



FERNANDO TAUBER

HACIA EL
**SEGUNDO
MANIFIESTO**
LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Y EL REFORMISMO HOY

CENTENARIO
DE LA REFORMA
UNIVERSITARIA
DE 1918

HACIA EL
**SEGUNDO
MANIFIESTO**
**LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Y EL REFORMISMO HOY**

Tauber, Fernando

Hacia el segundo manifiesto: los estudiantes universitarios
y el reformismo hoy. - 1a ed. - La Plata : EDULP, 2015.
232 p. ; 21x23 cm.

ISBN 978-987-1985-63-0

1. Universidad. 2. Latinoamérica. 3. Reforma. I. Título
CDD 378.001

Fecha de catalogación: 28/05/2015

**Hacia el Segundo Manifiesto.
Los estudiantes universitarios
y el reformismo hoy**

Corrección y Edición

Prof. Marisa Schieda

Diseño y diagramación

D.C.V. Analía De Matteo

Primera edición, 2015

ISBN 978-987-1985-63-0

Queda hecho el depósito
que marca la Ley 11723

© 2015 - UNLP -

Impreso en Argentina

Imprenta INNOVA,
Agrupamiento Industrial Ensenada,
Unidad Funcional N° 4, Ensenada
Ruta N° 215, Km 2, Buenos Aires



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



FERNANDO TAUBER

HACIA EL
**SEGUNDO
MANIFIESTO**
**LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Y EL REFORMISMO HOY**



CENTENARIO
DE LA REFORMA
UNIVERSITARIA
DE 1918

*A la memoria de mi padre,
que me sigue acompañando en cada paso.*



"Los dolores que nos quedan
son las libertades que nos faltan"

**MANIFIESTO DE LA FEDERACIÓN UNIVERSITARIA
DE CÓRDOBA, 1918**



INDICE

PRESENTACIONES	15
La educación como nuestro mejor vínculo con los demás y con el futuro, <i>Dr. Tabaré Vázquez</i>	16
A casi cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba, <i>Gustavo Cobreiro Suárez</i>	17
La Reforma Universitaria en el contexto de los cambios contemporáneos, <i>Dra. Adriana Puiggrós</i>	19
Las nuevas responsabilidades de la universidad, <i>Dr. Ángel Plastino</i>	22
La historia nacional está cruzada por la acción universitaria, <i>Camila Vallejo Dowling</i>	29
 MANIFIESTO LIMINAR	35
INTRODUCCIÓN	41
 CAPÍTULO I. Las primeras universidades de América Latina	53
1. La universidad colonial	55
2. La universidad nacional (republicana) en la época de la emancipación	60
 CAPÍTULO II. La Universidad Latinoamericana del siglo XX	67
1. La Reforma Universitaria de 1918	69
2. La universidad argentina luego de 1918	82
 CAPÍTULO III. Debates contemporáneos sobre educación superior	89
1. La mundialización de las universidades	91
2. Condicionantes, características y tendencias contemporáneas	99
3. Desafíos y expectativas en un mundo globalizado	103
 CAPÍTULO IV. La universidad contemporánea en América Latina	109
1. Las ideas latinoamericanistas a cincuenta años de la Reforma Universitaria	111
2. El debate en América Latina: disputas ideológicas	113

3. Dinámica de la educación superior latinoamericana hoy	125
4. El rol de las universidades: democratización y vinculación con el medio	134

CAPÍTULO V. La Universidad en la Argentina del siglo XXI	141
---	-----

1. Hacia una nueva Ley de Educación Superior	143
2. Balance y aportes para una nueva ley: soberanía, autonomía y autarquía	146
3. La Declaración de Horco Molle en la Argentina	152
4. La Declaración de La Plata en el año del Bicentenario	154
5. Pensar la universidad en Argentina: recuperar la capacidad de decidir y proyectar escenarios sin caer en el decisionismo	158
6. El conocimiento crítico destinado al desarrollo equitativo y sustentable de la sociedad argentina	163

CAPÍTULO VI. La Reforma y la Universidad Nacional de La Plata	169
--	-----

1. Una universidad moderna	171
2. Pensar la universidad hoy: igualdad de oportunidades	179

CAPÍTULO VII. ¿Hacia el Segundo Manifiesto?	191
--	-----

ANEXOS	201
---------------	-----

La Reforma Universitaria, <i>Alejandro Korn</i>	203
Discurso en la Universidad de Guadalajara, <i>Salvador Allende</i>	207

BIBLIOGRAFÍA	219
---------------------	-----

EL AUTOR	229
-----------------	-----

PRESENTACIONES

La Reforma Universitaria de 1918 fue un hecho histórico colectivo, en consecuencia pensar un espacio de reflexión sobre ese proceso requería de ese mismo espíritu.

Diferentes personalidades destacadas del ámbito académico y político aportan su mirada para introducir y dar marco al tema. Es un honor que prestigien este trabajo referentes nacionales del pensamiento educativo como Adriana Puiggrós -pedagoga, escritora y gestora permanente de estos procesos- y Ángel Plastino, ex Presidente de la UNLP, físico, pensador, crítico, estudioso, que ha reflexionado siempre sobre la evolución de la educación pública universitaria. Con la intención de profundizar el sentido latinoamericanista que tuvo la Reforma, presentan también este documento Tabaré Vázquez, Presidente de la República Oriental del Uruguay, un hombre y un país al que nos unen profundas convicciones basadas en el modelo reformista y la gratuidad instituida de la educación pública universitaria; Gustavo Cobreiro Suárez, Rector de la Universidad de La Habana, Cuba, país que destina cerca del 30% del presupuesto nacional a la educación y esto se plasma en sus altos índices de desarrollo humano; y Camila Vallejo Dowling, símbolo de la lucha chilena contemporánea por la gratuidad universitaria.

Sin duda esta lista debería estar integrada por muchos más, pero en ellos encuentro cierta síntesis de pensamiento y acción comunes al del militante reformista, porque sus trayectorias los transforman en símbolos comprometidos. A todos ellos mi admiración y agradecimiento.

La comunidad universitaria en general, y los estudiantes en particular, debemos pensar, en el centenario de la Reforma Universitaria, la universidad nacional y latinoamericana contemporánea y futura, para que nazca el Segundo Manifiesto.

La educación como nuestro mejor vínculo con los demás y con el futuro

Dr. Tabaré Vázquez

Presidente de la República Oriental del Uruguay

En ocasión del cuadragésimo aniversario de la Reforma Universitaria de Córdoba, Juan Marinello afirmó que el mejor homenaje que podía tributarse a aquel movimiento era el de la continuidad. Casi seis décadas después, y ya en el umbral del centenario del Manifiesto de los Estudiantes de Córdoba de 1918, puede afirmarse lo mismo: continuar en el rumbo de la reforma universitaria con los cambios necesarios en cada etapa de la misma.

Esta obra –producto de la convicción, el compromiso y la perseverancia de su autor–, es un oportuno y valioso aporte, no solo porque recuerda lo que no debe olvidarse del movimiento de 1918 en términos de autonomía, cogobierno, libertad de cátedra y vinculación con la sociedad, sino también porque plantea desafíos y propuestas en el rumbo de un proceso que, como este movimiento reformista, es multidimensional, dinámico, gradual y evolutivo.

Los prólogos han de ser breves. Más aún si son varios, como en el caso de este libro, lo cual denota el interés que concita su temática y la solvencia con que la aborda el Dr. Fernando Tauber.

No obstante ello, deseo resaltar un concepto que lo identifica e identifica al proceso reformista aún en curso: la educación como formidable aventura humana, como derecho de todos durante toda la vida y obligación del Estado en términos de servicio público de calidad y acceso universal, como canal trasmisor de valores y conocimientos, como espacio de pensamiento crítico, como factor de democracia republicana y ciudadanía, como núcleo de desarrollo integral y sostenible, en fin, la educación como nuestro mejor vínculo con los demás y con el futuro.

Es un puente largo y difícil, pero la mejor opción es transitarlo. Leer las páginas siguientes nos ayudará en esa travesía.

A casi cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba

Gustavo Cobreiro Suárez

Rector de la Universidad de La Habana

Las acciones de la Reforma Universitaria de Córdoba tuvieron lugar como consecuencia de los cambios sociales que se producían en los inicios del pasado siglo en Argentina, los cuales incidieron en el pensamiento de la comunidad de la institución docente de ese país. De esta forma, al rebasar la “torre de marfil” que la había caracterizado en etapas anteriores, la Universidad transitaba hacia transformaciones significativas. Las valiosas propuestas del Manifiesto Liminar se encaminaron a vincular más estrechamente los centros de educación superior con la sociedad en pos de conseguir mayor pertinencia, aunque es necesario considerar que el programa de la Reforma iba más allá de los aspectos académicos, y abordaba otros de carácter político y social. Nos referimos a un suceso que emerge hoy con plena vigencia, pues aparece y reaparece en los debates y acciones que irrumpen en el panorama contemporáneo para el logro de la ineludible responsabilidad social, a efectos de un desarrollo humano sostenible, en un mundo de paz.

Como parte del contexto latinoamericano, Cuba recibió también la influencia de este hecho. Durante el período 1921-1925 se creó la Universidad Popular José Martí, un proyecto liderado por Julio Antonio Mella, que abrió las puertas de la educación superior a los sectores de la población menos favorecidos y que contó con el decidido apoyo de estudiantes y profesores progresistas. En esos años surgió, en la Universidad de La Habana, la Federación Estudiantil Universitaria (FEU), la cual trascendió hasta nuestros días como la organización social más antigua de la Nación, y se acrecentó el reclamo de la autonomía universitaria, entre otras batallas de carácter radical.

Ante el fallido intento de realizar una Reforma Universitaria en la Isla, Mella dejó, de su profundo pensamiento, la idea de que para hacer cambios importantes en la universidad eran necesarias profundas transformaciones sociales. Tal anhelo solo cristalizó a finales de 1962, un año después de erradicado el analfabetismo.

