 46% alcanzando una cifra de 170.000, un 2,9% de los más de cinco millones y medio calculados en el mundo. De esa porción, Brasil participa con el 50% seguido de México con el 19,8% y Argentina con el 16,9%. La producción científica de ALC en publicaciones aumentó en diez años un 120%, participando con el 3,3% del total. (Albornoz et al, 2006).

Basados en estos datos, “En primer lugar se acepta que hablar de ‘educación superior latinoamericana’ es una generalización. Se trata, en realidad, de un universo sumamente heterogéneo, entre los países e incluso dentro de ellos, un mosaico de instituciones diversas, conviviendo en un marco de escasa racionalidad en muchos casos” (San Martín, 2005: 260).

En América Latina, como en otros lugares, la educación superior masiva se desarrolló en la década del 60 y en los últimos años no como un proyecto deliberado de los gobiernos y de las administraciones universitarias sino como consecuencia de los cambios sociales, económicos y culturales en gran escala que se han dado más allá de todo control. De diferentes maneras en diferentes países, una combinación de fuerzas dirigió el enorme aumento en la demanda de educación superior: la concentración de poblaciones en grandes ciudades, el ingreso de las mujeres al mercado laboral, la expansión gradual de la educación básica y secundaria, el desarrollo de la cultura juvenil, el movimiento de adultos para adquirir nuevas calificaciones, certificaciones y oportunidades de trabajo, las nuevas capacidades requeridas por la industria y los servicios modernos y la expansión del Estado de bienestar y los servicios públicos (Schwartzman, 2000: 77-78).

Como pudimos notar en el tono de los debates recién recorridos, “la reorientación de las políticas estatales hacia la educación superior, la ciencia y la tecnología permeó todo el período de los ochenta hasta finales de los noventa, con un giro que implicaba pasar del énfasis en la atención a la demanda social, de la inversión en la expansión de las universidades y de la formación masiva de recursos humanos, a la evaluación, la acreditación y la justificación del destino del gasto público” (Didriksson, 2006: 200).

¹³² Iberoamérica recibe el 3% y envía el 7% de los estudiantes que estudian en otros países del mundo (CINDA, 2007).

Los temas de atención a la demanda social, del crecimiento, de la descentralización o de la planeación fueron superados, en el lapso de dos décadas, por la insistencia en temas como la evaluación y la acreditación, al uso y manejo de la contracción financiera y los programas de recursos extraordinarios condicionados a la competitividad, al cobro de matrículas y al incremento de los recursos propios, a la internacionalización y a la intervención de los organismos financieros internacionales. “Los actores tradicionales del cambio en las universidades, (los estudiantes y los sindicatos) pasaron a un plano menos protagónico respecto de las reformas universitarias (se concentraron en sus reivindicaciones gremiales); pero emergieron los investigadores, los funcionarios y los directivos académicos universitarios como los actores más relevantes en la definición de los cambios internos y externos de las instituciones” (Didriksson, 2006: 200). Recién en los primeros años de esta década, el protagonismo se volvió a repartir, aunque en proporciones diferentes.

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

- a) Carácter elitista, determinado en muchos países por la organización social misma y por las características de sus niveles inferiores de educación, con tendencia a la limitación del ingreso. La verdadera democratización de la educación hunde sus raíces en los niveles precedentes. Cuando el estudiante llega a las ventanillas de la Universidad, el proceso de marginación por razones no académicas, ya está dado.*
- b) Énfasis profesionalista, con postergación del cultivo de la ciencia y la investigación.*
- c) Estructura académica construida sobre una simple federación de facultades o escuelas profesionales semiautónomas.*
- d) Predominio de la cátedra como unidad docente fundamental.*
- e) Organización tubular de la enseñanza de las profesiones, con escasas posibilidades de transferencia de un currículo a otro, que suelen ser sumamente rígidos y provocan la duplicación innecesaria del personal docente, equipos, bibliotecas, etc.*
- f) Carrera docente incipiente y catedráticos que consagran en realidad pocas horas a sus tareas docentes, aún cuando tengan nombramientos de tiempo completo.*
- g) Ausencia de una organización administrativa eficaz, que sirva de soporte adecuado a las otras tareas esenciales de la Universidad. Poca atención a la 'administración académica' y a la 'administración de la ciencia'.*
- h) Autonomía para la toma de decisiones en lo académico, administrativo y financiero, en grado que varía de un país a otro y con tendencia a su limitación o interferencia por los gobiernos en el aspecto económico.*
- i) Gobierno de la Universidad por los organismos representativos de la comunidad universitaria. Autoridades ejecutivas principales elegidas por ésta, con variantes de un país a otro.*
- j) Participación estudiantil, de los graduados y del personal administrativo, en diversos grados, en el gobierno de la universidad, activismo político-estudiantil, como reflejo de la inconformidad social; predominio de estudiantes que trabajan y estudian, especialmente en las instituciones públicas.*

k) Métodos docentes basados principalmente en la cátedra y la simple transmisión del conocimiento. Deficiente enseñanza práctica y de métodos activos de aprendizaje por las limitaciones en cuanto a equipos, bibliotecas y laboratorios.

l) Incorporación de la difusión cultural y de la extensión universitaria como tareas normales de la Universidad, aunque con proyecciones muy limitadas por la escasez de los recursos, que se destinan principalmente a atender las tareas docentes.

m) Preocupación por los problemas nacionales, aunque no existen suficientes vínculos con la comunidad nacional o local, ni con el sector productivo, en buena parte debido a la desconfianza recíproca entre la Universidad y las entidades representativas de esas comunidades y sectores.

n) Crisis económica crónica por la insuficiencia de recursos, que en su mayor parte, en lo que respecta a las Universidades públicas, proceden del Estado. Ausencia de una tradición de apoyo privado para la Educación Superior pública, aún cuando se dan casos excepcionales en tal sentido (Tünnerman, 1996: 22-23 y 1999: 34-36).

Si bien el modelo predominante ha variado poco: “la licenciatura sigue fuertemente orientada a la formación de profesionales, centrada en conocimientos disciplinarios, en el docente y el aula, organizada en función de escuelas o facultades, con muchas horas de clase y programas de estudio extensos y rígidos” (Malo Álvarez, 2005: 47); a ésta caracterización que desarrolla Tünnerman en 1996, vigente en muchos de sus aspectos, se suman como consecuencia de la aceleración de los cambios en el contexto, de la confirmación de algunas tendencias y de la constancia en el debate de la última década, otros aspectos, tales como:

- El esfuerzo por vencer el recelo que provoca en algunos regímenes políticos por su natural rebeldía.
- El esfuerzo por corregir el mencionado ‘burocratismo’ docente, con la temporalidad de la cátedra y la carrera docente.
- El esfuerzo por salir de su aislamiento en el ‘sistema general de enseñanza’ aunque aún se observa una falta de articulación entre los diferentes niveles educativos.
- La expansión significativa de la matrícula de la educación superior.
- La preponderancia de un alumnado que trabaja además de estudiar.
- La relación más estrecha con el mundo productivo.
- El crecimiento y la diversificación experimentada en el último cuarto del siglo XX (Malo Álvarez, 2005), tanto de tipos institucionales, como de las fuentes de financiamiento (con fuentes alternativas al financiamiento estatal) y de la presencia creciente de la oferta privada. “Los SNES latinoamericanos evidencian un creciente y agudo proceso de heterogeneización, tanto entre países como en el interior de los mismos” (Barsky, Domínguez y Pousadela, 2004: 63).

- Las políticas de incentivos para los docentes y los investigadores.
- El dictado de leyes específicas para el sistema.
- Las reformas académicas (con acortamiento de carreras, títulos intermedios, sistemas de créditos)
- “La difusión de tecnologías de la información y formas de aprendizaje a distancia” (San Martín, 2005: 261). “En el presente período de crecimiento sin precedentes de la educación a distancia y el aprendizaje electrónico, las fronteras geográficas parecerían tener escasa trascendencia” (UNESCO, 2004: 6).
- El “progreso notable en cuanto a procesos de evaluación y acreditación dentro de sus sistemas de educación” (Malo Álvarez, 2005: 46), tanto institucional como de carreras.
- La multiplicación del posgrado más rápidamente que la licenciatura, y “con una mejor calidad en promedio, pero sólo en las maestrías y en las áreas demandadas por el mercado; los doctorados tienen pocos alumnos y se concentran en unas cuantas instituciones” (Malo Álvarez, 2005: 47).
- La aún insuficiente creación de nuevas disciplinas que, ante la necesidad de generar nuevos programas, dados los cambios en los sectores de ocupación de la fuerza laboral y la demanda de nuevas destrezas y habilidades, complementen la oferta de una instrucción basada en profesiones tradicionales.
- El creciente, pero aún desbalanceado desarrollo de la investigación a pesar de ser las universidades los principales centros de generación de conocimiento. “En América Latina solo un 5% de las universidades de la región hacen investigación, y ella a menudo suele estar mal equipada y mal financiada” (Rojas Mix, 2006: 52).
- “Los países que optaron por el ingreso irrestricto para todos los estudiantes se acostumbraron a enormes proporciones de permanencia de estudiantes y de abandono durante el primer año, y todos desarrollaron programas de ‘posgrado’ para reforzar la selección de sus elites y responder a la demanda de investigación y becas” (Schwartzman, 2000: 80).
- La incipiente reestructuración del papel del Estado como organismo regulador y evaluador,

- La construcción todavía naciente pero sólida, de redes regionales e internacionales de cooperación donde se destacan los avances operados en el contexto del Mercosur y del Convenio Andrés Bello (Barsky, Domínguez y Pousadela, 2004).

Estos y otros cambios, han dado por resultado el actual panorama de sistemas de educación superior complejos y diversificados en dimensiones, objetivos y calidad, por ahora con una insuficiente articulación entre sí y con los otros niveles de educación, “con limitada vinculación internacional y en muchos casos, con grandes dificultades para acompañar los cambios sociales y la desigualdad creciente en nuestros países” (San Martín, 2005: 261); en los que “las discusiones acerca de la universidad siguen dándose en torno a asuntos ideológicos o políticos (autonomía, organización, gobierno y financiamiento)” (Malo Álvarez, 2005: 47) y en menor medida sobre aspectos académicos, técnicos y gestionarios. Sin embargo, las universidades latinoamericanas tienen una presencia institucional y un protagonismo en el desarrollo de nuestros países, que no tenían en la década pasada y se puede registrar un acuerdo general de involucrar a las instituciones en el proceso de internacionalización, desde una sólida convergencia regional.

Los sistemas educativos mundiales muestran una doble tendencia que repercute directamente sobre la región. Por un lado una creciente homogeneización de los parámetros de desempeño, evaluación y organización curricular, cuya expresión más clara es la transformación del sistema europeo ya en marcha. Por el otro, una cada vez más acentuada tendencia a la desaparición de fronteras expresada en el desembarco de universidades extranjeras, la introducción de sistemas de educación a distancia, la fuga de cerebros y el creciente éxodo de alumnos en búsqueda de espacios de excelencia académica.... Desde un punto de vista regional, dichos desafíos se ven profundizados por las crecientes dificultades de empleo de los graduados, la escasez de profesionales en áreas clave, la heterogénea calidad del egresado y la baja relación entre diplomados y matriculados imperante en el medio universitario latinoamericano (Barsky, Domínguez y Pousadela, 2004: 63).

Coincidiendo con esa afirmación, las características analizadas de la educación superior en América Latina y en particular de las universidades, se ve confirmada en la mayoría de sus aspectos en las tendencias del proceso futuro y se reconocen otras líneas crecientes, tales como:

- Se consolida la autonomización¹³³ en los tres aspectos de la autonomía universitaria que nos interesa: 1) La autonomía ideológica o científica que corresponde al concepto de la

¹³³ En 1965, la Asociación Internacional de universidades, AIU, reunida en Tokio, promulgó el documento *University Autonomy. Its meaning Today*, preparado por el jurista Sir E. Hetherington. El mencionado documento distingue cinco ejercicios de la autonomía universitaria, a saber: 1. Decidir sobre la selección, incorporación y régimen de los estudiantes. 2. Seleccionar los recursos humanos académicos y administrativos, y establecer los regímenes de incorporación y administración correspondientes. 3. Escoger y estructurar los programas académicos y las metodologías pedagógicas. 4.

universidad como 'idea'. 2) La autonomía administrativa que corresponde al de la universidad como 'orden'. Y 3) la autonomía financiera que refiere al manejo autónomo de los recursos materiales: físicos, técnicos y financieros. (Díaz González, 1974).

- Crece “el papel en la sociedad: Hay una creciente exigencia de pertinencia social; los productos de la docencia y la investigación no parecen ser del todo “útiles” para enfrentar los problemas sociales, económicos y políticos de la sociedad actual; La universidad latinoamericana y caribeña no parece soportar una auditoría académica y un análisis de relación costo/beneficio” (Lanz, Fergusson y Marcuzzi, 2006: 111).

- Se consolida “el gremialismo: La dominancia de la lógica de los intereses de grupos y gremios” (Lanz, Fergusson y Marcuzzi, 2006: 111).

- Se empiezan a consolidar las primeras experiencias de integración regional de la educación superior en la generación de redes académicas, entre universidades de varios países en el grado y en el posgrado. Como analizamos (ver parágrafo II.4.1.), las asociaciones regionales y nacionales de universidades se multiplicaron y consolidaron en Latinoamérica, creciendo en su rol de cooperación, evaluación y acreditación, y como diseñadoras de políticas nacionales de educación superior. En ellas coexisten cada vez más, micros y macrouiversidades públicas y privadas.

La centralidad en los procesos de integración universitaria radica en las instituciones más complejas y sensibles a las tendencias modernizadoras de la educación superior, especialmente aquellas que han asumido responsabilidades centrales en la constitución de comunidades científicas que han actuado como dinamizadoras de los débiles sistemas científico-tecnológicos nacionales. En esos casos se han elaborado oportunidades para incorporar al quehacer universitario respuestas eficaces al fenómeno de la internacionalización y regionalización de la educación superior, sustentadas en principios de complementariedad entre instituciones, compatibilización de intereses entre equipos académicos, coordinación de capacidades científicas y cooperación en el desarrollo de iniciativas educacionales comunes, todo ello facilitado por la incorporación de las tecnologías electrónicas de la comunicación y la información (Landinelli, 2003: 4).

- Crece la aceptación de “procedimientos de evaluación institucional y acreditación¹³⁴, orientados al mejoramiento de la calidad académica y el perfeccionamiento continuo de la gestión y administración” (Tünnermann, 1999: 48).

Determinar la naturaleza y métodos de los programas investigativos. Y, 5, Ejercer las funciones de autogestión financiera (Borrero Cabral, 2005).

¹³⁴Hay varios tipos de acreditación: Uno es la acreditación institucional de una universidad, que garantiza un nivel global, aunque con grados diferentes. Existen otros tipos que son las acreditaciones especializadas que pueden referirse a unidades académicas, programas de estudios de grado o postgrado o acreditaciones de la investigación (etiqueta de calidad).

La acreditación asegura que una institución o programa mantiene unos niveles determinados de calidad; ayuda a estudiantes potenciales a tener información adecuada sobre la calidad de los programas; facilita la transferencia de eventuales créditos; identifica las debilidades o problemas de una institución o programa que son susceptibles de ser

- Crece la proporción de instituciones privadas, “producto del vaciamiento de la responsabilidad política y social del Estado” (Lanz, Fergusson y Marcuzzi, 2006: 111); que en general –hay excepciones- dictan carreras de poca inversión por alumno, como derecho, educación, ciencias sociales y administración, y compiten fuertemente en el posgrado; dejando en general, las de mayor inversión, a cargo de las universidades públicas como las ingenierías, las ciencias naturales, las exactas, las astronómicas y las de la salud, así como las tareas de investigación y extensión.
- Se incrementan los vínculos con el gobierno, la sociedad civil, el mundo del trabajo, el sector productivo y la empresa en general.
- Crece la diversificación de las fuentes de financiamiento en servicios, transferencias y posgrados y también las fundaciones, los polos tecnológicos y las incubadoras de empresas con fuerte participación universitaria.
- Se confirma “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” (Tünnermann, 1999: 36), con una tendencia de agrupar los departamentos en unidades más amplias de ciencias afines que favorezcan el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, traducido además, en posgrados, programas y proyectos que exigen el concurso de varias disciplinas.
- Crece la tendencia a ofrecer “carreras de ciclo corto que responden a nuevas demandas sociales no satisfechas por las carreras tradicionales, generalmente de ciclo largo” (Tünnermann, 1999: 36) y a articularlas con las carreras tradicionales. También se propician los títulos intermedios que permitan amojonar el conocimiento adquirido en los sucesivos ciclos y crecen las materias de régimen semestral.
- Crece la investigación universitaria, aunque con ella crece la emigración de científicos, profesionales y técnicos hacia los países centrales.
- Aumenta la formación de posgrado, sea de actualización, especialización, maestría o doctorado, y genera diversas alternativas de formación continua.
- Crece la ‘cultura informática’ en todos los niveles. La educación a distancia /virtual, basada en sistemas de instrucción personalizada y en herramientas multimediales e interactivas, genera nuevas experiencias que promueven una mayor interacción entre el

mejorados; permite que todo el capital humano de la institución participe en la evaluación y mejora de los programas y establece un contacto eficaz entre los programas de estudio y los requisitos de una profesión, mejorando las relaciones entre educación y mercado de trabajo.

profesor y el alumno. No obstante, la educación a distancia “gana cuerpo en el ámbito privado, mientras que encuentra resistencia en el ámbito público, especialmente profesoral; el uso de la Internet plantea retos epistémicos, didácticos y operativos que la universidad latinoamericana y caribeña no discute” (Lanz, Fergusson y Marcuzzi, 2006: 111).