En nuestra Reforma se identifica la influencia histórica de la ocurrida en Córdoba y de las acciones revolucionarias emprendidas bajo el liderazgo de Mella. Los acontecimientos políticos, económicos y sociales, iniciados en enero de 1959 allanaron el camino hacia una universidad moderna, comprometida, gratuita para todos los niveles de la enseñanza superior, y poseedora de un programa de becas que posibilitó el acceso de todos los sectores. La Universidad cubana, parafraseando al Che Guevara, comenzó a pintarse de negro, de mulato y de indio.

Hasta 2014, en nuestras aulas se han graduado más de 1 millón 370 mil estudiantes. Según datos del último censo de población, el 11 % de los ciudadanos y el 22 % de las personas laboralmente activas son profesionales. El nivel medio de escolaridad es de 11 grados y estudian en todo el sistema de enseñanza más de dos millones de cubanos, lo que representa el 18 % de la población.

Cada año se destina al financiamiento del sistema educacional cerca del 30 % del presupuesto de la nación; de esta cifra, entre el 7 y el 10 % se emplea en las universidades. De ahí que el más reciente informe del Banco Mundial ubica a Cuba en un lugar cimero de acuerdo con el porcentaje que representan los gastos educacionales en el Producto Interno Bruto, fijando su valor en 12,8 %.

Actualmente, la Isla exhibe altos índices de desarrollo humano, superiores a la mayoría de los países de la región y equivalentes a naciones de altos ingresos, en indicadores tales como escolaridad, esperanza de vida y mortalidad infantil. Una mirada a los «Objetivos del Milenio» nos sitúa entre los Estados que ya han cumplido la mayoría de las metas.

En la universidad cubana de hoy están presentes los ideales de la Reforma de Córdoba, ahora en un nuevo escenario, matizado por una integración latinoamericana sin precedentes en diferentes espacios como La Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR), la Alianza Bolivariana para los Pueblos Nuestra América (ALBA) y la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), entre otros. Sus propósitos nos convocan a una efectiva cooperación interuniversitaria, que contribuya al desarrollo sostenible de nuestra región.

Por último, deseo felicitar, en nombre de la Universidad de La Habana, la iniciativa del Dr. Fernando Tauber y la colaboración de los diversos autores para esta publicación, la cual nos permitirá, mirando al pasado, comprender el presente y diseñar juntos nuestro futuro.

La Reforma Universitaria en el contexto de los cambios contemporáneos

Dra. Adriana Puiggrós

Diputada de la Nación Argentina

El texto que nos brinda el doctor Fernando Tauber es una excelente contribución al debate sobre la universidad, que se desarrolla tanto en nuestro país como en Latinoamérica y a nivel mundial. En la actualidad es imposible encarar la problemática universitaria exclusivamente desde su localización territorial o nacional, pero perder esta última perspectiva sería grave. Por esa razón es valioso que el autor asuma el desafío de situar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918 en el contexto de los cambios contemporáneos. Se trata de una discusión indispensable en momentos en que nuestra educación superior debe ubicarse en un escenario en el cual han ingresado actores contrarios al papel principal del Estado en la educación y poderosas fuerzas del mercado, en tanto en América Latina hay una comunidad universitaria y gobiernos democráticos y populares que sostienen universidades públicas autónomas, gratuitas, cogobernadas y donde se garantiza la libertad de cátedra. Resulta acertado que el autor haya comenzado su trabajo situando el origen y el recorrido de las universidades latinoamericanas en la historia europea y señalado las particularidades de su fundación en nuestra región. La situación actual de la educación superior y sus problemas no pueden ser comprendidos fuera de ese contexto, como tampoco de los acontecimientos de la historia reciente, entre los que juegan un papel decisivo numerosos organismos y acuerdos internacionales.

Fernando Tauber proporciona una puntual información de las más importantes reuniones internacionales de las últimas décadas que permite comprender las posturas decisivas. No es menor la referencia a las declaraciones de Unesco, a mi entender de corte desarrollista, y a la interferencia que en ellas produjo la política neoliberal de la Organización Mundial del Comercio, con base en el documento del Banco Mundial de 1994. Siguiendo la cronología presentada queda claro que se trata de un hecho significativo en la concepción de la educación superior como un “servicio educativo”, como un “bien de mercado más”, “objeto de transacción en mercados internacionales”, “libre

de barreras”. Es interesante el reconocimiento del autor de la irreversibilidad de la globalización, la interconectividad y la interculturalidad, al mismo tiempo que su advertencia sobre la repercusión de esos hechos sobre las universidades de América Latina y de la Argentina. Señala que en este contexto de globalización se promueve la disminución y renuncia a su responsabilidad por parte de los gobiernos, el crecimiento de la educación privada, la fuga de talentos, las dificultades para lograr la dedicación exclusiva de los profesores, entre otros problemas.

A mi manera de ver, la educación superior empezó a ser examinada con avidez por sectores de poder económico y político porque se presentaba como el espacio privilegiado para la producción de conocimientos, y por la posibilidad de capturarla para el mercado, dada la magnitud de fondos que se mueven para su funcionamiento y sus perspectivas de crecimiento. La masificación de la educación superior fue leída como una oportunidad de mercado. El conjunto de saberes acumulados en currículos profesionales y centros de investigación, así como en los acervos bibliográficos, hemerográficos y documental, en los grupos científicos, humanísticos y artísticos de un país, fueron considerados bienes transables, como también los saberes, capacitaciones y proyectos científico-tecnológicos. Adicionalmente, en los años 90 se descalificaron los saberes literarios, humanísticos, artísticos y a las propias ciencias sociales.

La postura del doctor Tauber, en línea con los documentos de la Universidad Nacional de La Plata en ocasión de su centenario, en 2010, con los lineamientos planteados por los rectores del Consejo Interuniversitario Nacional en la reunión de Horco Molle, provincia de Tucumán, en el año 2004, y con las posturas iberoamericanas de defensa de las universidades públicas, no solamente expresa su disidencia frente al avance de la privatización a costa de la educación superior pública, sino que pone en discusión la política educativa que se requiere. Al respecto, es un aporte su definición de la educación superior como un bien público, social, un derecho humano

y un deber del Estado, así como la de las universidades públicas como organismos del Estado. El autor considera el acceso, la pertinencia, la calidad y la internalización como ejes del debate contemporáneo. No son términos del lenguaje reformista de 1918, pero son problemas que están en el contexto de las preocupaciones de aquellos estudiantes y docentes que clamaron por América Latina, por una universidad democrática, por la amplitud de las ideas y por la relación de las universidades con la sociedad.

La autonomía universitaria sigue siendo una condición de la democracia, pero a condición de garantizar el compromiso de las instituciones de altos estudios con el Estado que las financia, del cual siguen siendo organismos, y con la sociedad. La autonomía no puede ser pertinente a los intereses del mercado. El cogobierno es una conquista democrática que debe ser defendida: más representación garantiza más derechos. La gratuidad debe ser acorde al concepto original: el que estaba en la concepción reformista y el que fue concretado por el peronismo, no cercenada como lo hace la ley... La libertad de cátedra es condición para la existencia de las universidades; es uno de los elementos que le otorgan el más fuerte sentido.

La necesidad de comprometerse con la defensa de los derechos humanos, afianzar un sistema de educación superior que incluya todas las instituciones del nivel, así como sostener convenciones colectivas de trabajo con los trabajadores docentes y no docentes de las universidades son ejemplos de temas que eran inimaginables en 1918. Todas las medidas enunciadas fueron reclamadas en la consulta que se hizo desde la Cámara de Diputados de la Nación en los años 2009 y 2010. Pero su inclusión está en la línea del Manifiesto Liminar. También lo está el indispensable afianzamiento de la política común de educación superior en los organismos regionales, como el Mercosur, la Unasur y el conjunto de organismos que menciona el autor.

La época reclama un Segundo Manifiesto.

Las nuevas responsabilidades de la universidad

Dr. Ángel Plastino

Ex Presidente de la UNLP

Estamos frente a un libro que aborda una temática trascendente para el devenir del país. En las siguientes líneas intentaremos explicar las razones para tal aseveración.

Las universidades juegan un rol significativo en la configuración de economías y sociedades. Crean y diseminan conocimiento, desarrollan capital humano y, en forma creciente, van asimilando a los sectores productivos su creación intelectual. Las instituciones universitarias, su tarea pedagógica y las infraestructuras que las sostienen, han mostrado una notable consistencia a través de los siglos. Una rápida mirada a la primera universidad, la de Bologna, fundada en el año 1087, encuentra rasgos claramente reconocibles en las universidades de hoy.

Sin embargo, estas instituciones enfrentan hoy nuevos retos ante las importantes transformaciones que acontecen en el siglo XXI. El nuevo milenio viene acompañado de cambios socioeconómicos drásticos y dramáticos que encuentran a la institución universitaria en una posición estratégica de enorme relevancia, con responsabilidades inéditas y posibilidades múltiples en relación con la sociedad que la mantiene y la alberga.

El avance científico-técnico es, a la vez, causa y parte inescapable de la respuesta universitaria a las exigencias de los tiempos. Se torna cada vez más indiscutible la necesidad de compenetrarse plenamente con el avance tecnológico en todos los aspectos operacionales del funcionamiento académico, se trate de administración, enseñanza, investigación o aprendizaje.

Es, pues, indispensable replantear, en nuestro medio, las grandes ideas de la Reforma Universitaria cordobesa del 18, a fin de examinar críticamente si se ajustan a las nuevas exigencias y demandas. Y este es el tema desarrollado en la presente obra del doctor Tauber, cuya aparición no podría ser más oportuna.

Al intentar repensar los destinos universitarios con vistas a un mejor encuadre en el siglo que

se está iniciando conviene partir de ideas básicas. Una de ellas es la de que el destino del sector productivo nacional concierne a todos, pero más que a nadie a la universidad. Esto fue de alguna manera entrevisto por los pioneros del 18, pero no tal vez con la nitidez necesaria hoy.

Tradicionalmente, se distinguen tres grandes sectores, denominados primario, secundario y terciario, respectivamente. El primario comprende las actividades de extracción directa y sin transformaciones de bienes de la naturaleza. El sector primario suele jugar un rol decisivo en los países en desarrollo como el nuestro.