- Se profesionalizan los docentes en el grado y en el posgrado, y también los no docentes, por consiguiente mejora la administración universitaria académica, financiera y de personal, en cuanto institución compleja y particular, diferente de la empresa y de la administración pública.

- Crecen los servicios de orientación y bienestar estudiantil que facilitan el acceso y la permanencia de los más diversos sectores que quieran tener educación superior; aunque la más importante y dura pre-selección se produce por razones sociales y económicas en los ciclos previos.

II.4.3. Los desafíos y las expectativas en la educación superior de América Latina

Los desafíos de la educación superior latinoamericana, para que cualquier país del continente pueda acceder a mayores niveles de desarrollo económico, social, cultural y político, depende cada vez más de la existencia de sistemas universitarios exigentes, dinámicos e integrados, “capaces de generar, recrear y transmitir conocimientos de mayor calidad, en condiciones de atender a la solución de problemas significativos y propiciar con eficacia una expansión persistente de la formación intelectual y capacitación profesional de segmentos cada vez más amplios de la población” (Landinelli, 2003: 1), que permitan dar respuesta a los nuevos requerimientos: Por estudios superiores en el contexto de la masificación educacional, por cambios en el contexto de la información y el conocimiento, por nuevas demandas ocupacionales, por nuevas demandas del contexto de desarrollo y por nuevas demandas del contexto cultural (Brunner, 2002).

Efectivamente, el rol de la Universidad en América Latina se basará en consolidar la democracia, formar parte de las transformaciones sociales, posibilitar una mayor equidad en la distribución de los ingresos y en el acceso a una mejor la calidad de vida y en desarrollar una base tecnológica que le permita aprovechar mejor sus recursos y diversificar su perfil exportador, a partir de establecer la formación de una ciudadanía democrática, formar para alcanzar un desarrollo compatible con el progreso social, profundizar la responsabilidad social de la ciencia (Gorgone, 2005) y lograr funcionar en red, promoviendo una alianza estratégica entre las instituciones universitarias y de éstas con la empresa y con el Estado.

Este desafío impone la necesidad de repensar el abordaje del conocimiento en nuestras universidades, y repensar la misión de la universidad y su vinculación con su entorno, proceso que permita por un lado, “la búsqueda de un desarrollo social sostenible, la atención a las transfiguraciones del mundo del trabajo, el compromiso con la movilización del poder democrático de la cultura y con el respeto a la dignidad y los derechos de los seres humanos” (Landinelli, 2003: 2) y un acercamiento a los sectores productivos dando respuestas eficaces a sus demandas, en particular a la pequeña y mediana empresa, para lograr desarrollos innovativos de alta competitividad, y por otro, que permita dar respuesta a las debilidades fundamentales del sistema como, la dificultad de acceso y permanencia de sectores todavía importantes; la mejora de la calidad y pertinencia del conocimiento que permita contar con estudiantes y graduados con un equilibrio entre su formación en valores, humanística y holística, que aporte a un mejor desarrollo social y humano (M.E.S.Cuba, 2002) y una formación profesional rigurosa, que incorpore habilidades para aprovechar oportunidades de progreso individual, muchas veces perdidas por la frecuente falta de correspondencia entre los saberes cultivados en la función de enseñanza profesional y las exigencias reales de las especializaciones laborales, sometidas a mutaciones continuas; “la crisis de civilización, el atasco de la producción intelectual, la falta de articulación de un verdadero sistema de educación superior en la mayoría de los países que integran nuestra región y la lucha por lograr la delimitación de los espacios de acción para estas reflexiones.” (Lanz, Fergusson y Marcuzzi, 2006: 106).

Promover la formación general del alumno, con una mayor formación de valores, como vía para alcanzar una educación íntimamente vinculada con el desarrollo social y humano (M.E.S.Cuba, 2002) y que le permita una ‘visión holística del mundo’ que contrarreste la excesiva formación profesional predominante en las universidades desde el siglo XIX pero custodiando los desequilibrios entre la formación de graduados y la estructura del empleo. La pertinencia y la calidad en la formación de los egresados, es una preocupación crítica de toda la comunidad educativa.

El abordaje del conocimiento en América Latina, impone a la universidad el desafío de considerar tres tiempos (Rojas Mix, 1995[a]) que la condicionan y se condicionan por nuestra realidad: 1) El tiempo de lo permanente, que son los temas del compromiso de la universidad con el desarrollo, con la equidad social, con la democracia y con la paz. 2) El tiempo de lo obsoleto, que involucra, por ejemplo, al propio conocimiento o a las formas de adquirirlo que se referencian con la permanencia de los estudiantes en las aulas en lo formativo y con el Internet en lo informativo; o la relación del estudiante respecto del

trabajo. Y 3) el tiempo de lo emergente, como el acceso universal, la integración regional y la internacionalización, la defensa del medio ambiente, los derechos humanos; las nuevas formas de conocimiento, la posición de los currículos del futuro frente a la globalización, considerando que “una sociedad mundializada, para que no sea una dictadura planetaria, tiene que ser multicultural” (Rojas Mix, 1995[a]: 82) y en esa línea, el cambio epistemológico de las culturas, como el cambio de la cultura alfabética a la cultura visual, cuando aún carecemos de los instrumentos teóricos adecuados para procesar el conocimiento visual, que habilita a acceder a importantes aspectos del conocimiento incluso al margen de la institucionalidad educativa y observamos que mientras los adultos quieren hacer con la tecnología más de lo mismo, los jóvenes quieren hacer cosas distintas (Quiroz, 2007). Es evidente que “la universidad debe recuperar la iniciativa cultural. No puede olvidar que su función última es conservar el conocimiento, pero también crearlo. Y crearlo a la altura de los tiempos” (Rojas Mix, 2006: 67).

Los ‘títulos’ que sintetizan los grandes desafíos de la universidad en América Latina parecieran ser: “1) La definición del marco epistemológico desde el cual la universidad latinoamericana... se piensa a sí misma 2) El esclarecimiento de su papel en la producción y la difusión de saberes. 3) La definición de su lugar en la sociedad (social, cultural, político). 4) La búsqueda de la equidad y la calidad. Y 5) las limitaciones de su cultura organizacional y sus formas de funcionamiento” (Lanz, Fergusson y Marcuzzi, 2006: 111).

Para consolidar esta idea de universidad latinoamericana, se suman, adecuan o refuerzan a los desafíos generales y tendencias enunciadas (ver párrafos II.3.8. y II.4.2.), un conjunto de expectativas tales como:

- El desafío de consolidar el rol de de la educación universitaria pública en “la promoción de los principios democráticos y del pensamiento crítico; su aporte a la modernización política y al desarrollo sostenible, a la movilidad social y a la difusión y enriquecimiento de la cultura e identidad nacionales” (Tünnermann, 1999: 47), reconociéndola como bien social e instrumento clave para la transformación de la sociedad, la lucha por la equidad y por la reducción de la pobreza.
- El desafío de responder “al reto y la obligación moral de constituirse en un lugar donde fecunde la construcción del futuro: cultivando el mejoramiento de su densidad democrática, estimulando su vocación crítica y propositiva, organizándose de modo más eficiente como entidad autónoma, superando sus gravosos legados corporativistas, formando no solamente recursos humanos altamente calificados sino también ciudadanos

responsables, identificados con los mejores valores éticos de la cultura científica y humanística de nuestro tiempo” (Landinelli, 2003: 2). “La educación tiene que afrontar la incertidumbre. En plena crisis de valores, más que nunca la universidad tiene la responsabilidad de anticipar el futuro. Asumiéndolo y reflexionando sobre él e incorporándolo en sus currículas para participar en su construcción. Es en esta reflexión donde aparecen los nuevos valores para responder a estos desafíos” (Rojas Mix, 2006: 161-162).

En un contexto globalizado (ver parágrafo I.1.), la universidad debe aportar a desarrollar la competitividad de las naciones, aportando una visión prospectiva que permita la formulación de paradigmas sociales para los escenarios futuros y conocimiento, avances en la ciencia, desarrollo de nuevas tecnologías, acceso al manejo de la información, integración y sensibilidad social, destrezas y cultura, es decir preparación de recursos humanos del más alto nivel. La calidad del sistema educativo y en particular la educación superior es, cada vez más, un recurso estratégico para el progreso generalizado. El paso a dar entonces, es el de planificar el desarrollo institucional según sus objetivos generales y específicos y el modelo de desarrollo adoptado, con visión estratégica y clara percepción del escenario en el que se debate la educación superior.

- El desafío de las universidades de generar alternativas a la crisis de los modelos hegemónicos de conocimiento, “que permitan dar cuenta sobre la imposibilidad de conservar las fronteras y las estructuras cerradas entre las disciplinas que actualmente conforman los campos de saber” (Lanz, Fergusson y Marcuzzi, 2006: 107), repensándose a sí misma, reorganizando la concepción y transmisión del conocimiento, impulsando espacios transdisciplinarios que permitan educar, investigar, transferir y extender conocimiento bajo el precepto del conocimiento pertinente, comprendiendo los alcances de lo global y lo local en la defensa de la diversidad cultural y la promoción del desarrollo sustentable y dando respuestas eficaces a las transformaciones del contexto.

“La educación como fuente transmisora y conformadora de conocimiento, trasmite las lógicas mediante las cuales se aborda la realidad y el propio conocimiento. La modernidad, históricamente, se valió de esta importante herramienta para consolidar su proyecto, desagregando los conocimientos en disciplinas y campos de saber” (Lanz, Fergusson y Marcuzzi, 2006: 107). En este tiempo de lo emergente del conocimiento, caracterizado por aspectos que no son controlables como la incertidumbre, el riesgo, la inestabilidad y un ambiente cambiante, surge la necesidad de traspasar las barreras tradicionales para dar cabida a nuevas disciplinas y a su vez a la vinculación, articulación y fusión de las mismas

en transdisciplinas, lo que hace que el abordaje de la realidad sea más responsable y socialmente más reflexivo.

- El desafío de encarar reformas estructurales que apunten a los aspectos institucionales, jurídicos y administrativos, como: seguir avanzando en la creación de leyes de educación superior que consoliden definitivamente la autonomía universitaria, que articulen todo el sistema de educación superior; que garanticen instituciones públicas y privadas que estén al servicio de la investigación, la extensión y la docencia y que habiliten organismos y procesos de evaluación y acreditación decididos e integrados por las propias universidades¹³⁵; seguir avanzando en mecanismos que agilicen y coordinen el régimen de títulos; el espacio e incentivo para los docentes investigadores y extensionistas; la búsqueda de intercambio e interacción regional en particular e internacional en general promoviendo redes; seguir avanzando en el desarrollo de los sistemas de información integrados; en la conformación de mayores y mejores presupuestos, en la búsqueda de alternativas de financiamiento que no desvirtúen los objetivos y las prioridades de las instituciones universitarias; y en una mejor articulación institucional.

- El desafío de fortalecer “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...(colaborando) en la mejora de la calidad de los niveles educativos precedentes, con especial atención en los programas y la formación inicial de los docentes” (Tünnermann, 1999: 59), concientes de la obsolescencia del conocimiento y su impacto en los planes y programas de estudio.

- “El desafío de atender a una matrícula en rápido crecimiento sin que ello desmerezca las exigencias de calidad inherentes a la educación superior” (Landinelli, 2003: 3).

- El desafío de dignificar y profesionalizar la función del profesor, investigador y extensionista, con programas de posgrado en docencia y dedicación exclusiva a la actividad universitaria suficientemente remunerada. La formación doctoral resulta de trascendental importancia para la investigación y el desarrollo de nuestros pueblos (M.E.S.Cuba, 2002).

- “La investigación es decisiva, además, porque, precisamente, es a través de investigación de calidad que genera resultados serios, alto nivel académico, rentabilidad económica y una

¹³⁵ En esa línea es interesante considerar “construir un organismo (latinoamericano) representativo al que le confiemos la acreditación de nuestros programas, tanto los relacionados con planes de estudios, como los relativos a la movilidad estudiantil y de profesores; un organismo que impulse la cooperación, que nos permita incrementar el intercambio académico y cultural, profundizar los procesos de circulación de nuestros productos editoriales, la difusión de nuestras investigaciones, y lograr un gran flujo de ideas innovadoras a través de los *campi* de nuestras universidades y de nuestro sitio de interconexión” (Trinidad Padilla López, 2005[a]: 23).

formación humanística y progreso cultural para que los programas y las actividades de la educación superior puedan ser valoradas, apreciadas y defendidas por la ciudadanía” (Ruiz Zuñiga, 2000).

- El desafío de “adaptar las rígidas estructuras académicas tradicionales a una dinámica de cambio constante, con la finalidad de dar cuenta en los programas de enseñanza y en los dispositivos científicos, de la acelerada variación de los conocimientos y competencias que plantea la revolución científico-técnica” (Landinelli, 2003: 3), de carácter multifuncional en las universidades, por la incidencia que tiene en los procesos de formación de los recursos humanos, de extensión y de búsqueda de financiamiento de las propias instituciones (M.E.S.Cuba, 2002).

- El desafío de consolidar el vínculo universidad-sociedad en la actividad de formación, así como en el desarrollo de las investigaciones, por lo que ello representa para la sociedad en general y en particular, para el desarrollo científico tecnológico en las universidades y los procesos de innovación en las empresas (M.E.S.Cuba, 2002).

La Extensión Universitaria se considera una alternativa al fenómeno globalizador, por el rescate de saberes populares y la defensa de la identidad nacional de nuestros pueblos. Por ello resaltamos la importancia de capacitar a la comunidad universitaria para realizar la labor de extensión y la necesidad de métodos para identificar la gestión comunicacional que permita acceder a este proceso de forma interactiva e integradora (M.E.S.Cuba, 2002).

II.5. La universidad contemporánea en la Argentina

II.5.1. Los ejes del debate contemporáneo en la educación superior de la Argentina.

“En los ochenta, la Argentina traspasó el subsistema nacional de educación primaria a las provincias. Durante los primeros años de la década del noventa, descentralizó la educación secundaria y la terciaria no universitaria, y poco después inició un conjunto de cambios de gran envergadura en la estructura del sistema educativo” (Carnoy, Cosse, Cox y Larrechea, 2004: 9); por ejemplo, a mediados de los noventa implementó diversos instrumentos de evaluación académica. Sin embargo, “la reforma educativa en la Argentina se inicia formalmente con la Ley 24.195, llamada Ley Federal de Educación, en el mes de abril del año 1993. Este instrumento legal reemplazó a la Ley 1.420, del año 1884, que estructuró el primer desarrollo del sistema educativo formal del país” (Tedesco y Tenti Fanfani, 2004: 21).

“Durante la primera mitad de la década de 1990 se formularon cuatro leyes para estructurar el proceso de reforma: En 1991, la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (Ley 24.049); en 1993, la Ley Federal de Educación (Ley 24.195); en 1994, el Pacto Federal Educativo y en 1995, la Ley de Educación Superior (Ley 24.521)” (Carnoy, Cosse, Cox y Larrechea, 2004[a]: 510).

El proceso se examina y repite durante la segunda mitad de la década del 2000, cuando se formula otro paquete de leyes que revisa y avanza sobre las leyes votadas en la década anterior. Entre las principales se encuentran: En el año 2005, la Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26.075) y la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley 26.058); en el año 2006, la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) previéndose para el año 2008, según reiterados anuncios del Gobierno Nacional y un visible avance en el debate, una nueva Ley de Educación Superior.

Entre los instrumentos institucionales vigentes en la Argentina se encuentran el Consejo de Universidades¹³⁶ –CU- (1995) encargado de definir políticas y estrategias de desarrollo universitario; la Comisión Nacional para la Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU- (1996) organismo autónomo que tiene entre sus principales funciones, acreditar estudios de posgrado y carreras de grado reguladas por el Estado, autorizar la creación de instituciones universitarias y fundamentalmente evaluar a las universidades; los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior –CEPRES- (1993) órganos regionales de coordinación y consulta que reúnen a las universidades nacionales y privadas, al gobierno nacional y a los gobiernos provinciales; el Consejo Interuniversitario Nacional –CIN- (1985) que reúne a las Universidades Nacionales, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas –CRUP- (1967¹³⁷) y la Secretaría de Políticas Universitarias –SPU- (1993), que entre sus funciones le compete reconocer y validar los títulos universitarios, pero que entre sus muchas otras actividades, implementó en el período, algunas acciones importantes para entender los ejes del debate vigente, como aquellas que contribuyeron al desarrollo científico y tecnológico actual de las universidades, como el Programa de Incentivos a los docentes investigadores, implementado en 1994 y el desarrollo de programas con un interés específico como el controvertido pero utilizado FOMECA (1995),

¹³⁶ La Ley de Educación Superior de 1995 en su Artículo 72 establece que “El Consejo de Universidades será presidido por el Ministerio de Cultura y Educación, o por quien este designe con categoría no inferior a Secretario, y estará integrado por el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional, por la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, por un representante de cada Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior -que deberá ser rector de una institución universitaria- y por un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación”.

¹³⁷ El CRUP fue creado por la ley 17604 de 1967 y reglamentado por el Decreto 8.472.

Fondo para el Mejoramiento de la Calidad universitaria, financiado por el Banco Mundial¹³⁸.

Los ejes de debate que preocupan y protagoniza la educación superior y en particular las universidades, tanto en el mundo como en América Latina, a los que ya nos hemos referido (ver párrafos II.3.6. y II.4.1.), repercuten directamente en la discusión nacional, que replica estos ejes en temas de incumbencia directa, que produjeron numerosos encuentros y documentos en los últimos diez años, en el marco de las organizaciones institucionales a las que hicimos referencia y en sintonía directa con los aspectos ya analizados.

No obstante, identificamos como fundamentales dos documentos y sus consecuentes procesos: la Ley de Educación Superior de 1995, no sólo por su carácter controversial sino porque sus derivados estuvieron presentes en toda discusión nacional sobre educación superior desde su sanción¹³⁹ y en cierta medida le fueron dando forma a la universidad argentina contemporánea, sino porque el largo proceso de debate para la formulación de una nueva ley se encuentra en un estado muy avanzado, con documentos ya aportados por la FUA y el CIN, con una posición consensuada entre todas las universidades públicas, que se suman a borradores del propio Ministerio de Educación, que manifiesta la voluntad del Gobierno Nacional de avanzar en el asunto y a varios proyectos legislativos. El segundo documento refleja los debates en las *Primeras Jornadas de Reflexión sobre la Educación Superior en la Argentina*, realizadas en agosto de 2004, que se denomina *Declaración de Horco Molle*, y sintetiza un largo proceso de discusión sobre el futuro de la universidad argentina protagonizado por los Rectores de las universidades nacionales que integran el CIN y que culminó en Horco Molle, Tucumán.

¹³⁸ Con esa línea de promoción de programas por afuera del presupuesto otorgado por Ley para las universidades, en el año 1997, se implementaron el PROFIDE –Programa de Financiamiento para el Desarrollo de la Enseñanza Universitaria-; el PROIN –Programa de Financiamiento de Inversiones-; y el PROUN –Programa de Apoyo al Desarrollo de Universidades Nuevas o con Problemas Especiales.

¹³⁹ Se consultaron las ‘Segundas Jornadas de Reflexión sobre Educación Superior’ realizadas en Mar del Plata en diciembre de 2005, que se centró en la discusión sobre la Ley de Educación Superior Ley 24.521; las ‘Bases para una nueva Ley de Educación Superior’ Documento del Decanato de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires de junio de 2005 elaborado por el decano Atilio Alterini y Gonzalo Álvarez, María Laura Clérico y Guillermo Ruiz; el Documento ‘Compromiso del Estado con las Universidades Nacionales, Políticas de Mejoramiento de las Capacidades Institucionales’ elaborado en el año 2005 por la SPU del MECyT (el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología se desdobló en el Ministerio de Educación y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva en diciembre de 2007); el Documento de la Universidad Nacional de La Plata de agosto de 2007 y el Documento elaborado por del CIN *Líneas para una Ley de Educación Superior* corregido en el encuentro de Vaquerías, Córdoba en agosto de 2007 y aprobado en el encuentro de Río Cuarto, Córdoba en octubre de 2007.

II.5.1.1. La década de 1990: la Ley de Educación Superior 24.521 sancionada el 20 de julio de 1995. Balance y aportes para una nueva Ley

La Ley Universitaria vigente es la Ley de Educación Superior 24.521, sancionada el 20 de julio de 1995¹⁴⁰ (LES, 1995) y es la primera ley argentina, única para toda la educación superior universitaria y no universitaria, pública y privada (Cantini, 2003). A pesar de éste y otros avances en materia de coordinación interuniversitaria, régimen de títulos y habilitaciones, evaluación institucional y habilitación de carreras; en general, se le efectúan observaciones o porque no se comparte su texto o porque si bien se comparte, se considera que no debiera ser materia de una ley de base sino de los estatutos universitarios.

La LES vigente es cuestionada básicamente por concebir a “la educación superior y especialmente a la educación universitaria como un bien de mercado cuya calidad se garantiza mediante la competencia y al que la demanda le asigna pertinencia, y no la sociedad” (SPU, 2007[a]: 1) y por considerar que viola la autonomía universitaria - paradójicamente la profundiza, “más como abandono por parte del Estado que como asignación de nuevas responsabilidades, autorizando a las universidades a cobrar tasas y servicios, a establecer los salarios de personal docente y no docente y facultándolas a dictar normas restrictivas al ingreso” (SPU, 2007[a]: 1).

Nos parece interesante, siendo la autonomía universitaria uno de los ejes del debate en torno al cual no sólo se fijan posiciones respecto a nuestra Ley de Educación Superior, sino en cuanto atributo fundamental de la universidad pública, establecer sus alcances así como los de soberanía y autarquía, para entender la crítica y el reclamo:

La soberanía es la cualidad particular del poder como elemento esencial del Estado, haciéndolo superior a todo otro. Irresistible hacia el interior –coacción- e independiente hacia el exterior –autodeterminación- (Godoy, 2001).

La autonomía es una categoría constitucional otorgada como garantía a determinadas instituciones facultándolas para: darse sus propias normas de organización, elegir sus autoridades, darse su administración y poseer su régimen económico financiero, conforme a un marco general y superior (Godoy, 2001). El núcleo protegido de la autonomía institucional es constitutivo o constituyente, normativo, político, administrativo, económico financiero y académico. En el caso de las universidades, la autonomía institucional exige la

¹⁴⁰ El ordenamiento jurídico aplicable a las universidades nacionales es: La Constitución Nacional, Tratados Internacionales en materia de Derechos Humanos, Leyes del Congreso de la Nación, el Estatuto Universitario, Ordenanzas, Resoluciones del Consejo Superior y Rectorales.

potestad de dictar los estatutos, estableciendo las formas de gobierno sobre la base histórica de los principios reformistas de cogobierno y afirmando la función social de la universidad, consagrada a la docencia, a la investigación y a la extensión y la autonomía académica exige garantizar la plena libertad científica, ideológica y política para la organización de la actividad académica, la docencia y la investigación científica, en el marco del respeto a las instituciones de la República y a la Constitución Nacional (Alterini, 2006).

La autarquía es un concepto propio del Derecho Administrativo, limitado a la función administrativa. Implica descentralización pero sujeta al control administrativo de legalidad y por lo tanto, carente de legitimidad para ser parte judicial contra el propio Estado (Godoy, 2001). En el caso de las universidades, la autarquía exige la provisión de recursos económicos adecuados y suficientes que tengan relación con el desarrollo del país y su transferencia mediante asignación directa a las Universidades Nacionales. Según el dictamen de la Comisión Técnico Legal del CIN, aprobado por Acuerdo Plenario n° 397 del 2001, la autarquía universitaria se refiere, a partir de la reforma constitucional de 1994 a tres cuestiones: 1) Las universidades se sostienen con aportes del Tesoro Nacional, 2) Deben aplicar el régimen general de contrataciones y 3) Aplican el sistema de administración financiera, control y responsabilidad de la Ley 24.156.

Fijados estos conceptos, es necesario aclarar que no sólo los aspectos mencionados de la LES son identificados críticamente; la norma de 89 artículos, se caracteriza además por:

- Fortalecer el centralismo político al institucionalizar mecanismos de intervención del PEN a través del Ministerio de Educación, en la vida universitaria, cercenando su autonomía.
- Introducir las lógicas y los preceptos empresariales en el funcionamiento del sector público a través de mecanismos tales como la desregulación salarial, la promoción de fuentes alternativas de financiamiento (básicamente venta de servicios y arancelamiento de la enseñanza de grado) y la asignación de recursos del Tesoro Nacional sobre la base de criterios de eficiencia y equidad o de sistemas de fondos concursables.
- Configurarse como una ley reglamentarista, planteando normas prescriptivas típicas de regulaciones estatutarias que violan la autonomía universitaria garantizada en el artículo 75, inciso 19 de la Constitución Nacional.
- Ser una ley que más que ocuparse de las bases y la organización superior, se concentra en la creación de múltiples organismos para controlar el funcionamiento institucional y académico de las universidades públicas.

- Fomentar la constitución de una burocracia de evaluación de la calidad de las instituciones universitarias que constituye un mecanismo central para el direccionamiento de su organización institucional y académica.
- La escasa presencia de la centralidad de la investigación como función de las universidades que impacte en la enseñanza, ya que las universidades no son meras usinas trasmisoras de conocimiento, sino que deben elevar y satisfacer la pretensión de ser generadoras de conocimiento.
- El ataque a la autonomía universitaria al fomentar el desmembramiento de las políticas de las universidades en materia de admisión, en tanto permite que en las universidades con más de 50.000 estudiantes, cada facultad fije el sistema de admisión, permanencia y promoción (Alterini, 2006).

Estas características de la Ley se reflejan en su articulado que –insistimos-, es cuestionado por considerar que viola la autonomía universitaria en diversos aspectos. El Dr. Juan Adolfo Godoy (2001 y 2005) afirma que:

En los aspectos académicos:

- Los Art. 29 inc. f y 42 supeditan el otorgamiento de grados académicos y títulos habilitantes al cumplimiento de determinada carga horaria que fije el PEN, Ministerio de Educación.
- El Art. 43 avanza sobre la capacidad de gestión académica cuando regula las carreras que comprometen el interés público. Establece acreditaciones periódicas de la CONEAU.
- El Art. 50 establece condiciones de rendimiento académico mínimo exigible, que no debieran estar contenidas en una ley de base.

En el régimen docente:

- El Art. 51 regula en exceso la contratación directa de los docentes, como con los interinatos y los porcentajes de docentes concursados.
- Los Arts. 11 y 12 regulan en exceso sobre los derechos y obligaciones de los docentes.

En los derechos y obligaciones de los estudiantes:

- Los Arts. 13 y 14 establecen el régimen de admisión, permanencia, promoción y equivalencia de los estudiantes, lo que hace a las esenciales competencias de las universidades.
- El Art. 50 establece el número mínimo de materias que deben aprobar para mantener la

regularidad y establece que en las universidades con más de cincuenta mil (50.000) estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad o unidad académica equivalente, clara facultad estatutaria.

El debate sobre las características que debiera tener una nueva ley se encuentra en plena vigencia y de los diversos aportes al mismo, se exponen aquellos estructurales que se observan con un mayor consenso.

Tomando como base los documentos preparados por el CIN *Lineamientos para una Ley de Educación Superior*, aprobado en octubre de 2007 y por el Decanato de la Facultad de Derecho de la UBA del año 2005, incorporando aportes del resto de las instituciones universitarias ya mencionadas y teniendo en cuenta que el reclamo es por una nueva ley y no por modificaciones a la actual, una nueva Ley de Educación Superior debería:

- Definir a la Educación Superior como bien público pero también como derecho social e individual garantizado por el Estado y rechazar el considerar a la Educación Superior como 'mercancía'.
- Contener las bases y la organización de la Educación Superior en su conjunto -tanto universitaria como no universitaria y tanto pública como privada- tomando como punto de partida la realidad educativa institucional existente y definiendo con claridad los criterios para la creación de nuevas instituciones.
- Mejorar las condiciones de funcionamiento de las instituciones educativas, otorgándoles y garantizando un presupuesto acorde con los objetivos planteados, en cuyo diseño puedan participar las instituciones y distribuirlo de acuerdo a pautas objetivas con ciertas afectaciones específicas como la extensión, cooperación y vinculación, actividades íntimamente relacionadas con el compromiso y desarrollo del medio y con la interacción académica con el mundo; la articulación, las nuevas universidades y la infraestructura.
- Reafirmar la potestad de las Universidades Públicas para disponer respecto de las condiciones de empleo y los salarios de los trabajadores que se desempeñan en ellas.
- Disponer de los mecanismos de control y auditoría internos por parte de cada universidad; los controles externos deben ser los correspondientes a la Auditoría General de la Nación.
- Reafirmar la función del CU, con una participación proporcional de las instituciones públicas y privadas; del CIN como órgano de coordinación y desarrollo del Sistema de Instituciones Universitarias Públicas y de los CPRES definiendo con mayor precisión su competencia

- Respetar puntualmente la autonomía normativa, administrativa, política, institucional y académica y la autarquía económica de las Universidades Nacionales como facultad de auto administrarse, con responsabilidad social, transparencia y pertinencia; y contener una regulación razonable del derecho a la Educación Superior, en términos congruentes con el principio constitucional de autonomía y ser lo suficientemente clara y precisa para evitar que el PEN se arrogue competencias que son propias del Poder Legislativo, puesto que ese principio constitucional obsta a que se pretenda someter a las universidades nacionales a otras reglamentaciones que las resultantes de la ley. En esa condición, deberá asumir que las formas particulares de gobierno, los sistemas de elección de las autoridades, la duración de los mandatos, la composición de los órganos colegiados y sus distribuciones respectivas, los sistemas de ingreso, la representación de la comunidad, la evaluación de las capacidades docentes, del régimen de concursos y de permanencia, la organización de la docencia, la investigación, la extensión, la cooperación y la vinculación; deberán estar normados por los estatutos de cada universidad.

- Establecer expresamente como deberes indelegables del Estado:

- ° Brindar educación superior de carácter público.
- ° Garantizar el derecho a recibir ese nivel de enseñanza a todos quienes requieran hacerlo y cuenten con la formación y la capacidad necesarias.
- ° Promover la igualdad real de oportunidades educativas para todos los sectores de la población, tanto en el acceso como en el egreso en carácter de graduados.
- ° Garantizar y hacer efectivo el principio de gratuidad de los estudios en las instituciones públicas de Educación Superior como mecanismo principal para garantizar esa igualdad de oportunidades educativas, asumiendo de tal modo las obligaciones internacionales que contrajo el Estado Argentino mediante el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, alcanzando incluso a las carreras de posgrado.
- ° Garantizar y hacer efectivo el principio de equidad mediante la asignación de recursos suficientes y la prestación de atención especial a los grupos cultural y socialmente más necesitados, a quienes la sola garantía de la gratuidad les resulta insuficiente para acceder y permanecer en el nivel de educación superior.
- ° Asegurar la posibilidad de acceso y permanencia a estudios del nivel de educación superior de alta calidad en todos los tipos de instituciones y en todas las regiones, evitando la constitución de circuitos diferenciados de calidad de la oferta académica en función de

las circunstancias sociales y económicas de la población.

- ° Garantizar a las personas con discapacidad la accesibilidad al medio físico, a los servicios de interpretación y a los apoyos técnicos necesarios y suficientes.

- ° Planificar y coordinar las políticas de educación superior y evaluar y acreditar la calidad de sus actividades académicas como parte de la planificación integral de esa educación, con pleno respeto a los principios constitucionales de autonomía y de autarquía. La evaluación debería jerarquizar la autoevaluación y contemplar criterios comunes a todas las instituciones que comprende la Ley y la institución estatal única que la realice debería estar integrada por individuos que representen al sistema, con preponderancia del sistema público.

- Garantizar el co-gobierno de las Universidades Nacionales sobre la base de su modelo histórico que, teniendo a la investigación, la docencia y la extensión como sus funciones principales e indispensables, debiera adoptar como criterios:

- ° Otorgar participación de los cuatro claustros que componen la universidad –profesores y docentes, graduados, estudiantes y no docentes- en los órganos colegiados de gobierno institucional, asignando al claustro de profesores ordinarios el carácter de principal núcleo de la enseñanza y la investigación.