Este sector es motor de los demás, ya que sin materia prima no se hace nada en este mundo. Por ende, el primario promueve al sector secundario o industrial, así como el secundario promueve al terciario, o de servicios, que comprende aquellas actividades que no producen bienes tangibles, pero son necesarias para el funcionamiento de la economía. Está integrado este tercer sector por una variada gama de actividades dedicadas a prestar servicios de apoyo a la actividad productiva, al cuidado personal y de los hogares, a la cultura de la población, etcétera. Son los servicios dados, por ejemplo, en los comercios en los que se vende lo producido en los sectores primario y secundario. La sociedad postindustrial en la que vivimos desde 1990 agrega un nuevo sector, de reciente concepción: el cuaternario o de información –implícito en el concepto de “sociedad de la información” o “sociedad del conocimiento”, cuyos antecedentes se remontan al concepto de sociedad postindustrial, acuñado por Daniel Bell en los 60–, que complementa a los tres sectores tradicionales con actividades relacionadas con el valor intangible de la información, abarcando la gestión y la distribución de la misma. Dentro del mismo se engloban actividades especializadas de investigación, desarrollo, innovación e información. Este, como señalamos, incluye servicios altamente intelectuales y, si bien tradicionalmente se lo consideraba parte del terciario, su importancia,

cada vez mayor y diferenciada, ha hecho que ya se lo reconozca como un sector independiente. Incluye la industria de alta tecnología robótica-informática computacional, las telecomunicaciones y algunas formas de investigación científica, así como la educación superior, la consultoría y la industria de la información. El sector cuaternario puede ser visto como aquel en el que las empresas invierten con la perspectiva de asegurar futuras expansiones. Buena parte de las concomitantes investigaciones es dirigida hacia la reducción de costos –a fin de competir razonablemente–, expansión de mercados, producción de ideas innovadoras, nuevos métodos de producción y manufactura, etcétera. Para muchas industrias, como las grandes farmacéuticas, este sector es el más valioso, puesto que crea futuras líneas de productos, de los que la actividad industrial se beneficia a corto plazo. Argentina tiene grandes oportunidades en tal temática.

Este sector cuaternario no existía en 1918, pero la responsabilidad de las instituciones universitarias en su conformación es crítica. El tema cae, pues, fuera del ideario del 18, que no podía concebirlo ni imaginarlo. Una universidad que no se ocupe hoy del sector cuaternario no está cumpliendo acabadamente con su misión y responsabilidad. Si pretende servir realmente a su sociedad debe pertenecer, necesariamente, al mismo. Las universidades tradicionales integraban el terciario, y lo siguen haciendo en buena parte del tercer mundo, resultando así piezas de museo inútiles y costosas. Centros de mera enseñanza sin investigación ni extensión, carentes de contactos íntimos y fluidos con el sector productivo, se convierten de este modo en meras caricaturas de lo que debe ser una verdadera universidad. Desde ya, una enseñanza que se da en el “vacío”, sin tales vínculos, no puede nunca ser de excelencia. Es mero coto de intereses privados que proporciona buenos empleos.

Se deduce, entonces, que la universidad es palanca crítica para la promoción del desarrollo económico,

por lo que conviene detallar sus principales (pero no únicas) responsabilidades ante la sociedad, la mayor parte de las cuales no está contemplada por el ideario Reformista: producción de conocimiento, fundamentalmente por medio de la investigación científica; transmisión de ese conocimiento mediante la educación y la formación continuas; difusión a través de los modernos procedimientos informático-comunicacionales; explotación inicial de nuevos procesos y productos, por medio de la innovación tecnológica, en parques universitarios de innovación –la UNLP tenía uno en Florencio Varela–, incubadoras de empresas, convenios con organizaciones productivas, etcétera; ayudar al sector productivo a “digerir” y “asimilar” nuevos conocimientos y tecnologías producidos en otras regiones del mundo; formación del mayor número posible de recursos humanos bien capacitados en áreas estratégicas para la producción, el crecimiento y el desarrollo, tarea crítica para el progreso y crecimiento económico-social.

Áreas estratégicas son hoy la ingenierías –es común incluir en tal denominación a la Agronomía, la Veterinaria y la Informática– y las ciencias exactas y naturales. La proporción de alumnos universitarios de Argentina en estas carreras estratégicas no alcanza el 10% del total. No llega así a reponerse aquella parte de la población que trabaja en tales rubros y se retira de la actividad por razones de edad.

Esto sucede en un marco global que hace de tal tipo de formación una prioridad absoluta si se desea mantener y acrecentar el ritmo productivo. El mercado local ya no puede abastecerse de estos profesionales y comienza a contratar estudiantes a los que aún les falta bastante para completar su formación de grado.

Debe considerarse, además, que la población estudiantil universitaria global en Argentina es un porcentaje muy bajo respecto de la población total del país y debiera al menos duplicarse

rápida. Del relativamente escaso número de alumnos que completan los estudios secundarios y aspira a continuar los terciarios se sabe, estadísticamente, que únicamente uno de cada cinco llega a graduarse. Y, peor aún, que se retrasa la edad de egreso universitario hasta los treinta años o más, por varios factores. Uno de ellos es que las carreras tienen una duración de seis a ocho años, mientras que en los países de la Unión Europea y los Estados Unidos es de cuatro (Acuerdo de Bologna). Nuestras carreras universitarias son demasiado largas.

¿Puede la universidad en Argentina, con su configuración actual, atacar con algún grado de éxito tal problemática? Si las tendencias arriba descritas no cambian, podríamos tornarnos un país inviable, aun como mero productor primario, pues tal tipo de producción está hoy tan tecnificada que no puede sostenerse sin mano de obra altamente calificada. El bajo número de estudiantes universitarios obedece a razones económicas, por una parte, pero también a las falencias de la educación secundaria, por la otra. El número y monto de becas estudiantiles es hoy simplemente risible, desde la perspectiva del mundo desarrollado. Pero, por otro lado, los jóvenes no egresan del nivel medio lo suficientemente calificados, muestra de ello es que hay casas de altos estudios en Argentina que están obligadas a implementar programas de comprensión de textos para sus ingresantes.

Las naciones no sobreviven indefinidamente porque sí, habría que considerar el riesgo de la estabilidad de Argentina, en el mediano plazo, ante la falta de un número suficiente de graduados universitarios calificados.

No hay garantías en este sentido. Algunas propuestas de acción que aliviarían mucho la situación, y tal vez la revertirían, pueden plantearse ya mismo. Involucran inversiones importantes, pero mucho menores que las de los numerosos y variados tipos de subsidios al sector privado que circulan actualmente.

También los métodos de enseñanza han sufrido cambios profundos. Lo que más importa no es tanto “cuánto”, ni los detalles del “qué” se enseña, sino “cómo” se lo hace.

Interesa inculcar determinados conjuntos de destrezas y actitudes (de innovación, empresarial, de buscar y explorar, etc.). Surge así en forma natural el “aprender a aprender”. Esta es, sin duda, la habilidad más importante en un mundo en el que la digitalización de la información hace que parte, o aun la totalidad, del quehacer asociado a muchos empleos se transforme radicalmente, se automatice o se desplace a otra región del mundo en la que los salarios sean más bajos. Una persona debe estar en condiciones de absorber y enseñarse a sí misma formas alternativas de realizar tareas preexistentes y la manera de afrontar nuevos esquemas de actividad asociados a nuevos productos o servicios. En la sociedad globalizada emergen permanentemente nuevas industrias y originales tipos de tareas, en tanto que ocupaciones tradicionales pueden dejar de existir sin previo aviso. ¿Alguien recuerda a los perfoverificadores?

De modo que lo que importa hoy realmente no es tanto lo que se sabe sino lo que se es capaz de aprender rápidamente. Insistamos en que muchos tipos de conocimiento se van tornando irrelevantes y anticuados más velozmente de lo que creemos. Para “aprender a aprender” es necesario tener interés en “algo” específico. A medida que este “algo” se va dominando, inevitablemente se comienza a disfrutar el proceso de aprendizaje.

Y la clave de este proceso radica en que el docente genere motivación: ella es la base para el desarrollo de los dos componentes psíquicos claves del “aprender a aprender”: curiosidad y pasión. Quienes las sientan poseerán una ventaja decisiva para afrontar el incierto futuro “globalizado”. Y hoy, quienes experimentan curiosidad y pasión por un hobby o por alguna actividad cultural, científica, técnica, industrial o artística tienen a su disposición un repertorio enorme de herramientas

para cultivarlos y perfeccionarlos, en muchos casos en forma gratuita o fácilmente asequible a través de la web. Las oportunidades educativas específicas son ilimitadas, aun sin ayuda gubernamental o empresarial. El planeta está ávido de este tipo de personas con curiosidad y pasión, que constituyen el motor de la innovación.

Hemos visto cuán grande es la responsabilidad de la universidad frente al siglo XXI.

No hay otra institución que pueda encarar y planificar las respuestas sociales a los desafíos que nos presenta el mundo globalizado. Si pretendemos que la sociedad tome nota de tal situación, es obvio que los propios universitarios no podemos ignorarla. Debemos advertirle respecto de lo que le espera.

En este marco es imprescindible revisar críticamente el ideario reformista en el que se desarrollan mayoritariamente las actividades de la universidad pública de Argentina.

Nuestra responsabilidad es entonces máxima, y a ello responde el interés que reviste este libro.

La historia nacional está cruzada por la acción universitaria

La libertad, como contrapuesta, por una parte, a la docilidad servil que lo recibe todo sin examen, y por otra a la desarreglada licencia que se rebela contra la autoridad de la razón y contra los más nobles y puros instintos del corazón humano, será sin duda el tema de la Universidad en todas sus diferentes secciones.

ANDRÉS BELLO, *Discurso Inaugural Universidad de Chile, 1843.*

Camila Vallejo Dowling

Diputada de la República de Chile

Recurso a las palabras de Andrés Bello, el primer rector de la Universidad de Chile, porque no podemos idear un proceso de Reforma Universitaria sin volver al origen, sin saber cuál era el horizonte e ideario esperado, especialmente en Chile, en el periodo previo al inicio de la discusión legislativa de la más importante reforma universitaria en medio siglo. Nuestro tiempo nos exige terminar con el derrotero de los últimos treinta años, hegemonizados por una institucionalidad neoliberal impuesta en dictadura, que destruyó el vínculo histórico del Estado con sus universidades, reemplazando el espíritu inicial de libertad –ese que puede resumirse con esa bella frase de Andrés Bello referida a que “todas las verdades se tocan, desde las que formulan el rumbo de los mundos en el piélago del espacio... hasta las que expresan las acciones y reacciones de las fuerzas políticas...”– por el libertinaje depredador del mercado.

Durante los últimos treinta años, el espíritu de la universidad se ha visto bajo ataque. El concepto de libertad fue usurpado por los inversionistas que, en su nombre, transformaron la educación superior en un millonario negocio. Y si bien los pilares estructurales de este sistema fueron impuestos en el tiempo de los militares, con el retorno de la democracia se profundizaron los mecanismos degenerativos del neoliberalismo. El objetivo de cambiar estructuralmente el sistema universitario, entonces, es además una deuda democrática de los chilenos.

Aunque sea un poco temerario decirlo, la historia nacional está cruzada por la acción universitaria, porque, si las preocupaciones sociales algunas vez fueron desfiguradas y encadenadas a decisiones estatales erradas, la respuesta surgida desde la universidad muchas veces sirvió para rectificar el criterio público. Pero es justamente este vínculo con la sociedad de su época, que alabamos, el

que obliga a la reforma de las universidades cada cierto tiempo. Al presente, Chile está abocado no solo a corregir curricularmente las múltiples disciplinas que se imparten en la universidad, sino principalmente a reiniciar un sistema que fue pervertido por el neoliberalismo institucionalizado. Por lo mismo, cuando hablamos de reforma universitaria estamos circunscritos a un tema que ya viene sesgado políticamente, puesto que construir universidad no se reduce a organizar un montón de datos, ni tampoco se trata de corroborar la congruencia de los distintos ejes. Edificar la universidad que queremos consiste en hacernos la difícil pregunta sobre cuáles son los objetivos políticos que le confiamos a esta institución, porque la universidad no es un centro de reproducción técnico, ni el lugar donde se condensa la república literaria humanista y científica.

Sin duda hablamos también de aquello cuando nos referimos a “lo universitario”, pero para hablar de manera “clara y distinta” como reza el mandato de los primeros ilustrados, debemos establecer cuáles son los elementos que pertenecen esencialmente a una universidad. Es decir, los elementos sin los cuales degenera en una cosa diferente.

Los intelectuales han creído que la vida universitaria consiste en lograr el ocio productivo necesario para el aseguramiento de la influencia espiritual de las mentes más vivaces en las menos operativas. En definitiva, para lograr el asentamiento, difusión y permanencia de la religión cultural. Pero la universidad no existe para ahorrar al pueblo el trabajo de pensar por sí mismo, sino todo lo contrario.

Hay que reconocer, además, que en el ámbito universitario deben existir ciertas reglas internas mínimas: como que no se pueda liquidar un argumento científico con uno político, esto es, que una teoría científica no puede desacreditarse solamente porque sus consecuencias serían de derecha o de izquierda. Dentro de la universidad debe existir un diálogo reglado.

No obstante, es claro que la universidad tampoco debe ser el productor de los criterios de validez de todo conocimiento. Boaventura de Sousa Santos contó en una intervención que un alumno suyo quiso explicarle a su profesor de Derecho Civil que la propiedad no es lo que estaba definido en el Código del ramo porque en su comunidad no existía propiedad privada sobre la tierra, a lo cual el profesor respondió “yo estoy aquí enseñando conocimiento y todos los demás conocimientos no me interesan”.

Así, la universidad real no defiende la monocultura del conocimiento científico: el “epistemicidio” no debe ocurrir en la dinámica plural e interna de las universidades. Y con esto quiero subrayar el delicado equilibrio interno que debe darse entre conocimiento científico, dinámica política interna, extensión e incidencia positiva e intencional en la comunidad y respeto en general.

No me extenderé más para que el lector pueda ir directamente a las páginas que siguen y pueda, con toda la libertad del mundo, asentir y disentir. Pero si lo que quiere es comportarse como un universitario, entonces no se limitará a su lectura y las compartirá con sus pares, las discutirá y las evaluará en comunidad, políticamente, porque sabe que la definición de los criterios que rigen la actividad de comprender y cambiar el mundo es un problema político.

LA GACETA UNIVERSITARIA

ÓRGANO DE LA FEDERACION UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA

EDICION EXTRAORDINARIA

Director: EMILIO R. BIAVOCH

Rara temporum felicitate, ubi sentire quae velis, et quae sentias, dicere licet. TÁCITO, *lib. I. HISTORIAS*

La juventud argentina de Córdoba A los hombres libres de Sud América MANIFIESTO DE LA F. U. DE CÓRDOBA

Hombres de una república libre acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto librar a todas las cosas con el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos: las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta, porque aquí los tiranos se habían ensobrecido y porque era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contra-revolucionarios de Mayo. Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la resta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y—lo que es peor aún—el lugar en donde todas las formas de tiranía y de insensibilizar hallaron la catedral que las dicta. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes, que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad semil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un rapto fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hace 9-5 imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocritar la ense-

ñanza y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico sino el aliento de la perniciosa revolución.

Nuestro régimen universitario—aún el más reciente—es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el *deus* universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de Autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios, no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejerce mandando, sino sugiriendo y amando: *Enseñando*. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo coiminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario pero no a una labor de Ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos.

Las almas de jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gustados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclama el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo solo puede rubricar el silencio de los inocentes o de los cobardes. La única actitud silenciosa que cabe en un instituto de Ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla.

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de Autoridad que en estas Casas es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsadad y la incompetencia.

Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la Universidad de Córdoba por el Dr. José Nicolás Matienzo, sólo ha venido a probar que el mal era más afiligran de lo que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición. La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria; ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella un inesperado apoyo. Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de un orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embrocando, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta

que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única esperanza, pues sabemos que nuestras verdades lo son—y dolórona—de todo el continente. Que en el país una ley—se dice—la ley Avellaneda, se opone a nuestros anhelos? Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral, lo está exigiendo.

La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se harán méritos adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante sólo podrán ser maestros de la futura República Universitaria los verdaderos constructores de almas, los creadores de Verdad, de Belleza y de Bien.

La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país de sus hombres representativos.

Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba con motivo de la elección rectoral aclaran singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La Federación Universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país y a América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de Junio. Al confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y llevar bien alta la llama que está quemando el viejo reduto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desórdenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referiremos los sucesos para que se vea cuanta razón nos asienta y cuanta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios. Los actos de violencia, de los cuales nos responsabilizamos íntegramente, se cumplieron como en el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un aliamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y del engaño artero que pretendía filtrarse en las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba obscurcido en las clases dirigidas por un fariseísmo tradicional y por una pavoresca indigencia de ideas.

El espectáculo que ofrecía la asamblea universitaria era, en verdad repugnante. Gru-

pos de amorales deseos de captarse la buena voluntad del futuro rector exploraban los contornos de la probable mayoría tirando sus votos en el primer escrutinio para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empuetada, el compromiso de honor contraído por los intereses de la Universidad. Otros—los más—en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús exhortaban a la traición y al penoscamiento subalterno. (Curiosa religión que ensalza a menospreciar el honor y a deprimir la personalidad: religión para vencidos o para esclavos!) Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra, los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmundicia. Consentirla habría comportado otra traición. A la bufa respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de la regresión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía... y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra. El Derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empuetarse en la ley. No se lo permitimos. Antes de que la inmundicia fuera un acto jurídico irrevocable y completo, nos apoderamos del salio de actos y arrojamos a la canalla recién amedrentada, a la vera de los claustros. Que esto es cierto, lo patentiza el hecho de haber a continuación sesionado en el propio salón de actos la Federación Universitaria y de haber firmado mil estudiantes, sobre el mismo pupitre rectoral, la declaración de huelga indefinida.

En efecto, los estatutos reformados disponen que "la elección de rector terminará en una sola sesión proclamándose inmediatamente el resultado PREVIA LECTURA DE CADA UNA DE LAS BOLETAS Y APROBACION DEL ACTA RESPECTIVA". (Art. 9). Afirmamos sin temor de ser rectificados que las boletas no fueron leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado y que por consiguiente para la ley aún no existe rector de esta Universidad.

La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de "hoy por ti mañana por mí" corría de boca en boca y asumía la preminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones encerradas en la repetición inter-

minable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio podría ser ejercitada en contra de la Ciencia. Fue entonces cuando la obscura universidad mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a tantos otros, ante el temor de que fuera perturbada su púdica ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes.

Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asumbrados contemplamos entonces como se coaligaban para arrebatarnos nuestra conquista los más crudos reaccionarios.

No podemos dejar libremente sucumbir a la tiranía de una secta religiosa, ni al juego de intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad de San Carlos, ha dicho su primera palabra: "Prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes". Palabras llenas de piedad y de amor, de respeto arrevencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. Armoniosa lección la que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia universitaria! Recojamos la lección, compañeros de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad: ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obscura, que vé en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

La juventud ya no pide. Exige se le reconozca el derecho a pensar por su propia cuenta. Exige también que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La juventud universitaria de Córdoba por intermedio de su federación saluda a los compañeros de la América toda y les invita a colaborar en la obra de libertad que inicia.

Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bardabichere, presidentes; Gumerzindo Sayago, Alfredo Castellanos, Luis M. Mendes, Jorge L. Baante, Ceferino Garza Maceda, Julio Molina, Carlos Sudrez Pinto, Emilio R. Biongoch, Angel J. Nigro, Natalio J. Solbore, Antonio Medina Allende, Ernesto Garza.