- ° Desarrollar sus funciones en un marco de pluralismo científico y libertad de opinión e ideas que potencie o permita la apertura a los cambios de las disciplinas y las profesiones. Ese marco es aplicable a la investigación científica sin ningún tipo de dogmatismo, en un ámbito que permita la pluralidad de enfoques, teorías e intereses diferentes.

- ° Proveer los cargos docentes por medio de concursos públicos de antecedentes y de oposición.

- Considerar a todas las carreras universitarias de grado como de interés público, identificando aquellas prioritarias, de acuerdo a las necesidades sociales.

- Reconocer a la investigación como parte fundamental del rol de las universidades y considerarla específicamente en su financiamiento, así como la formación doctoral de los investigadores.

- Jerarquizar las actividades de extensión universitaria como parte fundamental del rol de las universidades y considerarla específicamente en su financiamiento, distinguida de las actividades de transferencia y priorizando el compromiso con los sectores más desprotegidos de nuestra sociedad.

- Incorporar el 'Bienestar Universitario' como política universitaria integral relacionada directamente con el desarrollo físico, cultural, psicoafectivo, espiritual y social de toda la comunidad universitaria. En este sentido, promueve la igualdad de oportunidades y propicia condiciones inclusivas de acceso y permanencia como condición fundamental de una verdadera democratización de la educación superior, comprendida como bien público, permitiendo que puedan desarrollarse las mejores capacidades de todos y fortaleciendo la interacción con el conjunto de la sociedad. La ley debería prever un financiamiento adecuado, condición necesaria para el desarrollo de esta política.
- Fomentar la cooperación institucional (entre las universidades del sistema nacional, regional e internacional y con el resto de los niveles educativos) y evitar la fragmentación y la desigualdad del sistema.
- Establecer instancias eficientes de coordinación del conjunto de las instituciones del nivel superior, sobre la base por un lado, de la planificación racional de la oferta académica y la orientación de la matrícula y por el otro, de la evaluación de la calidad educativa como fase posterior del proceso de planificación.
- Fomentar la articulación educativa en las instituciones de nivel superior con las instituciones de los niveles inferiores del sistema. La articulación debe ser tanto curricular, contemplando los contenidos estudiados en la escuela de nivel medio, cuanto en la formación que se brinda en el nivel superior, para ello corresponde alentar la formación docente, promoviendo las carreras de Profesorado (universitario y no universitario) y los posgrados, para que sus egresados formen a los docentes de los restantes niveles del sistema. Incorporar a los colegios de las universidades como 'colegios de gestión universitaria' y no pre-universitarios y asegurar financiamiento específico para las políticas de articulación con todos los niveles del sistema.

II.5.1.2. La Declaración de Horco Molle en la Argentina

En el mes de agosto de 2004, en Horco Molle, Provincia de Tucumán, se realizaron las **Primeras Jornadas de Reflexión sobre Educación Superior en la Argentina**. En esa reunión, los Rectores miembros del Consejo Interuniversitario Nacional arribaron a acuerdos propositivos de acciones orientadas a la excelencia académica, la pertinencia de la investigación, el mayor compromiso con la comunidad en general y educativa en particular y la más amplia difusión de su quehacer; sobre la base de que el conocimiento distribuido democráticamente en la sociedad es la mejor herramienta para lograr el bienestar y el

desarrollo del país, que las universidades están comprometidas a orientar sus actividades atendiendo a las expectativas sociales que las nutren y sostienen en el marco de la calidad académica y científica que les corresponden y que es imprescindible una mayor inversión en educación universitaria para generar y distribuir públicamente ese conocimiento.

Los acuerdos representan una visión contemporánea y comprometida de la misión de la universidad en la Argentina y son los siguientes:

- Afianzar la política universitaria como búsqueda de consensos entre universidad autónoma y los poderes del Estado, en diálogo con la sociedad.
- Actualizar y consolidar los proyectos institucionales de cada universidad como una herramienta para su desarrollo.
- Acrecentar el compromiso de la vinculación de la universidad con la sociedad.
- Fortalecer las acciones de difusión de los resultados que obtienen las universidades en sus distintos niveles de trabajo.
- Impulsar la articulación entre las diversas modalidades de educación superior.
- Promover la progresiva organización por ciclos que faciliten el diseño de contenidos básicos disciplinares comunes por familias de carreras.
- Construir un sistema de créditos de grado y postgrado, para estimular la articulación en la universidad y entre universidades.
- Mejorar las condiciones y estrategias institucionales para facilitar el tránsito del nivel medio a la universidad, los procesos de aprendizaje, la calidad de la formación, el progreso en los estudios y la graduación.
- Fortalecer la función docente en la universidad.
- Consolidar y ampliar los sistemas de información universitaria y definir un sistema compartido de indicadores para mejorar el conocimiento del sistema y la toma de decisiones.
- Elaborar a corto plazo un documento de fondo que contenga la propuesta de líneas de acción para la educación superior en los próximos diez años, en el que se consideren los estudios realizados por el CIN, por otras instituciones y especialistas.
- Contribuir al debate sobre la situación y propuestas para la mejora del sistema educativo en sus diversos niveles.

- Requerir que los sucesivos presupuestos universitarios contemplen incrementos progresivos que posibiliten el cumplimiento de estos objetivos.

Dada la complejidad y riqueza organizacional de las universidades dentro del entramado social, sus fines ya no se agotan en las tres funciones básicas de enseñanza, investigación y extensión. Además de la formación de profesionales para el mercado de trabajo (empresas, gobierno, sector académico) y de científicos y tecnólogos para la producción y la transmisión del conocimiento, a las universidades les caben otros objetivos sociales, en ocasión implícitos o latentes, con alta externalidad social tales como: Formar líderes políticos, sociales y empresariales y ciudadanos dotados de mayor conocimiento y cultura general; contribuir con la mejora de la distribución del ingreso a través de la provisión de oportunidades de movilidad social ascendente; constituir un polo de desarrollo económico local; preservar y diseminar los valores culturales y proveer un conocimiento crítico e independiente de los gobiernos y los partidos políticos. Con ese marco conceptual, en Horco Molle se definieron pautas básicas de un modelo de universidad argentina:

- Una universidad que forme ciudadanos libres, con firmes convicciones éticas y comprometidos con una sociedad democrática, con el más alto nivel de calidad y en toda la diversidad de los saberes científicos, técnicos, humanísticos y culturales.
- Una universidad con el afán permanente de ampliar las fronteras del conocimiento, en un adecuado equilibrio entre la investigación fundamental y la orientada hacia objetivos específicos para el beneficio de toda la sociedad.
- Una universidad que interactúe con el sector productivo y el Estado, generando un ambiente propicio para los procesos de innovación científica y tecnológica necesarios para el desarrollo sustentable del país.
- Una universidad inclusiva que asuma un rol protagónico en la construcción de una sociedad en la que la educación, el conocimiento y los demás bienes culturales se distribuyan democráticamente (CIN, 2004).

II.5.2. Las condicionantes, características y tendencias contemporáneas de la educación superior en la Argentina

Argentina tenía en el año 2003, 2.010.830 matriculados en educación superior, de los cuales el 74,3% era universitario; la relación era de 531 estudiantes terciarios por cada 10 mil habitantes; la tasa de cobertura de educación terciaria era del 60,09%; la participación

femenina en la matrícula era del 59,3%; el 79,4% de la matrícula estaba en el sector público y el 35,0% de la matrícula estudiaba ciencias sociales, empresariales y jurídicas (UNESCO /IESALC, 2006). Por otra parte, la cantidad de personas con educación superior de más de 25 años no superaba el 5% (CINDA, 2007).

Yendo específicamente a las universidades (que en el año 2007, junto con los institutos universitarios, suman 104 instituciones¹⁴¹), en el año 2006, el total de la matrícula universitaria era de 1.583.376 estudiantes, con 356.989 nuevos inscriptos y 87.094 egresados. La tasa bruta de escolarización en las universidades era del 34,6% y el de la educación superior era del 47% si se toma la población de los 18 a los 24 años y era del 66,1% si se toma la población de los 20 a los 24 años, siendo el más alto de América Latina. Los alumnos de posgrado sumaron 62.870 (23.942 de especialidad, 27.380 de maestría y 11.548 de doctorado) (SPU, 2007).

A pesar de estos datos globales alentadores, la lógica interna del sistema universitario en la Argentina tiene un alto costo por alumno y una baja productividad en términos de egresados. Según Roberto Vega, basado en indicadores 2002/2003, el costo anual por alumno en la Argentina fue de U\$S 590 y el costo por egresado de U\$S 13.252, mientras que en otros países como Francia esos valores eran de U\$S 2.915 y U\$S 12.197 respectivamente. Es decir que mientras que en la Argentina el costo de un egresado era 22,3 veces superior al costo anual por alumno, en Francia era 4,2 veces, en Canadá 6,4, en EE UU 6,8 o en España 9,4 veces (Vega, 2005). Más allá de poder argumentar lógicas diferentes, esos rendimientos debieran ser objeto de un análisis particular.

En cuanto a movilidad estudiantil, aún es comparativamente incipiente: En el año 2006 la Argentina recibió 3.261 alumnos extranjeros (España recibió 15.051, Australia 166.954 y Gran Bretaña 300.056) y estudiaron fuera del país 8.485 (España envió 25.691, Australia 6.434 y Gran Bretaña 23.542) (CINDA, 2007). Los datos oficiales de la SPU, aunque con variaciones, confirma que la Argentina recibió 4.251 alumnos de posgrado, otros 4.404 alumnos en otras actividades como cursos o pasantías y 17.699 alumnos de grado, totalizando 26.354 alumnos extranjeros (SPU, 2007).

En el año 2006, las 38 universidades nacionales, 1 universidad provincial y los 7 institutos universitarios públicos de la Argentina sumaban 1.304.003 estudiantes de pregrado y grado, con una tasa promedio de crecimiento anual en el último quinquenio del 0,9 de los cuales,

¹⁴¹ En diciembre de 2007 ambas Cámaras del Congreso Nacional aprobaron las Universidades Nacionales de Río Negro, Avellaneda y Chaco Austral.

el 57,4% eran mujeres. El 24% estudiaba ciencias aplicadas, el 3,5% ciencias básicas, el 14% ciencias de la salud, el 17% ciencias humanas y el 41,5% ciencias sociales (las carreras de Derecho y de Económicas sumaban el 32% de la matrícula total)¹⁴². Se inscribieron 270.882 alumnos en el año y egresaron 64.113. Los alumnos de posgrado sumaron 48.331 (18.862 de especialidad, 19.215 de maestría y 10.254 de doctorado). Tuvieron 148.712 cargos docentes, de los cuales el 47,8% eran mujeres; el 11,5% con dedicación exclusiva, el 19,3% con dedicación semi-exclusiva y el 48,2% con dedicación simple (el 21% restante eran cargos preuniversitarios y otros complementarios). Los docentes investigadores que perciben el incentivo docente sumaron 19.899 y desarrollaron 6.310 proyectos de investigación. Tenían 41.401 trabajadores no docentes (SPU, 2007).

Por su parte, las 42 universidades privadas, 1 universidad internacional, 1 universidad extranjera y 14 Institutos universitarios privados de la Argentina sumaban 279.373 estudiantes, con una tasa promedio de crecimiento anual en el último quinquenio del 8,1 de los cuales, el 53,3% eran mujeres. El 17% estudiaba ciencias aplicadas, el 1% ciencias básicas, el 8% ciencias de la salud, el 15% ciencias humanas y el 59% ciencias sociales (las carreras de Derecho y de Económicas sumaron el 46% de la matrícula)¹⁴³. Se inscribieron 86.107 alumnos y egresaron 22.981. Los alumnos de posgrado sumaron 14.539 (5.080 de especialidad, 8.165 de maestría y 1.294 de doctorado) (SPU, 2007).

En cuanto a producción científico-técnica, en el período 1990-2004, la Argentina se ubicó segunda en América Latina (detrás de Brasil -168.648 artículos-), con 104.206 artículos publicados, un 20% de lo publicado por España en el mismo período (CINDA, 2007). En el año 2005, los gastos en actividades científicas y tecnológicas rondaron el 0,5% del PBI, en los que predominaron los gastos en investigación y desarrollo (este porcentaje fue algo inferior al de Chile -0,6%- y algo superior al de México -0,40%- y lejano del 2,6% de EE UU y del 3,15% de Japón). La cantidad de personas dedicadas a investigación y desarrollo sumaron 59.150 de los cuales el 50% lo aportaron las universidades y otro 35% lo aportaron otros organismos públicos como el CONICET o la CIC. El 29% fueron investigadores y becarios de las ciencias exactas y naturales, el 27% de las ciencias sociales y humanidades, el 18% de las ingenierías y tecnologías, el 15% de las ciencias médicas y el 11% de las ciencias agrícolganaderas. El 48,6% fueron mujeres y el 41% tenían menos de 40 años. Desarrollaron 18.918 proyectos de investigación de los cuales el 21% fueron de las

¹⁴² Los datos porcentuales de alumnos por rama de conocimiento fueron extraídos de las *Estadísticas Universitarias 2005* (SPU, 2006).

¹⁴³ Los datos porcentuales de alumnos por rama de conocimiento fueron extraídos de las *Estadísticas Universitarias 2005* (SPU, 2006).

ciencias exactas y naturales, el 22% de las ciencias sociales y humanidades, el 29% de las ingenierías y tecnologías, el 17% de las ciencias médicas y el 11% de las ciencias agrícologanaderas. Se produjeron unas 36.151 publicaciones de diferente tipo (SECyT, 2005).

L educación pública en general y en particular la educación superior argentina, transitan por un momento en el que, al igual que la sociedad, pretenden salir de una gran crisis y en ese marco, pareciera que todo está en discusión. Como la propia sociedad, las instituciones universitarias públicas en la Argentina avanzan y retroceden, atravesadas por luchas y conflictos y sus reglas son observadas, pero también son interpretadas, deformadas y transgredidas por los individuos o por los grupos en la búsqueda del poder (Rist, 2000). Por eso, “defender la universidad como un reducto de lo público, como representación ella misma del espacio público es, al mismo tiempo, una forma de defensa de la democracia, porque supone entender que la investigación científica, la producción de conocimiento y el sistema educativo son pilares fundamentales para la construcción de herramientas directamente vinculadas con las necesidades de sistematización, de autocomprensión y de generación de saber de la diversidad y pluralidad de los actores sociales” (Uranga, 2000: 22).

Sin embargo, “hoy la gestión (universitaria) está sometida a la lógica de gestionar las tensiones y reducir la multiplicidad de conflictos que sobrecargan el gobierno de la misma. Este estilo de gobierno nos involucra más con el pasado que con el futuro. Para construir una nueva universidad debemos recuperar la capacidad de decidir y proyectar escenarios sin por esto caer en el decisionismo” (Krotsch, 2001: 145).

Desde esa perspectiva, las oportunidades de acceso generalizado a la educación superior y el sostenimiento de su calidad, así como la pertinencia y compromiso de los contenidos que imparte para lograr el mayor desarrollo del conjunto de la comunidad, conforman la base y sostienen la vigencia del discurso¹⁴⁴ de un sistema universitario que no deja de ser “una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1987: 77).

¹⁴⁴ Lacarrieu, Mónica en su Exposición de Seminario de Posgrado *Cultura e Identidad, Desafíos y Enfoques Contemporáneos*, 2006, dice: El discurso para una determinada práctica se construye en un contexto social, cultural, político, que hace que símbolos y significados de la práctica varíen generando diferentes miradas sobre un mismo problema o puntos de vista que llevan a una construcción parcial.

Los principales temas nacionales en los que la participación de las universidades públicas justificaría los esfuerzos que hace la sociedad para sostenerlas y condicionan su orientación, entre otros, son:

- La provisión de servicios de información y de divulgación científico-técnica en general, y en particular aquellos útiles para la desconcentración económica y social y la igualdad de posibilidades en todo el territorio nacional.
- El desarrollo y transferencia de conocimientos para los necesarios avances tecnológicos y la mayor integración de la industria nacional, del agro y de los servicios comerciales y financieros, generalizando el uso de las nuevas formas de organización y de producción en las diferentes regiones, en particular para la micro, pequeña y mediana empresa.
- La formación y tutorío de la gestión pública en los niveles nacional, provincial y municipal para el mejoramiento general del Estado.
- La planificación del desarrollo humano sustentable, la defensa medioambiental, la organización del territorio y la gestión urbana; en particular del desarrollo y transferencia de nuevas tecnologías de construcción de viviendas para los sectores de menores recursos y de su infraestructura general de servicios, incluyendo el transporte.
- La organización de los servicios de salud pública, de educación en todos los niveles –priorizando la articulación y la formación docente-, de seguridad y de trabajo -priorizando la asistencia social a los sectores más vulnerables-, en tareas de capacitación, organización, información y prevención.