Reproducción facsimilar del célebre "Manifiesto liminar" publicado en *La Gaceta Universitaria*. Órgano de la Federación Universitaria de Córdoba, el viernes 21 de junio de 1918, bajo el título de "La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América. Manifiesto de la F. U. de Córdoba".

MANIFIESTO LIMINAR

La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América

Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba-1918*

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta, porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y porque era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contra-revolucionarios de Mayo. Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y –lo que es peor aún– el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.

* Este documento, conocido como “Manifiesto liminar”, fue publicado en *La Gaceta Universitaria. Órgano de la Federación Universitaria de Córdoba*, el viernes 21 de junio de 1918, bajo el título de “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América. Manifiesto de la F. U. de Córdoba”.

Nuestro régimen universitario –aún el más reciente– es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. 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. El concepto de Autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios, no solo puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la substancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: Enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no a una labor de Ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclama el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de Ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla.

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de Autoridad que en estas Casas es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa-dignidad y la falsa-competencia.

Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la Universidad de Córdoba por el Dr. José Nicolás Matienzo, sólo ha venido a probar que el mal era más afligente de los que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición. La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria; ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella un inesperado apoyo. Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de una orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son –y dolorosas– de todo el continente. Que en nuestro país una ley –se dice–, la ley Avellaneda, se opone a nuestros anhelos? [sic] Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral los está exigiendo.

La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante solo podrán ser maestros en la futura República Universitaria los verdaderos constructores de alma, los creadores de Verdad, de Belleza y de Bien.

La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos.



Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba, con motivo de elección rectoral, aclara singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La Federación Universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país y América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de Junio. El confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desordenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referiremos los sucesos para que se vea cuanta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios. Los actos de violencia, de los cuales nos responsabilizamos íntegramente, se cumplían como en el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y del engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales.

El espectáculo que ofrecía la Asamblea Universitaria era repugnante. Grupos de amorales deseosos de captarse la buena voluntad del futuro rector exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, en el compromiso de honor contraído por los intereses de la Universidad. Otros –los más– en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús, exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. (Curiosa religión que enseña a menospreciar el honor y deprimir la personalidad: religión para vencidos o para esclavos! [sic]) Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra los jesuitas habían

preparado el triunfo de una profunda inmoralidad. Consentirla habría comportado otra traición. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía... y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra. El derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empostrarse en la Ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrevocable y completo, nos apoderamos del Salón de Actos y arrojamos a la canalla, solo entonces amedrentada, a la vera de los claustros. Que es cierto, lo patentiza el hecho de haber, a continuación, sesionada en el propio Salón de Actos de la Federación Universitaria y de haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral, la declaración de la huelga indefinida.

En efecto, los estatutos reformados disponen que “la elección de rector terminará en una sola sesión, proclamándose inmediatamente el resultado PREVIA LECTURA DE CADA UNA DE LAS BOLETAS Y APROBACIÓN DEL ACTA RESPECTIVA”. (Art. 9). Afirmamos sin temor de ser rectificadas, que las boletas no fueron leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado, y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe rector de esta universidad.

La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de “hoy por ti, mañana para mí”, corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la Ciencia. Fué entonces cuando la oscura Universidad Mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes.

Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asombrados, contemplamos entonces cómo se coaligaban para arrebatar nuestra conquista los más crudos reaccionarios.

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, no al juego de intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad de San Carlos ha dicho su primera palabra: “Prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes”. Palabras llenas de piedad y amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras

dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia universitaria! [sic] Recojamos la lección, compañeros de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.

*Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehere, presidentes;
Gurmensindo Sayago, Alfredo Castellanos, Luis M. Méndez, Jorge L. Bazante,
Ceferino Garzón Maceda, Julio Molina, Carlos Suárez Pinto, Emilio R. Biagosch,
Ángel J. Nigro, Natalio J. Saibene, Antonio Medina Allende, Ernesto Garzón.*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo nace de un compromiso personal, político, militante, que se solidariza, en los umbrales del centenario de la Reforma Universitaria de 1918, con el imprescindible debate estudiantil universitario acerca de la universidad que imagina como herramienta indispensable para el desarrollo nacional y latinoamericano. Y en este objetivo involucro la búsqueda de caminos para lograr una sociedad más justa, un ingreso mejor distribuido, una calidad de vida cada vez más homogénea, una mayor igualdad de oportunidades, un continente más unido, conformado por países con una soberanía creciente. La Reforma del 18 fue la revolución más nítida, intensa y paradigmática que se produjo en la universidad latinoamericana. Sus postulados, sus objetivos y sus deseos no emergieron de un partido político, ni de una agrupación estudiantil, ni de ninguna concepción o corriente universitaria en particular. Fue la síntesis de todos estos, construida por todos estos y defendida y enarbolada como principal bandera universitaria por todos estos. De ahí que su concepción tan fuerte y explosiva haya logrado que el paradigma que encarna perdurase hasta nuestros días desafiándonos a reflexionarla, vitalizarla, actualizarla y vivirla con la misma intensidad que esos jóvenes de principios del siglo XX. Pensar la universidad presente y futura es una responsabilidad constante de todos sus miembros, sin embargo, es a los jóvenes de hoy a los que les propongo que retomen aquel ideario y sus transformaciones históricas para replantearnos los objetivos de la nueva hora, los desafíos que los manifiesten como generación y nos interpelen como nación educadora. El desafío es ponerse de acuerdo en el conjunto de rasgos y objetivos esenciales que deben

Pensar la universidad presente y futura es una responsabilidad constante de todos sus miembros, sin embargo, es a los jóvenes de hoy a los que les propongo que retomen aquel ideario...

conservar y alcanzar la educación superior en general y la universidad en particular, en nuestro país y en nuestro continente.

Necesitamos que nos vuelvan a definir, con la fuerza del compromiso presente y futuro, los caminos troncales por dónde transitar juntos el próximo siglo. Será nuestra responsabilidad como profesores, gestores, trabajadores, profesionales, todos miembros de esta misma comunidad de la educación superior, saber escuchar e interpretar sus convicciones. Y seguirá siendo responsabilidad de los gobiernos democráticos producir las oportunidades para mejor asumir y defender el rol que tenemos como instituciones en la construcción del bienestar de nuestro pueblo.



El primer manifiesto expresa el clima en el que se concibió la Reforma: una resistencia profunda al modelo decadente que la Universidad de Córdoba representaba en el 18, un orgullo y hasta sorpresa por la valentía propia exhibida en la resistencia exitosa al hecho, puntual pero simbólico, de interrumpir la elección del rector ese 15 de junio y un llamado enfático a los jóvenes latinoamericanos a revisar el modelo de universidad en el que estudiaban.

El manifiesto no propone, en sí, la alternativa buscada pues está atravesado por la pasión generada en la resistencia a una etapa ya insoportable en los propios claustros universitarios y la exigencia ineludible de un cambio. Fueron los debates y acciones previos y posteriores los que modelaron este cambio dándole un contenido tan profundo como vigente.

Sus postulados alcanzaron objetivos fundamentales que, o bien todavía están en pugna, o son rasgos distintivos de la universidad pública que pretendemos, como el cogobierno estudiantil; la autonomía política, docente y administrativa de la universidad; la elección de todos los mandatarios de la universidad por medio de 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 para el ejercicio de la docencia, solo renovables mediante la apreciación de la eficiencia y capacidades del profesor; la gratuidad de la enseñanza superior; 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, y la libre asistencia a las clases.

Sin embargo, para llegar a estas definiciones fundacionales de todo el movimiento reformista, no todo fue lineal ni de nitidez meridiana. Cuando los estudiantes universitarios aún eran escasos en el país –unos cuantos miles– y provenientes principalmente de los grupos hegemónicos del orden colonial, surge a principios del siglo XX este movimiento estudiantil que, concentrado en Córdoba, recogió las preocupaciones y acciones de numerosos protagonistas de otras universidades de todo

el país y el continente, 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 efectivamente la democratización y la expansión de las universidades y una nueva orientación hacia la formación de los profesionales, proponiendo un modelo monopólico educativo, público, laico, cogobernado y autónomo, que buscó redireccionar drásticamente y devolver al sistema universitario el prestigio perdido poniéndolo al servicio de una causa popular y patriótica.

Por eso la Reforma propuso, además, cambiar el perfil marcadamente profesionalista que había delineado el modelo universitario en todo el continente, condicionado por los procesos productivos nacientes y postergando, paradójicamente, el interés por la investigación, por la extensión de los conocimientos producidos, por la tecnología y el valor agregado en el desarrollo de la producción. Por muchas décadas, en América Latina había sido posible estudiar ingeniería civil, medicina o farmacia, mas no matemáticas, biología o química. La orientación profesionalista del modelo institucional de las universidades latinoamericanas se caracterizaba por una educación para el conocimiento religioso o las profesiones, con predominio de las escuelas profesionales de derecho, medicina, ingeniería o de las academias militares.

El desarrollo de la investigación, sobre todo la científica, recién generó sus primeros antecedentes significativos, en México, Brasil y Argentina, en los inicios del siglo XX, periodo caracterizado en América Latina por recibir fuertes corrientes migratorias, en particular europeas, que promovieron el sistema universitario como motor de una sociedad que buscaba progresar.

La amalgama compleja entre el aprendizaje, el desarrollo científico y su transferencia, y el compromiso social hilvanaron el genoma del ser universitario reformista, convencido de que el cometido esencial de la universidad es enseñar a pensar y, de ese modo, integrar al hombre a la sociedad como factor de cambio y de progreso. Enseñar a pensar a secas, sin aditamentos. Formar seres críticos, seres complejos, capaces de adecuarse a requerimientos y circunstancias en perpetuo cambio. Seres aptos para pensar con independencia de criterio y sin preconceptos disolutivos.

También el énfasis y la concepción sobre las misiones de la universidad, que rebasan lo estrictamente universitario para volcarse hacia lo social y político, son las marcas y el sentido profundo del Movimiento Reformista: 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 lo caracterizaron y originaron

La amalgama compleja entre el aprendizaje, el desarrollo científico y su transferencia, y el compromiso social hilvanaron el genoma del ser universitario reformista.