Se observa que la educación superior en general y la universidad en particular, paulatinamente desarrollan características consecuentes con estas condicionantes y tendencias, no obstante, también desarrollan otras –la mayoría ya analizadas en esta investigación (ver párrafos II.3.7. y II.4.2.) que van delineando su perfil actual, conformado por dificultades y problemas y por avances y soluciones entre los que podemos mencionar:

- Un desarrollo con altibajos, de la “capacidad de las universidades para intervenir eficazmente en la resolución de los problemas planteados por el Estado, la colectividad o los productores” (Pérez Lindo, 1985: 311). No obstante, ese desarrollo es desigual en lo institucional y territorial y asimétrico en lo disciplinar, tanto en lo científico como en lo académico, requiriéndose de mecanismos eficaces para avanzar hacia un mayor equilibrio.
- Una positiva expansión acelerada de la matrícula, que se tradujo en una mayor

diversificación y descentralización de las carreras y de las instituciones a partir de un incremento de universidades, institutos universitarios, carreras de grado y de postgrado. Sin embargo, también condujo a un importante incremento de las dificultades presupuestarias en el sector público y a una situación de extrema heterogeneidad en lo que atañe a la calidad de la formación brindada, en ciertos casos con un crecimiento anárquico, asimétrico y repetitivo de la oferta institucional y de carreras en el territorio nacional, que reclama una mayor planificación.

- Un paulatino avance hacia la regionalización e internacionalización del sistema cuyas unidades académicas se extienden ahora a todo el territorio nacional ampliando así la cobertura educativa de la educación y se relacionan con otras universidades del continente y del mundo, en programas de movilidad estudiantil y docente, posgrados y paulatinos avances en la homologación de títulos en el grado. Sin embargo, se observa una situación de dispersión y superposición de la oferta institucional y de carreras en el territorio nacional que requiere de una mejor coordinación y, a pesar de una consolidación creciente del discurso, se observa un aún muy lento avance en la movilidad docente y estudiantil, en el intercambio e integración conjunta de posgrados y sobre todo en la homologación de títulos en la región y más lento aún en su expansión al continente. Hace más de una década que estos objetivos encabezan el objeto de los encuentros institucionales, sin embargo las dificultades y asimetrías económicas y políticas impiden un avance vigoroso.

- Una creciente cantidad de graduados que produce el sistema universitario, que genera un potencial en recursos humanos altamente calificados que en ciertos casos supera cualitativa y cuantitativamente las demandas sociales y económicas; sin embargo, la atención a las condiciones de empleabilidad que impone el mercado laboral y a las necesidades de desarrollo de las regiones en la planificación de oferta, difusión y orientación de carreras universitarias aún es insuficiente.

- Un crecimiento de la participación del sector privado en la educación superior con la creación de numerosas universidades, aunque muchas veces con un escaso o nulo desarrollo de las funciones de investigación y de extensión y con una tendencia a ofrecer carreras de bajo costo por alumno, muchas veces dissociadas de las demandas reales de sus áreas de influencia, profundizando los fundamentos del debate sobre la importancia para el desarrollo de la educación universitaria gratuita y la arancelada.

- Un recurrente incremento de la intolerancia ideológica, producto de la politización del sistema y del proceso histórico general en un marco de predominio de las clases medias y

de los grupos ideológicos como principales actores de la vida universitaria.

- Una primacía persistente de la formación profesional (universidad profesionalista) sobre la formación de científicos (universidad científicista) y sobre las funciones ‘productivas’ (universidad desarrollista), con un marcado desequilibrio entre esas funciones con la formación en valores de la Universidad. En las visiones más crudas, la universidad argentina “se parece a aquella ‘universidad de los abogados’, ‘la fábrica de títulos’ o la ‘máquina de tomar exámenes’ tan criticada por aquellos que soñaron con una universidad atravesada por la necesidad de producir ciencia y cultura” (Krotsch, 1999: 2).

- Una “recurrente compartimentación funcional de las unidades académicas con tentativas reiteradas de los poderes centrales para imponer una coherencia o un control orgánico en el sistema” (Pérez Lindo, 1985: 196).

- Una dificultad persistente para la substanciación de los concursos docentes en muchas instituciones, con escasa profesionalización del cuerpo docente y dedicación plena a la enseñanza, a la investigación y a la extensión universitaria aunque la situación –incentivos a la investigación, becas y subsidios, mayor involucramiento con el medio y mayores dedicaciones- evoluciona lenta pero favorablemente. Esta aún insuficiente promoción y capacidad de la investigación y de la extensión como roles básicos de la universidad pública, se ve reflejado en la notablemente menor proporción de cargos con dedicación exclusiva (11,5%) y semi-exclusiva (19,3%) en relación a la totalidad del sistema (SPU, 2007).

- Una escolarización amplia y abierta, comparable a la de los países más avanzados aunque aún preocupa el “bajo rendimiento académico, es decir, el alto porcentaje permanente de deserciones, retrasos escolares y fracasos académicos” (Pérez Lindo, 1985: 197), verificado en la diferencia entre el alto número de ingresantes y el bajo número comparativo de graduados, y que demandan mejores políticas de servicios (comedor, salud, transporte, alojamiento y becas que permitan la dedicación plena al estudio para aquellos con ingresos insuficientes); mejor organización de los estudios que hoy permiten su prolongación excesiva y menos rigidez de los programas, que no brindan posibilidades de movilidad interna y externa.

- Una articulación insuficiente entre los distintos niveles educativos y aún entre las instituciones universitarias y al interior de las mismas.

- Una insuficiente capacidad, mantenimiento y equipamiento y escaso desarrollo tecnológico de las instalaciones universitarias en general (aulas, bibliotecas, servicios de documentación), “para que los estudiantes puedan encontrar en ellas el ambiente adecuado para la concentración, la tranquilidad o el estudio” (Pérez Lindo, 1985: 234).

II.5.3. Los desafíos y las expectativas en la educación superior de la Argentina

“Parece faltar una visión audaz que se aventure a imaginar el largo plazo. Los debates acerca de la eficiencia podrán ser abordados con mayor legitimidad y pertinencia cuando la universidad se proponga nuevas misiones, objetivos y porqué no utopías” (Krotsch, 1999: 2).

“Nuestra universidad ya no puede pensarse desde sí misma y desde las viejas rutinas que devienen de la historia” (Krotsch, 2004: 5). Deberá repasar su rumbo histórico (White, 1992) y fundamentar ante la comunidad, la importancia de su existencia y de su crecimiento como insumo indispensable para alimentar un proceso de progreso sustentable y con equidad, y basar su desarrollo en la búsqueda de soluciones a “los problemas sociales, la praxis laboral, la creatividad (comprometida con la comunidad) y la ética” (Morles, 1999: 6), entendida como apego y defensa de los derechos humanos –sociales y políticos- al igual que del medio ambiente. “La Universidad tiene que asumirse con la mayor responsabilidad como un agente social que puede hacer del potencial científico-técnico un instrumento de liberación” (Pérez Lindo, 1985: 309)

Este enfoque del rumbo de la Universidad Pública en la Argentina -además gratuita, autónoma y cogobernada-, la lleva a recorrer un proceso de adaptación permanente para demostrarle a la Sociedad: 1º) que está interpretando el momento de la historia que le toca transitar –lo que nos remite a la afirmación de Foucault en cuanto a “que la historia de las ideas atraviesa las disciplinas existentes, proponiendo más que una asunción de sus diferencias y límites, un sistema de perspectiva” (Sarlo, 1993: 4)-, 2º) que reconoce todo el esfuerzo que esta sociedad hizo y hace por ella y 3º) que se dispone a hacer mucho más de lo que venía haciendo por retribuirlo y justificarlo; transformando cada paso dado en un mensaje nítido que la gente debe poder entender con claridad y percibir como un compromiso con la superación de sus problemas, como un aporte a la construcción de un proyecto colectivo y como un beneficio social directo.

Nuestras instituciones de educación superior deberían fijarse como misión la de edificar una estructura conceptual que permita a los jóvenes ver el mundo... Hoy nos proponemos formar personas para hacer cosas, para desempeñarse, mejor o peor, en el ámbito de lo práctico. Pero los lanzamos a la vida con escasas herramientas para comprender y analizar críticamente su realidad, tan compleja y velozmente cambiante... Además, a las empresas les debería interesar el contar con personas flexibles, dotadas de un pensamiento complejo, provistas de conocimientos amplios –en sus mentes y no en las computadoras – que les permitan hacer asociaciones rápidas entre hechos en apariencia no relacionados (Jaim Etcheverry, 2003: 61).

“En el terreno nacional, esta misión de la Universidad debe apuntar hacia una triple meta: formar cuadros dirigentes de la sociedad que, junto a su idoneidad cultural y profesional, tengan una elevada conciencia ética y un claro concepto de sus responsabilidades; infundir a sus estudiantes sólidos principios espirituales y morales y finalmente, irradiar y extender estos ideales hacia todos los ámbitos y niveles del cuerpo social, como faros vigilantes de la auténtica vida del espíritu” (Hübner Gallo, 1963).

“La escandalosa cuestión social prevaleciente en América Latina y en nuestro país, no puede ser abordada desde un pobre asistencialismo universitario, los problemas y necesidades estructurales de nuestra sociedad deben estar presentes en el interior de las prácticas educativas, en sus contenidos curriculares y sobre todo en la producción de conocimiento socialmente pertinente: esto supone una universidad cada vez más interdisciplinaria, menos profesionalista y más comprometida con los problemas de la sociedad” (Krotsch, 1999: 2).

“En un momento de ruptura de paradigmas disciplinarios, de incertezas en cuanto al perfil socioeconómico del país así como de crecientes desafíos sociales, la universidad debe asumir una postura acerca de su rol y desde ahí negociar sentidos y recursos con el Estado, el mercado y la sociedad...La universidad pública debe ser cada vez más científica y a la vez más comprometida socialmente” (Krotsch, 2001: 142-143), debe estar más relacionada internacionalmente y más involucrada localmente. Las principales tendencias globales (ver parágrafo I.1.) muestran una serie de procesos concurrentes y a veces contradictorios, de democratización, globalización, regionalización, polarización, marginalización, fragmentación, desempleo y barbarización que requieren una respuesta equilibrada, solidaria y comprometida de la universidad que la decida a asumir una responsabilidad política ante estos procesos, con la capacidad de poder servir de resguardo a los esquemas identitarios locales, promover la preservación y riqueza del patrimonio cultural originario y facilitar la inserción de nuestras sociedades de modo efectivo en los sistemas de producción cultural” (Cerisola, 2007: 18).

A la luz de la historia de las universidades, es posible concluir que un buen gobierno universitario es el que mejor se ocupa del conocimiento, de su producción, difusión y aplicación. Es el que mejor y de modo más excelente se ocupa de la formación de profesionales, intelectuales, científicos, artistas, poetas, profesores, cuya inserción en el ámbito laboral es reconocida por la calidad de las prácticas, la solvencia académica, la flexibilidad de pensamiento, la solución de problemas, la originalidad de las propuestas y sobre todo por el compromiso férreo con el bienestar general, el bien público y la solidaridad con los más necesitados (Mollis, 2007: 9).

“La educación superior debe ser considerada un ‘servicio público’ basado en tres principios: La igualdad, la continuidad y la adaptabilidad” (SPU, 2007[a]), cuyos objetivos centrales sean preservar su autonomía (fundada en el cogobierno); mejorar su propia calidad (a través de la autoevaluación, la evaluación y acreditación periódica pero sistemática de instituciones y planes de estudio), permitir la accesibilidad, la permanencia y el egreso de sus estudiantes en tiempos razonables (a través de políticas de articulación - promoción, orientación, nivelación- con el nivel educativo previo, de inclusión basadas en la gratuidad en el pregrado, en el grado y también en el posgrado para docentes e investigadores; de servicios básicos para aquellos con mayores dificultades económicas y en el seguimiento académico del alumno), custodiar la pertinencia (comprometiéndose con la cultura y la sociedad de la que forma parte) y promover la internacionalización del conocimiento, tanto en su generación como en su transmisión (a través de la integración institucional en su país, en su región y en el mundo), respetando los valores de la diversidad, la creatividad y los planteamientos innovadores.

Es por eso que los desafíos y las expectativas de desarrollo y rumbo de la educación superior en general y de las universidades en particular en la Argentina, se deducen del conjunto de características y tendencias y desafíos que analizamos para el mundo y América Latina y de las características propias. El futuro perfil de la universidad argentina que debemos construir se basará en: 1) Su autonomía normativa, administrativa, política, institucional y académica; 2) su autarquía económica; 3) un presupuesto suficiente (vinculado proporcionalmente al PBI, la recaudación tributaria o el gasto público) para estimular la enseñanza, la investigación científica y tecnológica, la transferencia y la extensión –en particular promoviendo la dedicación exclusiva y la formación docente-, las vinculaciones interuniversitarias y para garantizar el acceso y la permanencia, de los estudiantes en el sistema de educación superior; 4) una planificación integral y estratégica de la oferta de educación superior que permita además la movilidad estudiantil y docente y la vinculación directa y permanente de la universidad con la empresa y con el Estado; 5) un control uniforme de su calidad y pertinencia por organismos estatales que decidan e integren las propias universidades; 6) una garantía firme del libre ingreso y la permanencia acorde a los méritos de quien tenga la voluntad de aprender; del cogobierno, de la gratuidad de la enseñanza, de la pluralidad de las cátedras, de su provisión por concurso y de la periodicidad de su ejercicio; 7) una articulación solidaria de la universidad con todo el sistema educativo que informe, oriente y nivele a los aspirantes a integrarla; 8) un uso intenso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación –NTIC- en los

procesos de información, nivelación, formación de grado y posgrado y de generación de material de consulta y de estudio al alcance de alumnos, docentes e investigadores; 9) una oferta de grado y posgrado amplia, actualizada y bien distribuida, con planes de estudio también actualizados, con títulos intermedios y carreras de distinta duración y 10) una administración ágil y transparente, con no docentes capacitados y una infraestructura equipada, suficiente y bien mantenida.

Para esto, la Universidad tiene que afianzar aún más sus vínculos con el Estado, reclamándole que sea el garante y sostén de su autonomía, mientras que el Estado tiene que acercarse más a la Universidad “para mejorar sus procedimientos y potenciar sus capacidades con los recursos que dan el saber y los valores de la modernidad. La Universidad tiene, además, la misión de aportar a la sociedad sus conocimientos y su aptitud para enfrentar y resolver problemas complejos. El cumplimiento eficaz de esa misión es la base para poder desarrollar una relación de pertinencia respecto de las demandas de la sociedad” (Pugliese, 2003: 12)

Efectivamente, “las posibilidades de fortalecimiento del sistema universitario dependen, por una parte de la recuperación de la legitimidad del Estado, y por otro de la capacidad de las propias universidades en la generación de propuestas de cambio en los modos de generación de conocimiento, su transferencia y gestión de sus estructuras político-administrativas, de modo que les permita reconstituir los lazos sociales internos, y con la sociedad civil y política, recuperando su identidad en esta articulación” (Cerisola, 2007: 20).

II.6. La Universidad Nacional de La Plata contemporánea

II.6.1. Caracterización institucional

Como ya analizamos, a fines del siglo XIX existían en el país dos universidades: La de Córdoba, creada en 1621, y la de Buenos Aires, creada en 1821. A mediados de 1889 se formó una importante corriente de opinión a favor de la creación de una universidad en la ciudad de La Plata, flamante capital de la provincia de Buenos Aires, diseñada especialmente por el arquitecto Pedro Benoit para cumplir ese rol y fundada en 1882. Esta corriente estaba encabezada por el senador provincial Rafael Hernández¹⁴⁵, quien propuso la ley provincial de creación, que fue sancionada el 27 de diciembre de ese año y promulgada el 2 de enero de 1890 por el gobernador Máximo Paz. Sin embargo la norma

¹⁴⁵ Hermano de José Hernández, autor del ‘Martín Fierro’.

no tuvo cumplimiento efectivo sino hasta el 8 de febrero de 1897, cuando el gobernador Guillermo Udaondo decretó que se cumpliera la ley y se constituyera la Universidad Provincial de La Plata.

La flamante casa de estudios quedó inaugurada públicamente en 18 de abril de 1897 bajo el mandato del Dr. Dardo Rocha, además fundador de la ciudad, quien fuera elegido como su primer Rector. Comenzó a funcionar con tres facultades -Derecho, Fisicomatemáticas¹⁴⁶ y Química y Farmacia- y una Escuela de Parteras; y extendió su vida académica hasta 1905 cuando fue nacionalizada, por iniciativa del Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Joaquín Víctor González, por ley nacional 4699 del 19 de septiembre, promulgada por el Presidente Manuel Quintana el 25 del mismo mes. Fue el propio Joaquín V. González quien asumiría como el primer Presidente de la Universidad Nacional el 17 de marzo de 1906.