...la Reforma trató de separar [la Universidad] del Estado mediante un régimen de autonomía...

la posibilidad de que en los tiempos sucesivos se retomaran y acompañaran con otras definiciones contundentes, como por ejemplo la gratuidad de los estudios de grado instituida en 1949.

Si bien, desde el punto de vista propiamente universitario, el principal logro del Movimiento Reformista lo ha constituido la participación estudiantil en el gobierno de las casas de estudios superiores, el pilar central sobre el que se sostuvieron esta y otras tantas transformaciones fue la conquista y la defensa de la autonomía universitaria, la que garantizó –cuando pudo–, a lo largo de estos cien años, la construcción lenta pero sistemática de una ciudadanía universitaria aún inconclusa en su generalización.

Si la República trató de separar a la Universidad de la Iglesia mediante la adopción del esquema napoleónico que, a su vez, la supeditó al Estado, la

Reforma trató de separarla del Estado mediante un régimen de autonomía, indispensable para pensar y actuar libremente al servicio del desarrollo nacional entendido como el bienestar generalizado de nuestro pueblo.

Los pilares de la Reforma se mantienen sólidos y vigentes, pero lo cierto es que la orientación de la educación superior universitaria contemporánea, latinoamericana y nacional, evoluciona en un contexto mundial de fenómenos que la condicionan e inciden en la definición de sus características y tendencias fundamentales. Estos fenómenos, características y tendencias pueden integrarse en un conjunto de títulos determinantes tales 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 conciencia creciente en la consideración de las minorías.
- El explosivo crecimiento de la población mundial y su traslado a las ciudades, con consecuentes necesidades para el acceso a la educación primaria y 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.
- 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 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– 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 disponible y a las universidades a explorar, interpretar y aplicar los avances en los nuevos frentes.

- 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 obligan a que el profesor y el estudiante adquieran otros roles.

- El avance de la globalización y las crecientes circunscripciones de la “sociedad de la información” o la “sociedad red” por ejemplo, demandan 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 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.

- 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 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.

¿Qué es lo que queremos y contra qué luchamos los reformistas? No queremos una universidad que sea símbolo de privilegios, ni instrumento refinado de explotación.

Esta serie de condiciones nos llevaron a revisar, actualizar y ampliar, la pregunta fundamental que hiciera Rolando V. García el 24 de junio de 1963:

¿Qué es lo que queremos y contra qué luchamos los reformistas?

No queremos una universidad que sea símbolo de privilegios, ni instrumento refinado de explotación.

No queremos una universidad que acentúe las diferencias entre una élite intelectualizada que sueña con Nueva York o París y una masa desvalida, sin sueños ni esperanzas.

No queremos una universidad que produzca al escritor de sensibilidad demasiado exquisita para ocuparse de problemas tan rudos como el hambre, la enfermedad, las lacras sociales o la destrucción del medio ambiente.

No queremos una Universidad que engendre sabios socialmente castrados, ni tecnólogos asépticos para quienes el hombre común o el obrero es solo otra pieza, aunque menos dúctil y más falible, de su planta industrial.

No queremos una universidad que calle, cuando el general o el político de turno le imponga sus condiciones o le muestre el sable, ni que se humille ante un puñado de dólares; ni que se esconda cuando hay olor a pólvora o rumor de irritación social.

Queremos, en cambio, una universidad donde una parte de nuestra juventud –elegida por su talento, por su esfuerzo, por su voluntad y por su vocación, y no por su extracción social ni sus medios económicos–, entre en contacto con lo mejor de la cultura universal para desarrollarse más plenamente como individuos y para ser más útil a la sociedad que le brindó ese privilegio.

Queremos una universidad que sea el laboratorio donde los problemas que afectan al país se estudien a conciencia en búsqueda desinteresada de solucionarlos.

Queremos una universidad no conformista, renovadora, heterodoxa.

Queremos una universidad que sea plataforma de todas las ideas, tribuna de toda sana rebeldía, baluarte de todas las libertades.

Queremos una universidad que sea semillero de futuros, no museo de antigüedades. ([1963] 1983: 204-205)

Queremos una universidad que le dé a la sociedad la certeza generalizada de que el desarrollo va asociado a la educación superior...

Queremos una universidad que le dé a la sociedad la certeza generalizada de que el desarrollo va asociado a la educación superior, y de que la formación universitaria y el crecimiento científico-

tecnológico son indispensables para producir cambios sociales, culturales, políticos y económicos que beneficien a todos.

Queremos una universidad proactiva estrechamente vinculada a las circunstancias locales, aunque plenamente comprometida con la búsqueda universal de la verdad y el avance del conocimiento a partir del esfuerzo por lograr una mayor diferenciación de los programas de estudio como medio para adaptarlos mejor 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 permitan colocar a

la educación superior en un mejor sitio para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sustentable.

Queremos una universidad que forme 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. Queremos una universidad con 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 también prepararse para el mercado de trabajo internacional comprendiendo varias culturas. Para esto consideramos 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.

Queremos una universidad cuyo rol se base 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 calidad de vida, y desarrollar una base tecnológica que le permita aprovechar mejor sus recursos y diversificar su perfil exportador, y además, a partir de la formación de una ciudadanía democrática, capacitar para alcanzar un desarrollo compatible con el progreso social, profundizar la responsabilidad social de la ciencia y lograr funcionar en red, promoviendo una alianza estratégica entre las instituciones universitarias y de estas con la empresa y con el Estado. Queremos una universidad que promueva los principios democráticos y el pensamiento crítico, y que 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, 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.

Queremos una universidad que responda al reto y la obligación moral de constituirse en un lugar donde se 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

...una universidad que promueva los principios democráticos y el pensamiento crítico, y que aporte a la modernización política y al desarrollo sostenible ...

solamente recursos humanos altamente calificados, sino también ciudadanos responsables, identificados con los mejores valores éticos de la cultura científica y humanística de nuestro tiempo. 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 currículos para participar en su construcción. Es en esta reflexión donde aparecen los nuevos valores para responder a estos desafíos. En un contexto globalizado, la universidad debe aportar al desarrollo de la identidad productiva de nuestras naciones, con una visión prospectiva que permita la formulación de paradigmas sociales para los escenarios futuros del conocimiento, avances en la investigación, 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 son, 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.

Queremos una universidad que genere alternativas a la crisis de los modelos hegemónicos de conocimiento, las cuales evidencien la imposibilidad de conservar las fronteras y las estructuras cerradas entre las disciplinas que actualmente conforman los campos de saber, repensándose a sí misma, re-

En un contexto globalizado, la universidad debe aportar al desarrollo de la identidad productiva de nuestras naciones.

organizando la concepción y transmisión de los saberes producidos, impulsando espacios transdisciplinarios que permitan educar, investigar, transferir y extender lo 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, transmite también las lógicas mediante las cuales se lo produce y aborda la realidad concreta. La modernidad, históricamente, se valió de esta importante herramienta para consolidar su proyecto, desagregándose en

disciplinas y campos de saber. 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 nuevos espacios de saberes y, a su vez, a la vinculación, articulación y fusión de estos en otros más complejos, transdisciplinarios, lo que hará que el abordaje de la realidad sea más responsable y socialmente más reflexivo.

Queremos una universidad que encare 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, y que garanticen instituciones públicas y privadas que estén al servicio de la investigación, la extensión y la docencia, además de habilitar organismos y procesos de evaluación y acreditación decididos e integrados por las propias universidades; 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 intra- e interinstitucional.

Queremos una universidad que fortalezca la capacidad de las instituciones de educación superior para cumplir con los más altos estándares de calidad, con su misión formadora, colaborando en la mejora de la calidad de los niveles educativos precedentes, con especial atención a los programas y la formación inicial de los docentes, consciente de la obsolescencia del conocimiento y su impacto en los planes y programas de estudio.

Queremos una universidad capaz de atender a una matrícula en rápido crecimiento sin que ello desmerezca las exigencias de calidad inherentes a la educación superior.

Queremos una universidad capaz de dignificar y profesionalizar la función del profesor, investigador, tecnólogo y extensionista, con programas de posgrado en docencia y dedicación exclusiva a la actividad universitaria suficientemente remunerada, en la que la formación doctoral resulta de trascendental importancia para la investigación y el desarrollo de nuestros pueblos.

Queremos una universidad que adapte las rígidas estructuras académicas tradicionales a una dinámica de cambio constante, con la finalidad de reflejar en los programas de enseñanza y en los dispositivos científicos la acelerada variación de los conocimientos y competencias que plantea la revolución científico-técnica, de carácter multifuncional en las universidades, por la incidencia que tiene en los procesos formativos y educativos.



Las respuestas de la educación superior argentina y latinoamericana a un mundo en constante cambio deben guiarse por consignas supremas, moldeadas, debatidas y consensuadas: pertinencia y relevancia con responsabilidad en la construcción de la justicia social, inclusión en la búsqueda de la excelencia, vinculación y cooperación interuniversitaria privilegiando la regionalización pero atendiendo a las características propias de lo nacional y la fuerza modernizadora de la globalización, acceso y egresos inclusivos.

La educación pública en general, y en particular la educación superior argentina y latinoamericana, 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. 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. Este enfoque del rumbo de la universidad pública en la Argentina –además gratuita, autónoma

...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...

y cogobernada–, la lleva a recorrer un proceso de adaptación permanente para demostrarle a la sociedad: 1) 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 se atribuye la tarea de atravesar las disciplinas existentes, de tratarlas y de reinterpretarlas [...] constituye, más que un dominio marginal, un estilo de análisis, un sistema de perspectiva” (1979: 230-231)–, 2) que reconoce todo el esfuerzo que esta sociedad hizo y hace por ella, y 3) 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 pueda 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.

Esta introducción suma conceptos y frases, que se confirmarán a lo largo de todo el trabajo, con el fin de sintetizar nuestra convicción, compartida y defendida por toda Latinoamérica, de que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad del Estado. De que la universidad pública es un ámbito para tener ideas y discutirlos, para pensar y sumar, lleno de inquietudes, rechazos, escrúpulos, audacias y esperanzas; y así deben poder vivirla nuestros estudiantes, formándose en los saberes específicos que vinieron a buscar, pero también en los valores que los conviertan, no solo en buenos profesionales, investigadores, tecnólogos, artistas o docentes, sino, y fundamentalmente, en los mejores ciudadanos, o mejor dicho conciudadanos, capaces de entender el privilegio de la formación universitaria y el esfuerzo social que esto significa. Que dimensionen el valor de la tolerancia, del respeto por la opinión del

otro, de la solidaridad –sobre todo en una sociedad que todavía soporta tremendas e injustas asimetrías–, de la democracia –viniendo de un pueblo al que le costó tanta sangre y angustia poder lograrla–, del medio ambiente –en la conciencia responsable de aprender a dejarle a nuestros hijos, y a los hijos de nuestros hijos un mundo mejor–, y de los derechos humanos –de aquellos que custodiamos en nombre de la memoria y en la búsqueda inquebrantable de verdad y justicia, pero también de aquellos de nuestros semejantes contemporáneos y futuros, de los que son diferentes, de los que piensan diferente–.

No hay una institución en el mundo en la que el pensamiento diferente sea tan valioso como en la universidad pública. De la diversidad, de la diferencia, del debate y la confrontación de ideas surgirán las mejores pistas para construir una sociedad más justa. Eso pensaron los Reformistas del 18. Hoy tenemos el mismo desafío.

Fernando Tauber





CAPÍTULO I

Las primeras Universidades de América Latina



Las primeras Universidades de América Latina

1. La universidad colonial

Para poder comprender las causas y la importancia de la Reforma Universitaria de 1918 es necesario entender el origen de la universidad en América Latina y el sostenimiento de sus características desde el siglo XVI hasta las primeras décadas del siglo XX.

Si bien es habitual sostener la idea de una “universidad latinoamericana”, una lectura histórica del concepto lleva a reconsiderarlo, al descubrir una división entre el imperio portugués americano, donde la universidad realmente no existió, y la América española, donde la universidad surgió prácticamente con la conquista misma. Frente a esta tradición universitaria de más de cuatrocientos años se manifestó, revolucionario, el movimiento de la Reforma Universitaria de 1918, momento en el cual no existía aún en Brasil la universidad propiamente dicha.¹

En América Latina y el Caribe, la universidad fue creada antes que el resto de los niveles educativos y, por muchísimo tiempo, fue la única institución que impartió enseñanza postsecundaria. Tünnermann Bernheim destaca tres entre los factores que determinan las primeras fundaciones:

- 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

¹ 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. La primera Universidad en Brasil fue la de Río de Janeiro, creada en 1920, hasta ese momento la educación superior la impartían escuelas profesionales superiores.

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. (1999: 12-13)

Salamanca y Alcalá de Henares, las dos universidades españolas más afamadas de la época, fueron los modelos que inspiraron las fundaciones universitarias en el Nuevo Mundo. Entre ambas existían diferencias bastante significativas, que se reflejaron en sus filiales americanas, 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” (estas últimas en su mayoría católicas) (Tünnermann Bernheim, 1999).

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 dictarse 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 en relación a las conclusiones que proponía el profesor. El modelo de Alcalá de Henares, en contraste, correspondió más bien al de un convento-universidad.

Las dos fundaciones universitarias más importantes del período colonial, Lima y México, ambas del año 1551, fueron creadas por iniciativa de la Corona y tuvieron el carácter de universidades mayores, reales y pontificias. Su influencia en las restantes universidades del Nuevo Mundo fue decisiva. Sus constituciones y estatutos, inspirados en la tradición salamantina hasta en los menores detalles, fueron adoptados o copiados por muchas otras universidades del continente. En su trayectoria evolucionaron hasta constituirse en “universidades del virreinato”, y son las precursoras de las universidades nacionales de América Latina. Santo Domingo, en cambio, puede considerarse como el antecedente de las universidades católicas o privadas. (Tünnermann Bernheim, 1999: 17-18)

Cuando todavía no había ninguna universidad en lo que sería luego Estados Unidos, en Latinoamérica, en 1538, a menos de cincuenta años de la llegada de los españoles, se crea la primera universidad

de América: la de Santo Domingo, y 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 Argentina², de 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. Para la época en que Harvard fue fundada (1636) América Latina contaba ya con trece universidades. De las treinta y tres que se fundaron en América durante el período colonial, ocho desaparecieron casi sin dejar rastro. Las demás, con contadas excepciones, subsistieron precariamente, con escasos alumnos que provenían principalmente de los grupos hegemónicos del orden colonial (Cinda, 2007: 18).

Ya tras la finalización del citado período, comenzaron a funcionar, entre otras, la Universidad del Rosario en Colombia (1653), San Carlos de Guatemala (1676), San Cristóbal de Huamanga (1680), Santo Tomás 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), la Real Universidad de Quito (1791), la de Guadalajara en México (1792) y la de 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 tanto contra los poderes eclesiásticos como contra los poderes laicos (Le Goff, 1965). 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, 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 trasplantadas 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 Bernheim, 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.

² 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.

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).

Ahora 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 trasplantada 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 baconiano³ 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 semieclesiásticas cerradas (jesuitas, dominicos, franciscanos, carmelitas, agustinos), cuyos criterios de pertenencia, contenidos y metodología de 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 solo brindó una formación de tipo universitario a un número significativo de personas sino que también preparó a muchos jóvenes de 12 a 17 años, que después no siguieron estudios superiores pero fueron maestros, sacerdotes, funcionarios. 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 definido,

³ 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.

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 Bernheim, 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 Bernheim, 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 Bernheim, 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 Bernheim, 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 Bernheim, 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 a los novicios para las órdenes religiosas, a los funcionarios de la burocracia colonial y a nuevos formadores criollos, imbuidos de la cultura del imperio. Y se extendieron hasta el siglo XIX, con un modelo medieval, al que el Renacimiento y el Iluminismo apenas rozaron y del que la ciencia y la tecnología se mantuvieron ajenas. La clase dirigente que gobernó los Estados emergentes americanos en el siglo XIX se formó en esa universidad colonial.

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:

Arocena y Sutz consideran 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” (2001).

Para Tünnermann Bernheim, “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” (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 durante todo el siglo XIX” (1999: 26).

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” (citado en Tünnermann Bernheim, 1999).

Por último, Darcy Ribeiro (1971) 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”, 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, mas no matemáticas, biología o química” (Tünnermann Bernheim, 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)

El Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda), en su *Informe 2007*, destaca que

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. (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).

Sin embargo, “dos universidades establecidas al sur y al norte del continente, la una a mediados del siglo XIX y la otra a principios del siglo XX, 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 Bernheim, 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 Bernheim, 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 y 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 solo 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. 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” (Paris: 1969: 163). (Arocena y Sutz, 2001)

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, como dirá Hans Steger, en “el gran símbolo de la educación latinoamericana en época de la civilización científica” (1974: 14). 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” (1985: 25), 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. (Araujo, Mier y Casanueva, 2003: 5)

Efectivamente, “la fundación y la reforma universitarias en países de grandes posibilidades económicas como México o Brasil significaron, 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 Bernheim, 1996). “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).

A pesar de los “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 fuertes corrientes migratorias y consecuentes demandas de movilidades 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 inespereadas 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, 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 generaría 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 promovieron el sistema universitario como motor de una sociedad en busca de progreso.





CAPÍTULO II

La universidad latinoamericana del siglo XX



La universidad latinoamericana del siglo XX

1. 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 solo treinta y cinco años el porcentaje de concentración de las ciudades respecto al campo, anunciaban el advenimiento de una revolución” (Ciria y Sanguinetti, 1983: 21).¹

Hasta Córdoba, la universidad y la sociedad marcharon sin contradecirse, pues, durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la universidad.

¹ El proceso de crecimiento poblacional y de urbanización fueron características muy marcadas del siglo XX que nos acompañan hasta la actualidad. El siglo empezó con un mundo de 1600 millones de habitantes y hoy supera los 7500. La curva de crecimiento poblacional había sido muy tenue a lo largo de miles de años y se transformó en una recta ascendente extraordinaria. Lo mismo pasó con el proceso de urbanización, que a inicios del siglo pasado sumaba solo algo más de 300 millones de habitantes viviendo en ciudades en todo el mundo –un 20% de su población–, sumando hoy unos 4000 millones –ya cerca del 55% de la población mundial–.

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.

El movimiento de Córdoba fue la primera confrontación, en una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna, con una universidad enquistada en esquemas obsoletos. Si la República trató de separar a la universidad de la Iglesia, mediante la adopción del esquema napoleónico que, a su vez, la supeditó al Estado, Córdoba trató de separarla del Estado mediante un régimen de autonomía.

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 –como provincial– 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 –a partir de 1767– 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 organizó alrededor de la Facultad de Derecho, pero conservando 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 de ellos, 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 presidente, 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).

Efectivamente, la primera tentativa de reforma se llevó a cabo con la fundación de la Universidad de La Plata. Sus planes de enseñanza y los métodos adoptados acusaban un esfuerzo orientador que extendió su contagio en forma lenta, pero definitiva, sobre la vida educacional del país, y que sirvió de fundamento –confesado o no– a esa acción innovadora de los años 18 y 19, denominada “la Reforma”.

El modelo de la Universidad de La Plata anticipó la inclusión de los estudiantes en el gobierno universitario, la cual fue dispuesta en la Asamblea de Profesores del 14 de marzo de 1908, hecho que Castiñeiras (1938) considera una anticipación en diez años a su tratamiento durante la Reforma Universitaria.

La extensión universitaria, la libertad de cátedra, la designación de profesores por concurso y los consejeros académicos por períodos limitados, la misma Casa de los Estudiantes y otros reclamos, constituyeron para este autor los principios diferenciales de la nueva universidad, que no fueron implementados en toda su expresión desde el comienzo solo en atención al medio en que se inició la Universidad y a sus posibilidades reales.