“La nueva casa de estudios se puso en marcha con amplios objetivos políticos, educativos y científicos. Entre estos últimos, se promovía la renovación de las prácticas de enseñanza y la difusión de la cultura científica” (García, 2004: 73).

“Su estructura académica se organizó sobre la base de una serie de terrenos y establecimientos provinciales que hasta el momento habían funcionado independientemente” (García, 2004: 73): Durante los doce años de gestión del Presidente Joaquín V. González, se sumaron a las ya existentes Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas (incluida en el ámbito del Observatorio que en ese entonces tiene rango de instituto), Química y Farmacia, y a la Escuela de Obstetricia; el Museo y la Facultad de Ciencias Naturales, la Facultad de Agronomía y Veterinaria, la Escuela Práctica de Santa Catalina, el Instituto de Artes y Oficios, el terreno donde luego fue edificado el Colegio Nacional, el Colegio de Señoritas, la Escuela Anexa, el edificio del Banco Hipotecario, un lote de terreno sobre Plaza Rocha (la actual Biblioteca de la Universidad), y una serie de quintas y chacras. Tanto el Museo como el Observatorio fueron incorporados como Escuelas Superiores de Ciencias, con el fundamento de incorporar la producción de conocimientos como función universitaria, basado en el concepto humboldtiano de la universidad alemana (ver parágrafo II.1.5.) y “en 1914 se incorpora la Facultad de Ciencias de la Educación, anteriormente Departamento de Pedagogía dependiente de la Facultad de Ciencias Jurídicas” (PAI UNLP, 2007: 18).

¹⁴⁶ En ese momento la Facultad estaba en condiciones de expedir los diplomas de ingeniero civil, mecánico, arquitecto, agrimensur, doctor en ciencias físico-matemáticas, doctor en ciencias naturales y doctor en química

Efectivamente, la estructura generada reflejó el perfil académico de la UNLP, en función de los rasgos institucionales que la integraban: El desarrollo de las ciencias o la producción de conocimientos acompañando a la enseñanza se reflejó en un Museo de Ciencias Naturales y en un Observatorio Astronómico de relevancia internacional, “en donde se realizan investigaciones en los campos de conocimiento afines: físico-matemáticas y química; ciencias naturales (botánica, zoología, paleontología, etc.)” (PAI UNLP, 2007: 19); la vinculación con el medio productivo y el desarrollo tecnológico se reflejó en la Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería, la Facultad de Agronomía y Veterinaria y las carreras de Ingeniería; la educación continua como necesidad, quedó plasmada desde su origen con la existencia de una escuela primaria y otra secundaria, ambas de carácter experimental; perspectiva que se refuerza con la Facultad de Ciencias de la Educación, “entendiendo a ésta como un campo de desarrollo de la formación de docentes y de experiencias educativas” (PAI UNLP, 2007: 19); la vinculación con el campo político y social se articuló con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales cuyo desarrollo puede vincularse también con los procesos más globales de institucionalización del país en general y de la provincia en particular, derivados de la federalización de la ciudad de Buenos Aires.

El hecho político que se transformó en el corolario de ese primer período de conformación de la UNLP fue la Asamblea de Profesores de 1918, en la que se debatió el perfil de la universidad concebida como un ámbito de desarrollo y /o aplicación de conocimientos centrado en la formación científica, por encima de un perfil institucional centrado en la formación de profesionales.

Del resultado de estas discusiones provinieron la creación de la Escuela Preparatoria de Ciencias Médicas en 1919, la Facultad de Ingeniería en 1920, la Escuela de Artes en 1921 y la creación de la Facultad de Química y Farmacia. La Universidad como formadora de profesionales se acentúa con la Escuela de Periodismo en 1934 y se fortalece en la segunda mitad del siglo con la institucionalización en Facultades, de carreras como Ciencias Económicas, Arquitectura y Odontología. Finalmente, a las Facultades que se consolidaron como centros de investigación y a las que se estructuraron en el campo del conocimiento aplicado, se sumaron aquellas provenientes de una demanda social, en sentido amplio, con uno u otro perfil, como las Facultades de Periodismo, Informática, Psicología y Trabajo Social, todas creadas en la última fase del proceso democrático iniciado en 1983.

Los rasgos institucionales que conformaron en su evolución histórica, su perfil académico, fueron acompañados, desde la perspectiva del desarrollo político institucional

de la UNLP, por un proceso que guarda estrecha relación con los hechos que signaron la educación universitaria en el país (ver párrafo II.2.4.):

En el mencionado período *inicial* de la UNLP, desde el comienzo de su funcionamiento como provincial en 1897, su paso a universidad nacional en 1905, incluyendo las presidencias de su fundador J. V. González, 1905-1917, hasta la Reforma Universitaria de 1918; la toma de decisiones y la definición de políticas institucionales se concentra en el Presidente. El gobierno es una democracia representativa cuyo alcance sólo incluye a los profesores y la dependencia del Poder Ejecutivo Nacional aún es fuerte, alcanzando incluso a la designación de profesores. Este proceso se refleja en los alcances dados al primer Estatuto de 1906.

El período que se inicia con la ‘Reforma’ y se extiende hasta 1930, produce cambios que se plasman en el Estatuto de 1920, encabezados por la participación estudiantil¹⁴⁷ y de los graduados en el sistema representativo de la democracia universitaria; la autonomía instalada como un tema de constante debate y conflicto; el comienzo de un proceso de descentralización en las Facultades de las decisiones que concentraba la Presidencia, además de la docencia y la asistencia libres y la obligación de dictar cursos anuales de extensión universitaria, la que adquiere forma con las prácticas difusionistas y culturales.

El período de la ‘década infame’ de los gobiernos conservadores en la Argentina, repercute en la UNLP desde 1931, con el gobierno militar de Uriburu, cuando “aparece la figura del interventor, se producen cesantías, se cancelan las actividades de todos los Consejos, se interviene la Universidad y las Facultades” (PAI UNLP, 2007: 22) y se cierran los Centros de Estudiantes. El proceso tiende a normalizarse en los gobiernos constitucionales; y culmina con la esperanzadora presidencia de Alfredo Palacios, 1941-1943, “quien tomó la génesis del experimento ‘gonzaliano’: un énfasis primordial en el poder de la ciencia aunque ahora bajo la misión de formar una conciencia nacional” (UNLP, 2005: 29) con una fuerte integración con otros países latinoamericanos. Sin embargo, Palacios renuncia ante un nuevo golpe militar que pretende avanzar sobre la autonomía de la UNLP, cuando cesantea por decreto a un grupo de profesores que firmaron una solicitada exigiendo la restitución de la democracia en el país.

El período que va de 1943 a 1955, iniciado por gobiernos de facto, pero ocupado desde 1946 por los gobiernos constitucionales de J. D. Perón “tiene como denominador común

¹⁴⁷ La participación estudiantil, aunque con algunas intermitencias, inició un proceso creciente, incluyéndose incluso el voto estudiantil en el concurso de profesores.

la sostenida violación de la autonomía universitaria” (UNLP, 2005: 30). En 1945, el presidente Farrell decretó el cierre de la UNLP, aunque fue reabierta un mes después; en 1946, Perón, por su parte, decretó la intervención de las universidades y en 1947 promulgó la Ley 13.031 que limitó aún más la autonomía universitaria, restringiendo la participación estudiantil y dejando la facultad de elegir rector al PEN. En 1953, la UNLP pasó a denominarse Universidad Eva Perón. Ese año, ante la fuerte resistencia, sobre todo estudiantil en la UNLP, hubo un punto de inflexión en la estrategia del gobierno: se comenzaron las obras del comedor universitario, se redujeron las persecuciones y en 1954 se avanzó en la creación de las Facultades de Ciencias Económicas y Odontología, proceso demorado por la ‘Revolución Libertadora’ de 1955.

En el período que va de 1955 a 1966, en consonancia con todo el país, se inicia en la UNLP una etapa ‘Reformista’, en la que recuperó la autonomía e inició un proceso de modernización de la actividad científica. En la UNLP, esa lógica ambigua que desató el proceso peronista, progresista por un lado pero excluyente y sectaria por otro, se vio reflejada en llamativos sucesos: Por ejemplo, en 1959 el Consejo Superior adhirió a la Revolución Cubana y en 1960 rindió homenaje a la ‘Revolución Libertadora’ (Iturmendi y Mamblona, 2005). El Estatuto de 1961 incluyó por primera vez a los auxiliares docentes, tanto alumnos como diplomados y ese mismo año comenzó a funcionar el Comedor Universitario. En 1963 inició sus actividades la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, creada en 1959. En 1965, sin embargo, se desarrollaron significativos conflictos no docentes y estudiantiles.

En el período que va de 1966 a 1983, signado por gobiernos militares, salvo un breve lapso democrático entre 1973 y 1976, el incipiente proceso de avance de la UNLP se transformó en retroceso. El Estatuto de 1968, consecuencia de la Ley Orgánica de Universidades de 1967, en pleno gobierno de Onganía, “promueve el fortalecimiento de la ‘jerarquía académica’, el control político de los estudiantes y la eliminación del sistema tripartito” (PAI UNLP, 2007: 22). La Ley limita otra vez la autonomía universitaria y el Estatuto elimina la representación estudiantil y de graduados. La UNLP nuevamente fue intervenida aunque sus profesores, estudiantes y no docentes resistieron esta imposición. En 1968 fue clausurada por diez días, por ‘destrozos estudiantiles’. No obstante, la violencia y la represión creciente, adquirió su perfil más dramático en la UNLP a partir de 1976, registrando más de 900 detenidos – desaparecidos entre docentes, no-docentes y alumnos. El hecho que significa el momento, fue el operativo represivo denominado ‘la noche de los lápices’, que el 16 de septiembre de 1976, secuestra en La Plata a un grupo de

estudiantes pertenecientes a la Unión de Estudiantes Secundarios, cuando reclamaban por el boleto estudiantil¹⁴⁸. Varios de ellos pertenecían a colegios de la UNLP. En ese período se vació su comunidad científica y se instauró el examen de ingreso eliminatorio y el arancel; como consecuencia de ello, los ingresantes inscriptos en la UNLP pasaron de 14.872 en 1974 a 4.379 en 1983. Se cerraron las carreras de Psicología y de Cinematografía (Iturmendi y Mamblona, 2005), y se clausuró entre 1976 y 1977 la Escuela Superior de Periodismo.

El período democrático iniciado en 1983 y que continúa hasta nuestros días, supuso la normalización definitiva de la UNLP, la que volvió a desenvolverse bajo el espíritu de la Reforma de 1918, caracterizada básicamente por el co-gobierno, la autonomía, la provisión de cargos por concurso, la eliminación de los cupos y el arancelamiento, y la participación estudiantil protagónica. Las luchas sindicales y políticas se mantuvieron y se destacan el paro de tres meses en 1984 de los trabajadores no docentes por mejoras salariales y la aprobación de un escalafón específico (Iturmendi y Mamblona, 2005); en ese mismo año se hizo un intento de trasladar las Facultades de Agronomía y Veterinaria a Chascomús, que generó polémicas y reacciones, quedando inconcluso. También se destaca por esos años, el paro de los docentes de 1987 por mejoras salariales y en 1991, en defensa de la universidad pública, ante los primeros embates de la política neoliberal por una Ley de Educación Superior como la que terminó imponiéndose en 1995.

La UNLP debió reformar su Estatuto en 1996, al perder en la Justicia una demanda de inconstitucionalidad del articulado de la flamante Ley, en un marco de resistencia estudiantil y represión policial. Antes, en 1995, también fue interrumpida por los estudiantes la reunión del Consejo Superior que votaba la incorporación de la UNLP al FOMECA y tuvo que ser realizada al otro día a puertas cerradas. En 1998 se registraron tensas jornadas al intentarse separar el Museo de la Facultad de Ciencias Naturales, proceso impedido por la resistencia de alumnos, graduados y docentes de la Facultad. Los recortes presupuestarios nacionales de 1999 (Coll Cárdenas, 2005) a las universidades que avanzaron hasta 2001, se reflejaron en reacciones como tomas de facultades entre las que se destacó la toma del ex Jockey Club por estudiantes de Periodismo por más de un mes.

Entre los años 2004 y 2007 se advierte una lenta recuperación presupuestaria, reflejada mejor en el mejoramiento de los salarios que en el presupuesto de funcionamiento. Se

¹⁴⁸ Por el reclamo del boleto estudiantil, el 1° de septiembre fueron secuestrados cuatro estudiantes del Colegio Nacional de la UNLP, el 4 de septiembre secuestraron a otros estudiantes del Bachillerato, el 16 les tocó a cinco estudiantes y el 17 a otras dos estudiantes. Seis de los chicos que fueron secuestrados desaparecieron y sólo cuatro lograron sobrevivir.

reabre el Comedor Universitario (Coll Cárdenas, 2005), se establece el boleto estudiantil, se pone en marcha un servicio de salud de cobertura total, se inicia un proceso de gestión e inversión inédito en obras de infraestructura indispensables¹⁴⁹ y se dan los primeros pasos para contar con un Plan Estratégico Institucional, formulado a partir de la participación constante de los claustros. En los años 2006 y 2007, algunas agrupaciones estudiantiles nucleadas en la FULP, impiden en varias oportunidades el funcionamiento del Consejo Superior y dificultan las elecciones de decanos y del rector, en reclamo de un mayor presupuesto y de la reforma del Estatuto, proceso en el que se encamina la UNLP protagonizando actualmente un extenso y sistemático debate.

Los aspectos antes señalados permiten comprender algunos de los procesos que conforman la dinámica institucional de la UNLP, tales como las posibilidades-dificultades para el desarrollo de un proyecto institucional, la planificación de políticas a largo plazo, la construcción de una visión compartida de una institución común; los grados de integración-fragmentación, el papel del nivel central en la orientación de las políticas institucionales; los conflictos suscitados a raíz de la pertinencia de la dependencia institucional de determinadas carreras, relacionada con la aspiración por lograr autonomía en el control de la formación en un área de conocimientos y desarrollo profesional determinado; en la posibilidad de promover espacios comunes de formación para los alumnos de diferentes carreras y facultades, etc. Con frecuencia estas cuestiones se dan en el marco de una concatenación de intereses diversos que se articulan situacionalmente y no estructuralmente. El reconocimiento de esta dinámica institucional es central para la comprensión de las debilidades y fortalezas presentes en la institución y para la búsqueda de soluciones que permitan el crecimiento institucional, aún reconociendo esta naturaleza político-institucional (PAI UNLP, 2007: 23)

No obstante el turbulento y hasta pendular proceso que acabamos de repasar; desde esos inicios tambaleantes de principio del siglo XX hasta nuestros días, la historia de la UNLP muestra un permanente crecimiento y evolución que la deposita en su actual complejidad:

La Universidad Nacional de La Plata es una organización compleja en su forma de gestión, actividad, composición y tamaño.

La Universidad Nacional de La Plata tiene un perfil particular que la distingue y caracteriza, que comienza a delinearse en 1905 -cuando se nacionaliza la universidad provincial creada en 1897- y surge de la confluencia de dos conceptos fundamentales. Por una parte, la interpretación tradicional del término "Universidad", como ámbito natural del saber. Por otra, la idea actualizada del conocimiento científico de base experimental, social y artístico en sus distintas expresiones.

En cuanto a su gestión es una "Universidad Reformista" gratuita -pública, autónoma y cogobernada-.

En cuanto a su actividad, la docencia, la investigación y la extensión configuran los pilares básicos de esta Universidad.

¹⁴⁹ En el período se construyeron y recuperaron unos 50.000m², equivalentes al 20% de la superficie que hasta ese momento tenía la UNLP. Se destacan los edificios nuevos de las Facultades de Informática y Periodismo, las bibliotecas de Arquitectura, Agronomía, Veterinaria, Ciencias Naturales y Ciencias Exactas, el Hospital Universitario Integrado de la Facultad de Medicina y el Hospital Escuela de la Facultad de Odontología, la recuperación total del Liceo Víctor Mercante y del Colegio Nacional, el Departamento de Química de la Facultad de Ingeniería, la recuperación del Instituto de Física y del Museo de Ciencias Naturales, aulas nuevas en Trabajo Social, Bellas Artes, Observatorio, Ciencias Exactas, Humanidades y Derecho y la recuperación del Rectorado como sede administrativa

En cuanto a su composición y tamaño, actualmente cuenta con 17 Facultades, donde estudian unos 90.000 alumnos entre reinscriptos e ingresantes. En los últimos años registró un promedio de inscripciones cercano a los 21 mil aspirantes, mientras que de sus aulas egresan anualmente alrededor de 5.000 nuevos profesionales. Unos 100.000 graduados viven en la región. La oferta académica de la UNLP incluye 116 carreras de grado -153 títulos- y 150 de posgrado (33 Doctorados, 60 Maestrías y 57 Especializaciones: Más del 50% están acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU-), además de unos 500 cursos de posgrado. Los estudiantes de carreras de posgrado suman unos 5.000 y los asistentes a cursos de posgrado unos 12.000. Además cuenta con cinco Colegios Preuniversitarios con una matrícula aproximada de 5.000 alumnos y 30 cátedras libres dependientes de la Presidencia, además de las muchas que funcionan en las Facultades.

La planta de trabajadores de la UNLP está compuesta por 9.922 docentes (929 con dedicación exclusiva, 1.616 con semi dedicación y 7.377 con dedicación simple) y 2.398 no docentes.

La Universidad tiene también 121 Centros de Investigación y Desarrollo –Institutos, Centros y Laboratorios - (16 compartidos con el CONICET) donde desempeñan su actividad unos 3.500 Investigadores categorizados (1.831 activos en el Programa de Incentivos y 503 de otros organismos) y 150 becarios en unos 600 proyectos. Además cuenta con un Museo de Ciencias Naturales (y una red de 12 museos temáticos), un Observatorio Astronómico, un Centro de Estudios Genómicos, una Biblioteca Pública (y una red de 26 bibliotecas), una Editorial, una Radio AM-FM, un Instituto de Educación Física con un Campo de Deportes y la Casa de Descanso Samay Huasi en Chilecito, La Rioja.

A fines de 2004, la UNLP hizo realidad un viejo anhelo de toda su comunidad: la reapertura del Comedor Universitario, que había cerrado sus puertas a mediados de la década del 70, a instancias de la dictadura militar. El comedor funciona en cuatro sedes donde comen 3.500 alumnos y tiene un constante crecimiento.

La superficie cubierta de sus instalaciones supera los 250.000 m² (201.766 m² son de sus unidades académicas y el resto de las demás dependencias) a los que se sumarán otros 30.000 m² en el próximo trienio.

Por su tamaño y antigüedad es la tercer universidad del país (después de la UBA y muy cerca de la de Córdoba) y la más importante de la provincia de Buenos Aires –de hecho, el 90% de su matrícula son alumnos de las distintas localidades de la Provincia-. Por la diversidad en la oferta educativa y de sus actividades de investigación, transferencia, extensión e integración social es una de las más complejas de América Latina (PE UNLP, 2006: 17-18 y PE UNLP, 2007).

Por el perfil que mantiene desde su fundación, y por variedad de las ramas del conocimiento que la componen, es interesante profundizar la información de su producción científico-técnica, que según el Centro Interuniversitario de Desarrollo, en el Informe 2007 de Educación Superior en Iberoamérica, en el período 1990-2004, ubica a la Universidad de La Plata tercera en el país, detrás de la UBA y el CONICET (CINDA, 2007: 83).

Por su parte, según el informe permanente elaborado por el Grupo Scimago en el marco del proyecto Atlas de la Ciencia, denominado Ranking Iberoamericano de Instituciones de Investigación (RI3), que incluye las Instituciones de los diez países de América Latina con mayor producción de conocimiento en el período 1990-2005 (las que han conseguido publicar al menos 100 documentos) -basándose en el número de documentos recogidos en las revistas indexadas en las bases de datos Thomson Scientific-ISI-; sobre un universo de

437 instituciones rankeadas; la Universidad Nacional de La Plata figura en el puesto 14 en América Latina, con 5.342 publicaciones (7.448 si se las suma por área científica) y, al igual que en informe anterior, tercera en el país, detrás de la UBA con 14.963 (21.509) publicaciones y el CONICET con 6.194 (8.957) publicaciones. Luego sigue la Universidad Nacional de Córdoba con 4.094 y la Comisión Nacional de Energía Atómica con 3.496, (SRG, 2007). El cuadro muestra el puesto y la cantidad de publicaciones registradas de la UNLP en las 24 áreas científicas exploradas.

Cuadro 3: Ubicación de la UNLP en la producción científica de América Latina (SRG, 2007)

Área científica	Ranking	Producción
AGRICULTURA	21	352
BIOLOGIA MOLECULAR, CELULAR Y GENETICA	18	763
BIOLOGIA VEGETAL Y ANIMAL, ECOLOGIA	12	973
CIENCIA Y TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	26	166
CIENCIA Y TECNOLOGIA DE MATERIALES	36	182
CIENCIAS DE LA COMPUTACION Y TECNOLOGIA INFORMATICA	22	104
CIENCIAS DE LA TIERRA	10	486
CIENCIAS SOCIALES	19	62
DERECHO	13	8
ECONOMIA	23	22
FILOLOGIA Y FILOSOFIA	14	57
FISICA Y CIENCIAS DEL ESPACIO	11	1913
FISIOLOGIA Y FARMACOLOGIA	34	151
GANADERIA Y PESCA	16	333
HISTORIA Y ARTE	14	43
INGENIERIA CIVIL Y ARQUITECTURA	29	58
INGENIERIA ELECTRICA, ELECTRONICA Y AUTOMATICA	27	77
INGENIERIA MECANICA, NAVAL Y AERONAUTICA	45	29
MATEMATICAS	25	178
MEDICINA	29	739
PSICOLOGIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION	72	13
QUIMICA	24	586
TECNOLOGIA ELECTRONICA Y DE LAS COMUNICACIONES	29	63
TECNOLOGIA QUIMICA	29	90

II.6.2. Los ejes del debate contemporáneo en la UNLP

Durante el período 2004 – 2007 se prepararon y realizaron en la Universidad Nacional de La Plata, una serie de debates acerca de los ejes fundamentales para su desarrollo (ver párrafo IV.1.4.2.). En este párrafo enunciaremos estas preocupaciones fundamentales, como tópicos sintéticos, enunciativos y orientativos, en línea con el recorrido que hemos hecho de la discusión contemporánea sobre la educación superior en el mundo, en América Latina, en la Argentina y ahora en la Universidad Nacional de La Plata y que cierra el estado de la cuestión de la educación superior, en una aproximación que pensamos necesaria para situar a nuestro objeto de estudio.

Estos debates¹⁵⁰ dieron lugar a una serie de orientaciones acerca de los temas prioritarios, que se fueron ordenando en cinco áreas temáticas y que luego se transformarían en las cinco líneas estratégicas fundamentales del Plan Estratégico de la UNLP (las que analizaremos como tales en el siguiente capítulo). Las orientaciones prioritarias de estas cinco áreas temáticas pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

1. Para “responder a la demanda de la sociedad por educación superior, promoviendo la equidad social, custodiando la igualdad de oportunidades y mejorando la calidad de la oferta pública” (PE UNLP, 2006: 46) se requiere:

Para una mejor formación de grado:

- Planificar el desarrollo de la UNLP para los próximos años en la hipótesis de un alumnado creciente en número, con tendencia a una mayor expansión en el mediano plazo, si es complementada por articulaciones, tecnicaturas, títulos intermedios y tecnologías semi presenciales.
- Reducir la duración real de las carreras de grado para quienes las cursen con dedicación completa al estudio.
- Promover la introducción en los planes de estudio, de asignaturas opcionales que permitan flexibilidad y diversidad a las formaciones individuales.
- Facilitar la organización de tramos comunes y la integración curricular en los planes de estudio dentro de una misma área temática, permitiendo al estudiante un mayor tiempo para decidir las orientaciones que llevan al título de grado y facilitar la movilidad horizontal entre las opciones de egreso.

¹⁵⁰ La síntesis de las jornadas y la mayoría de las versiones taquigráficas se pueden revisar en la página web de la UNLP www.unlp.edu.ar

- Estimular la formación y la consolidación de áreas o redes temáticas (relacionamiento orgánico de unidades académicas que trabajan sobre distintos aspectos de un mismo tema o problema). Para ello, en las instancias de proyectos concursables, favorecer, a igual calidad, los proyectos que supongan coordinación de unidades de diferentes servicios dentro del mismo tema o problema.

Para promover la formación continua:

- Estructurar los planes de estudio y una oferta de cursos de educación permanente para atender la demanda creciente de actualización y reciclaje proveniente de los egresados teniendo en cuenta que el egresado se mantendrá vinculado a la Universidad como protagonista de un proceso de educación durante toda la vida. Por ello se le dará un fuerte énfasis a los contenidos orientados a facilitar dicha modalidad educativa.

- Consolidar los vínculos con el graduado universitario, conformando una base única de datos que permita mantenerlo informado de la actividad universitaria, ampliando la oferta de actualización profesional y postgrados atendiendo a las demandas de los colegios y asociaciones profesionales que los representan y compartiendo servicios (biblioteca, editorial, difusión, recreación, cultura, etc.); que incentiven su presencia y pertenencia a la comunidad universitaria.

- Impulsar la oferta de postgrados, articulados entre unidades académicas en función de la necesidad – demanda social de conocimiento específico superior, su acreditación y la cobertura de áreas de vacancia pertinentes.

Para aprovechar las nuevas tecnologías de la comunicación y la información:

- Promover la implementación, de nuevas formas de enseñanza empleando las nuevas tecnologías de la comunicación y la información para la formación a distancia o semipresencial en la orientación e información, en el ingreso, en las articulaciones, en el grado y en el posgrado, así como en la investigación y en la extensión.

- Incorporar instrumentos modernos que habiliten al estudiante para la comprensión y el manejo del equipamiento y las herramientas con las que se encontrará en su práctica profesional corriente.

- Promover una integración en red, informatización y uso integral como espacio de trabajo, del sistema de bibliotecas.

Para el control de la calidad y la pertinencia:

- Incorporar los procesos de autoevaluación y evaluación continua en la gestión de los planes de estudio, comparando permanentemente las metas y los resultados obtenidos para cumplir aquellas y corrigiendo las prácticas ineficientes, a los efectos de rendir cuentas a la sociedad del empleo que la UNLP realiza de los recursos que se le destinan para cumplir su Misión.

Para asegurar el ingreso y permanencia en la formación de grado:

- Articular con el nivel educativo secundario o intermedio, líneas de trabajo común para mejorar las posibilidades del estudiante de asimilar el cambio de ciclo a partir de evaluar en común el nivel de preparación alcanzado por los jóvenes que egresan de la enseñanza media y que aspiran a ingresar a la UNLP.

- Analizar en conjunto los cambios a introducir en los últimos años del ciclo preuniversitario para compatibilizar éste con las transformaciones producidas o a producirse en los planes de estudio de la UNLP

- Orientar la vocación del estudiante que ingresa, incorporando a la información usual, información sobre el mercado de trabajo de los egresados universitarios y facilitando el contacto del estudiante con el personal docente de las diferentes Unidades Académicas.

- Promover estrategias de contención e integración institucional del estudiante, en particular en el primer tramo de su formación de grado a partir de:

- Implementar cursos complementarios gratuitos de nivelación de conocimientos para alumnos de los primeros años con dificultades en temas específicos.

- Promover el dictado de cursos cortos y abiertos de formación extracurricular instrumental y complementaria para los alumnos.

- Gestionar y tomar medidas específicas en relación con la resolución del problema de la habitación en La Plata, preservando la participación de los jóvenes del interior en la matrícula universitaria.

- Ofrecer becas y otros servicios subsidiados para aquellos con mayores dificultades económicas, como transporte, comida, prevención y asistencia sanitaria integral incluyendo medicamentos.

- Implementar un sistema integral y masivo de formación cultural, recreación y deportes.

- Tomar medidas de organización curricular que ayuden al estudiante que trabaja.

- Promover un criterio único de vinculación laboral para becarios y primeros empleos, que cuente con un banco único de datos actualizados que haga ágil la búsqueda y transparente la selección, pautar condiciones de contratación que protejan al joven profesional y al alumno y garanticen la continuidad de su carrera; y realice un seguimiento institucional que permita evaluar resultados de la experiencia.

Para una mayor jerarquización docente:

- Promover una decidida política de formación y actualización pedagógica y disciplinar del docente universitario de grado y pregrado y colaborar en las tareas de formación del docente secundario no universitario, con actividades de actualización profesional y de postgrado específicas. Es necesario que dicho proceso sea acompañado de producción de conocimiento específico y relaciones con y hacia la comunidad, además de la producción de materiales; que no sólo tengan efecto sobre la relación docente / alumno, sino también, en los procesos de innovación pedagógica – didáctica y sus estrategias de abordaje. Por este y otros aspectos, se promoverá la incorporación docente al régimen de mayores dedicaciones.

- Sostener, en el marco de la libertad de cátedra, el sistema de concursos como acceso a la docencia y mantener o superar el estándar del 85 % en los docentes concursados.

Los principales resultados esperados son, el aumento de la cobertura de la matrícula reflejado en un mayor acceso y permanencia en la educación universitaria, la mejora de la equidad social y geográfica, la ampliación y mejora en la calidad de la oferta de la enseñanza de pre-grado, grado (reflejado en un mayor egreso) y de educación permanente, el seguimiento valorativo de los procesos de transformación y rendición de cuentas sobre las conclusiones de la evaluación institucional, la mejora en la formación y calidad didáctica de los docentes universitarios y su jerarquización, la mejora en la oferta de posgrados y una mayor integración de los graduados universitarios a la vida institucional.

2. Para “apoyar y estimular la creación e investigación científica, tecnológica y artística preservando su calidad, así como facilitar la transferencia de conocimientos y desarrollos que beneficien a la sociedad” (PE UNLP, 2006: 57) se requiere:

Para promover el crecimiento de la investigación y la retención de RR HH:

- Incrementar los subsidios a los proyectos de investigación y desarrollo que acredita la UNLP, y en particular de los jóvenes investigadores.

- Ampliar el régimen de mayores dedicaciones destinadas a la producción de nuevo conocimiento y a la formación de recursos humanos, buscando alcanzar a un mayor número de docentes investigadores, priorizando la calidad de los aspirantes y la necesidad de consolidación de nuevas líneas de investigación y desarrollo.

- Renovar, ampliar y optimizar la infraestructura, el equipamiento y los sistemas de comunicación necesarios para el desarrollo de las actividades de investigación.

Para mejorar la formación de investigadores y tecnólogos:

- Consolidar el programa de becas de postgrado de la UNLP para la formación en investigación y desarrollo científico, tecnológico y artístico.

- Perfeccionar las carreras de postgrado existentes y crear nuevas carreras para la formación de los investigadores y especialistas que requieren la universidad y el país.

- Promover la formación de Doctores, capaces de aportar desde un mejor nivel a la generación de conocimiento.

Para preservar la calidad de la investigación:

- Mejorar y consolidar los sistemas de acreditación y evaluación de proyectos de investigación y desarrollo de la UNLP y de selección de becarios de investigación de la UNLP.

Para integrar la investigación de la UNLP al sistema científico y a la sociedad:

- Promover el desarrollo de programas y la conformación de grupos interdisciplinarios propios y regionales sobre temas estratégicos para el desarrollo del país y la región como la energía, el agua, el medio ambiente, la salud, la educación, el trabajo y la pobreza.

- Sostener la participación de docentes investigadores de la UNLP en colaboraciones con grupos de otras instituciones argentinas o del exterior y en reuniones científicas de relevancia.

- Estimular un mejor vínculo entre los investigadores universitarios y la sociedad en relación a las investigaciones científicas y los desarrollos tecnológicos que tienen lugar en la UNLP.

- Incentivar actividades e instrumentos de difusión de las investigaciones científicas, de los desarrollos tecnológicos y de la creación artística regional, provincial y nacional y en particular de aquella efectuada en el ámbito universitario.

Para facilitar la transferencia de conocimientos y desarrollos:

- Estimular las estadías temporales de docentes investigadores universitarios en el medio productivo (público y privado) con interés en la innovación de productos y/o procesos de significación económica y social.
- Estimular las estadías temporales en los grupos de la UNLP donde se desarrollan investigaciones científicas tecnológicas de aquellos profesionales y tecnólogos calificados provenientes de ámbitos no académicos, públicos y privados, provinciales y nacionales, con interés en la innovación de procesos y productos.
- Desarrollar instrumentos de vinculación y transferencia tecnológica y de servicios, definidos a partir de criterios comunes que permitan la integración efectiva de todos los sectores de la Institución.
- Promover la cultura emprendedora productiva y para productiva empresaria de la comunidad científica y docente de la UNLP, basada en la innovación y en la calidad, generando y participando de iniciativas que la consoliden.
- Promover la consolidación y difusión de productos integrales, convenientemente protegidos, apuntados al medio productivo y al medio social, que concentren el conocimiento específico y los procesos complementarios que la universidad en su conjunto sea capaz de aportar a cada temática.

Para asegurar la protección de los conocimientos generados:

- Avanzar en la consolidación y sistematización de patentes universitarias, que resguarden la propiedad intelectual como producto de la investigación aplicada en la UNLP.

Los principales resultados esperados son, lograr estabilidad, continuidad y progreso de la actividad de investigación y desarrollo y de formación de jóvenes investigadores en todas las áreas y disciplinas con niveles de excelencia; mejorar en forma cualitativa y cuantitativa la actividad de creación de conocimiento científico, de transferencia de tecnologías innovadoras al medio productivo y de creación artística en la UNLP; reforzar la colaboración con las comunidades científicas y tecnológicas de otras universidades y países; desarrollar vínculos más eficientes entre los grupos dedicados a la creación y desarrollo del conocimiento en el ámbito académico y con las demandas específicas de la sociedad y el medio productivo; mejorar la capacidad de la UNLP para la formación de investigadores y tecnólogos con destino académico y no académico; mantener actualizados con la incorporación de los últimos conocimientos, los planes de estudio, tanto de grado como de postgrado; mejorar los instrumentos de vinculación y transferencia tecnológica y de

servicios; incrementar las iniciativas universitarias de emprendimientos innovadores; resguardar la propiedad intelectual y multiplicar productos integrales de conocimiento aplicado.

3. Para “promover la utilidad social del conocimiento y la práctica solidaria y formativa, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida de la población” (PE UNLP, 2006: 65) se requiere:

Para integrar la universidad con la sociedad:

- Promover una mayor apertura de la Universidad hacia la sociedad en su conjunto para poner a su alcance los productos del conocimiento, dando pleno cumplimiento a los postulados de su Misión y reconocer sus propios conocimientos en bien de la universidad en un ‘diálogo de saberes’ de mutuo beneficio, formativo y solidario.
- Promover la integración al ámbito universitario de toda manifestación de la comunidad, sectorial o general que forme parte y contribuya a fortalecer el vínculo universidad pública – sociedad, tales como colectividades, grupos sociales o temas de interés social, a través de sus cátedras libres.
- Promover actividades de prevención, capacitación y difusión, atendiendo en general al conjunto social y en particular a los grupos de riesgo (jóvenes, tercera edad, género, discapacidad, etc.).
- Promover la actividad cultural de elencos y grupos vocacionales universitarios en programas que sistematicen su presencia en la provincia, la región y la ciudad en sus barrios, colegios profesionales y en el propio ámbito universitario.

Para aportar al desarrollo de la comunidad:

- Promover la generación y transferencia de conocimientos vinculados a las características propias de cada realidad y cultura, que aporten a su evolución positiva.
- Consolidar la participación integrada y articulada de las universidades para apuntalar los procesos de desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida.
- Consolidar el reconocimiento de la universidad como asesora y consultora del sector público municipal, provincial y nacional y del sector privado como soporte fundamental de su desarrollo.

- Promover el desarrollo de programas y proyectos que expliciten objetivos particulares, el soporte científico – académico necesario, la respuesta buscada a los problemas concretos del contexto económico, social y cultural, el abordaje interdisciplinario y los mecanismos de vinculación interna entre las tres funciones fundamentales de la educación superior (docencia, investigación y extensión)

Para aportar en la capacitación de la comunidad:

- Promover la oferta formativa articulada entre el conocimiento académico de la educación superior y el “saber hacer” dado por el oficio, orientado a capacitar a sectores de la sociedad no involucrados en la educación formal, pero necesitados de herramientas para insertarse, permanecer y progresar en el mundo del trabajo.

- Promover nuevas tecnologías de enseñanza a la comunidad, propiciando estrategias metodológicas que dinamicen y promuevan el autoaprendizaje y permitan a los ciudadanos nuevas oportunidades educativas.

Para integrar a la extensión como parte de la formación universitaria:

- Reconocer y jerarquizar académicamente a la práctica extensionista como parte inescindible de la formación y de la actividad universitaria.

- Establecer y consolidar programas permanentes que integren y articulen las funciones de enseñanza, investigación y extensión con proyección a la comunidad, desde una perspectiva interdisciplinaria.

- Promover y gestionar un programa de incentivos a la actividad de los docentes extensionistas.

- Impulsar la participación de los docentes, en forma simultánea, en docencia, investigación y extensión, reconociendo por igual las mayores dedicaciones y promoviendo una mayor dedicación a la extensión.

- Compatibilizar, dentro del sistema educativo, los niveles horizontales (ubicación geográfica) y verticales (especialidades) de la oferta de extensión, a efectos de maximizar los recursos.

- Generar sistemas propios e integrados que permitan estructurar un mejor método de evaluación de procesos y resultados.

- Incorporar la práctica de la extensión a la currícula de grado.

- Promover la participación de los alumnos en actividades de extensión: proyectos, becas y pasantías.
- Promover la capacitación del alumno, docente y graduado extensionista.
- Mejorar la difusión y la comunicación externa, la coordinación interna y el intercambio de experiencias.
- Promover la vinculación con los graduados para el intercambio de experiencias, necesidades de actualización curricular y temática, de grado y postgrado.

Los principales resultados esperados son, el incremento significativo de los vínculos de la universidad con la sociedad para el logro de la utilización del conocimiento para el desarrollo humano; la mejora de la calidad de vida y el incremento de las actividades de transferencia de conocimientos al sector público y privado; el establecimiento y consolidación de programas permanentes que integren y articulen las funciones de enseñanza, investigación y extensión con proyección a la comunidad; la inclusión de la práctica sistemática de la extensión al ‘sistema’ de educación superior y la mayor y mejor comunicación e información para la actualización curricular y de contenidos en la oferta formativa; la mejora de la formación del docente extensionista y de la calidad de los proyectos y la jerarquización de la actividad de extensión a partir de la capacitación, las mayores dedicaciones y el reconocimiento curricular del extensionista.

4. Para “promover la integración plena de la UNLP con el sistema universitario nacional, regional y mundial, con las instituciones del estado y de la sociedad civil y con los sistemas de vinculación internacional para el desarrollo con participación universitaria” (PE UNLP, 2006: 78) se requiere:

Para participar del proceso de internacionalización de la educación superior y en particular de su integración regional:

- Incentivar el intercambio y la cooperación con otras instituciones de educación superior de la región y del mundo, apuntando a la movilidad estudiantil y docente, a la complementariedad formativa y de transferencia y a la promoción de acuerdos y programas que faciliten el reconocimiento parcial de los estudios, así como el reconocimiento de grados y diplomas. En particular profundizar la vinculación con las universidades nacionales a través de la Red CIUN; con aquellas con asiento en el territorio provincial a través del CPRES BON; con las universidades de la región, a través de las universidades de

Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay, Chile y Bolivia que hoy, junto con la Universidad Nacional de La Plata, integran la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM); con las universidades de América Latina a través de las redes UDUAL: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe y Macrouiversidades y con las universidades en el mundo a través de los programas de cooperación como MARCA (OEI) y ALFA (UE).

- Incentivar la formulación, gestión e implementación de proyectos académicos, de investigación y de transferencia, conjuntos entre unidades académicas y con otras universidades que promuevan el entendimiento intercultural y pongan en valor los recursos humanos y materiales propios y los multipliquen con aportes de la cooperación internacional universitaria.

- Promover la recepción y envío de visitantes a otras universidades e instituciones que afirme la presencia de la UNLP y nivele la información y formación de nuestros docentes, investigadores y alumnos con la comunidad universitaria de la región y el mundo.

Para participar del proceso de internacionalización promovido por agencias de cooperación no universitarias:

- Incentivar la formulación, gestión e implementación de proyectos académicos, de investigación y de transferencia, conjuntos entre unidades académicas y con otras universidades e instituciones que promuevan el entendimiento intercultural y pongan en valor los recursos humanos y materiales propios y los multipliquen con aportes de otras instituciones, agencias no gubernamentales y de la cooperación internacional oficial como JICA (Japón), GTZ (Alemania), AECI (España), PNUD (Naciones Unidas), UE (Unión Europea), CIDA (Canadá), MASHAV (Israel), Fundación Interamericana (EE UU).

Para vincular a la universidad con los distintos estamentos del Estado nacional, provincial y local:

- Gestionar iniciativas de colaboración del Estado con aspectos específicos, necesarios para el desarrollo de la universidad.

- Promover la formulación e implementación de programas y proyectos de capacitación, desarrollos científico técnicos aplicados y transferencia tecnológica, para una mayor eficiencia del Estado.

Los principales resultados esperados son, lograr mayores vínculos académicos activos con las universidades de la región y del mundo; una mayor movilidad estudiantil y docente;

un mayor acceso a recursos de la cooperación universitaria y no universitaria; una mayor presencia de la universidad como agente de referencia y consulta para el Estado y una mejor articulación y orientación en la gestión de recursos públicos necesarios para el crecimiento de la universidad (tierras, edificios, equipamiento).

5. Para “impulsar la modernización continua de la gestión para sustentar con calidad y eficiencia las transformaciones de la UNLP” (PE UNLP, 2006: 80) se requiere:

Para mejorar la gestión:

- Consolidar el sistema de gestión por prioridades de programas y proyectos.
- Continuar desarrollando los sistemas horizontales de gestión, concebidos como sistemas integrados, dando prioridad a su informatización, normalización, simplificación, estandarización y unificación de procedimientos, así como a la descentralización de su operación; para tener un mayor control del avance y cumplimiento de las políticas trazadas, disponiendo de una información precisa y en tiempo real para la toma de decisiones.
- Profundizar el sistema de comunicación de la UNLP intra y extra universitario, consolidando criterios y herramientas para la información, marca e identificación institucional.
- Estimular el estudio de los problemas de gestión, apuntando a transformar y modernizar las estructuras formales, adecuándolas a los objetivos estratégicos generales y definiendo con mayor precisión los roles y relaciones de dependencia de las mismas, tendiendo a su racionalización y simplificación.

Para mejorar la administración:

- Consensuar en el Consejo Superior y consolidar los criterios de distribución presupuestaria, de racionalización del gasto y los alcances del financiamiento extrapresupuestario.
- Sistematizar e informatizar los sistemas auxiliares financieros presupuestales y contables, patrimoniales, de proveeduría y abastecimientos, de auditoría y control, de información, de movimiento de expedientes, de atención al público y de personal.
- Estimular la actualización y adecuación normativa, incluyendo el Estatuto de la UNLP.

- Jerarquizar al trabajador no docente, consolidando los programas de formación continua, incentivando su participación en cursos y en la propia tecnicatura y garantizando su acceso a los servicios y actividades de la institución universitaria.

- Promover, a través de una política activa de personal, la retención del personal calificado.

Para resolver las necesidades de infraestructura y equipamiento:

- Promover la implementación de un Plan Director para los bienes de la Universidad, fuera de su ámbito de funcionamiento académico, definiendo su rol en el sistema universitario.

- Promover la implementación de un Plan Director para los bienes de la Universidad, dentro de su ámbito de funcionamiento académico, que contemple el ritmo de crecimiento de la matrícula y el mantenimiento de sus edificios, integrado al sistema urbano y cuidadoso de su perfil.

- Promover el mantenimiento edilicio y el cuidado ambiental de los espacios universitarios, incluyendo su seguridad integral, la de las personas que los utilizan y la gestión de sus residuos.

Los principales resultados esperados son, la adecuación de la gestión técnico-administrativa a las transformaciones universitarias; la modernización de las estructuras formales y los sistemas horizontales de gestión, atendiendo especialmente a su informatización y a la capacitación del personal; la mejora de la eficiencia y la calificación en el funcionamiento del Consejo Superior a partir de un completamiento y depuración normativa integral; la profesionalización de las áreas de gestión; la profundización del proceso de informatización de la Universidad y el completamiento de los manuales de procedimiento y de control para todas las áreas de la gestión; una distribución más racional del presupuesto a partir de contar con instrumentos idóneos; la sistematización del uso de los espacios y edificios universitarios, armonizándolo con el sistema urbano, la mejora del mantenimiento de los edificios, la mejora de la calidad ambiental del sistema universitario; la mejora de la seguridad de bienes y personas del sistema universitario y la definición concensuada del destino de los bienes de la universidad, orientando las decisiones en función de las necesidades propias de la UNLP.

Este capítulo permite situar a nuestro objeto de estudio en la trama particular del sistema de educación superior, en particular el universitario, definida por la vigencia específica del

debate y por las posibilidades que otorga el medio. La investigación precisó las características consecuentes del proceso evolutivo de la educación superior desde sus albores, y las preocupaciones, tendencias y desafíos contemporáneos en el tema; analizando sus dimensiones en el mundo, en América Latina y en la Argentina, para enfocar el caso de la Universidad Nacional de La Plata; completando el estado de la cuestión del contexto en el que se sitúa el objeto de nuestra investigación. El análisis de estas variables, particulares del sistema universitario, pero condicionadas fuertemente por aquellos aspectos analizados en el Capítulo I, permite situarlo en su medio, en su lugar y en su tiempo, y así contar con los elementos de base para poder comprender su desarrollo y su comportamiento.

Entre los rasgos más relevantes, que profundizaremos en las conclusiones finales de esta investigación, podemos observar:

- Que la evolución de la institución universitaria, aún teniendo en cuenta sus antecedentes asiáticos y europeos, es reflejo de su territorio, de su tiempo y de su cultura, pero además, define en su evolución, sobre todo en las razones de su origen en occidente, en la idea alemana del siglo XIX de incorporar la ciencia y la investigación a la enseñanza universitaria, y en los postulados de la Reforma Universitaria de 1918 en Córdoba, Argentina; los aspectos fundamentales de la universidad pública contemporánea en el mundo.
- Que la Universidad en América Latina nace como institución colonial, que evoluciona como institución republicana en el siglo XIX, y que recién en el siglo XX se transforma en un instrumento de movilidad social e integra a la ciencia, poniendo paulatinamente la producción de conocimientos al servicio del desarrollo nacional y del progreso social.
- Que la Universidad en la Argentina se afianza y evoluciona durante el siglo XX, fundamentalmente a partir de la Reforma de 1918, pero es el reflejo de la inestabilidad democrática del país, consolidando, recién en las últimas décadas, el actual modelo de universidad argentina y su rol en la región.
- Que la educación superior contemporánea y en particular las universidades tuvieron un desarrollo explosivo en las décadas finales del siglo XX, caracterizadas por aspectos que no son controlables, impulsado por múltiples dimensiones culturales.
- Que en la actualidad existen “dos modelos de educación que se enfrentan: el neoliberal, que conduce a una educación en destrezas y habilidades técnicas para producir una profesionalidad pragmática: empiristas de la sociedad de mercado. Y el modelo humanista, cuyo paradigma es la educación en valores, que ve las humanidades no sólo como

disciplinas, sino como formación básica y ética que oriente los saberes específicos y forje un ‘profesional social’ ” (Rojas Mix, 2006: 18); que en América Latina, estos modelos se entrecruzan y potencian; y que en el medio de estos dos extremos se producen múltiples variables que incluso los articulan. No obstante, los objetivos de la educación universitaria contemporánea formal, parecieran orientarse a la formación de analistas simbólicos que, en lugar de poner el acento en la transmisión de la información, busquen promover la reflexión, el discernimiento y la interpretación.

- Que las consignas generales de la cuestión universitaria contemporánea son, definitivamente, las planteadas en París en 1998: Pertinencia, calidad, internacionalización y acceso, a las que la realidad de América Latina les incorpora inclusión y permanencia, sin descuidar los variados factores que construyen esa conjunción desde la enseñanza, desde la investigación y la transferencia, desde la extensión y la integración social, desde las relaciones institucionales y desde la administración y gestión.

- Que la planificación y gestión participativa, presente en la reflexión y el debate central desde mediados de la década del noventa (más allá de los desarrollos específicos que analizaremos en el próximo capítulo), se verifica como un componente del discurso reciente de marcada vigencia, y como insumo indispensable para el proceso de desarrollo de la educación superior y en particular de las instituciones universitarias.

- Como veremos en los sucesivos capítulos, en esta fase de la investigación se buscó comprender el estado de la cuestión del sistema universitario en las distintas dimensiones territoriales, acercándonos paulatinamente a nuestro objeto de estudio. Sin embargo, a medida que se respondía a las preguntas primordiales y se intentaba concebir un sistema de análisis, se fueron generando nuevas cuestiones de interés, que deberán ser resueltas en próximas investigaciones, tales como: Una mejor identificación de la distribución territorial de las universidades y un mayor análisis de sus particularidades y diferencias entre continentes, regiones y países y con el propio sistema de educación superior que las rodea; o un análisis más profundo de las particularidades de la problemática de la educación superior como marco definitorio de la planificación de las instituciones universitarias públicas.