A diferencia de lo que sucedió en Córdoba, en donde el movimiento reformista fue básicamente antiescolástico, en La Plata, donde el clericalismo casi no existía, el reformismo, liderado por Alejandro Korn, se desarrolló como una reacción contra el positivismo.

Adquieren un relieve singular los enfrentamientos formales entre los partidarios del positivismo y quienes desafiaban a ese poderoso movimiento doctrinario. En un plano más específico, el propiamente pedagógico, mientras los primeros se dedicaban a exaltar la superioridad científica de Europa y Estados Unidos, el antipositivismo suponía un retorno al estudio de las humanidades, la filosofía y el arte.

Adelantándose a conceptos pedagógicos que serían universalmente aceptados a partir de la segunda mitad del siglo XX, Korn puso el acento en la necesidad de hacer del estudiante, tomado como sujeto activo y creador, el centro de todo el proceso pedagógico. En su artículo “La Reforma universitaria”, publicado en diciembre de 1919 en el diario *El Argentino* de la ciudad de La Plata, sostuvo, en ese sentido:

La Reforma es un proceso dinámico, su propósito es crear un nuevo espíritu universitario, devolver a la universidad consciente de su misión de su dignidad el prestigio perdido. Al efecto, es imprescindible la intervención de los estudiantes en el gobierno de la universidad. Ellos y solamente ellos representan el ímpetu propulsor, la acción eficiente, capaz [sic] de conmover la inercia y de evitar el estancamiento. Sin ellos nada se ha hecho ni nada se habría hecho. La forma en que han de intervenir, es cuestión secundaria, lo importante es que constituyan un poder del cual en adelante no se pueda prescindir. [...] Hemos anunciado el advenimiento de un intensa cultura ética y estética,

genuinamente argentina, ennoblecida por el anhelo de la justicia social y destinada a superar, sin desmedro para la ciencia, la época intelectualista y utilitaria. Complace ver a la juventud aunque sea por distintos rumbos, buscar la luz de nuevos ideales.

Una cátedra libre rodeada por estudiantes libres, dueños y responsables de sus actos, ha de contribuir mejor a formar el carácter nacional que la tutela verbosa de quienes jamás dieron un ejemplo de entereza.²

Su fundador y primer presidente, Joaquín V. González, refleja el pensamiento eufórico que marcaba la época de las luchas por la Reforma en un fragmento de su discurso “La Universidad y el alma argentina”, que se ha hecho conocido como “Lección de optimismo”:

Ya véis que no soy un pesimista ni un desencantado, ni un vencido, ni un amargado por derrota ninguna. A mí no me ha derrotado nadie; y aunque así hubiera sido, la derrota sólo habría conseguido hacerme más fuerte, más optimista, más idealista; porque los únicos derrotados en este mundo son los que no creen en nada, los que no conciben un ideal, los que no ven más camino que el de su casa o su negocio, y se desesperan y reniegan de sí mismos, de su patria y de su dios, si lo tienen, cada vez que les sale mal algún cálculo financiero o político de la matemática de su egoísmo.

¡Trabajo va a tener el Enemigo para desalojarme a mí del campo de batalla! El territorio de mi estrategia es infinito, y puedo fatigar, desconcertar, desarmar y aniquilar al adversario, obligándolo a recorrer distancias inmensurables, a combatir sin comer, ni beber, ni tomar aliento, la vida entera, y cuando se acabe la tierra, a cabalgar por los aires sobre corceles alados, si quiere perseguirme por los campos de la imaginación y del ensueño. Y después, el Enemigo no puede renovar su gente, por la fuerza o por el interés, que no resisten mucho tiempo; y entonces, o se queda solo, o se pasa al amor, y es mi conquista, y se rinde con armas y bagajes a mi ejército invisible e invencible. ([1918] 1935: 363)

Raúl Viñas describe en estos términos el escenario que suscita estas reacciones:

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

² En el primer anexo al final del libro se reproducen el facsímil del artículo de A. Korn y su transcripción completa.

reclamaba una radical enmienda de la caduca situación universitaria, inepta y estéril en la formación de auténticos “universitarios”. (1953: 4)

La Universidad de Córdoba llevaba en su escudo el nombre de Jesús y festejaba como propio el 8 de diciembre, día consagrado a la Virgen de la Concepción. El juramento profesional se prestaba obligatoriamente sobre los Santos Evangelios:

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-ecclesiásticas. Nada de investigación científica, tan fácil a la corrupción racionalista. Nada de filosofía, aparte de una huera 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)

Por su parte, en la ciudad de La Plata, Alejandro Korn, el filósofo reformista más reconocido en esa época, prefirió designar al movimiento estudiantil con el nombre de “Reforma Universitaria”, como finalmente se lo identificó, y no con el de “Revolución” como pretendían dirigentes de Córdoba, ganados por el entusiasmo y frenesí de los cambios sociales en el país y en el mundo de posguerra. Korn aludía al sentido general en el que se inscribía dicho movimiento cargado de valores morales y estéticos, con hondas raíces vernáculas y un fuerte anhelo de justicia social.

A pesar de que en Latinoamérica los movimientos sociales propios de primeros años XX agitaron a Colombia y Uruguay, 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 de la Nación de Hipólito Yrigoyen, en el año 1916 (Arocena y Sutz, 2001).

Sin embargo, otros antecedentes cimentaron el desenlace del 18: se inician los congresos internacionales de estudiantes –Uruguay en 1908, Argentina y Colombia en 1910, Perú en 1912– en los cuales “se proclama la rebeldía como principio cósmico omnicomprendivo y se exige un modelo universitario con plena injerencia del alumnado, que habría de confederarse en una liga americana” (Biagini, 2000: 15).

En el primero, realizado en Montevideo en 1908, se anunció que había llegado el tiempo de la emancipación, del resurgimiento político y cultural, con la unión americana como ideal común. Y para lograrlo debía apelarse a la ciencia universal, pero aplicándola a las necesidades de nuestros pueblos, sin confiar en los sectores tradicionales del poder: Estado, Iglesia, Ejército.

En 1910, en la ciudad de Buenos Aires, vuelven a reunirse los estudiantes de las universidades americanas: se denunció el mercantilismo, se exigió el sufragio universal y se afirmó que la juventud debía inducir a una significativa reacción moral en América. También se exaltaron la solidaridad y la ayuda mutua, en contra de las nociones liberales de la lucha por la existencia y el triunfo del más fuerte. El siglo XIX había representado el siglo de la libertad, el XX habría de ser el de la asociación y de la universidad, del pensamiento y la ciencia.

El último de los congresos internacionales llevados a cabo en el Cono Sur antes del ciclo iniciado por la Reforma Universitaria en Córdoba fue en Lima, en 1912. En el mismo aumentaron los reclamos a los gobiernos de Latinoamérica, tanto por desatender la modernización de la enseñanza y la cultura como por su prejuicio y combate hacia los oprimidos. De allí, señala Biagini, “que se haya redefinido el concepto de los jóvenes, como los que protestan contra la injusticia y más precisamente, ‘los que sufren con el dolor anónimo de todos los desgraciados de la tierra’” (2000: 57). El Congreso de Perú concluiría, acorde con esta postura americanista, declarando:

El continente es el vínculo natural: es la solidaridad humana adaptándose a las grandes coordinaciones del planeta. Vosotros sois mejicanos o brasileiros, peruanos o argentinos, por un accidente de la historia; pero sois americanos por naturaleza. Y esa patria natural es inalterable, se levanta sobre el cielo como las pasiones, no la pueden suprimir ni desmembrar las menguadas ambiciones humanas. (Citado en Biagini, 2000: 57)

Otro encuentro, de menor difusión, fue el de Bogotá en 1910, el cual contó con la participación de estudiantes de Colombia, Venezuela y Ecuador, y se pronunció en un documento abiertamente antiimperialista.

En México, ya después de la Reforma, en 1921, la juventud universitaria anunció que combatiría al nacionalismo y el militarismo, en pro de una humanidad nueva, por asociaciones federativas regionales y por la integración de los pueblos en una comunidad mundial, doctrina que intentó concretarse en una Federación Internacional y que, en 1931, promovió la ciudadanía universitaria para todos los claustros: un acuerdo para que los alumnos expulsados de su país por razones políticas pudieran continuar sus estudios en otras naciones.

Volviendo a los estudiantes cordobeses, sus reivindicaciones de 1917 –rechazan la clausura del internado en el Hospital de Clínicas y la forma en que se cubrían las cátedras– no fueron atendidas, por ello:

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”. 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. (Arocena y Sutz, 2001)

Las autoridades universitarias la clausuran y el Gobierno nacional decreta en abril la intervención de la misma, a pedido de los estudiantes. Se funda entonces la Federación Universitaria Argentina (FUA) en Buenos Aires.

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 Bernheim, 1998: 112-113)

La reacción se extiende a nivel nacional y la FUA convoca a su primer congreso para considerar una nueva ley universitaria. La Universidad de Córdoba se mantenía clausurada, sin fecha prevista para su reapertura. Ante esta situación los estudiantes toman el edificio con el fin de reiniciar las clases, pero ochenta y tres de ellos son detenidos y procesados por sedición, como consecuencia:

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)

Un telegrama de la Federación Universitaria de La Plata (FULP) a su homóloga cordobesa le transmitía a esta su respaldo:

En la lucha que en estos momentos libráis con la esclavitud incivil y anacrónica, la Federación Universitaria de La Plata fraterniza con vosotros. La libertad de la patria no ha de residir en la letra de su constitución, sino en el pensamiento de sus hijos: así ella será una verdad efectiva. Y esa Universidad, al dogmatizarse por obra de sus elementos retrógrados, traiciona el estado a cuyo amparo vive, y a la humanidad, porque su ideal no es la esclavitud, sino la máxima libertad. Consecuentemente con estas ideas y como acto de solidaridad, esta Federación ha resuelto declarar públicamente que apoya vuestra actitud franca y valiente –Boletín de la FULP 1º de junio 1918, pp 45–. (Biagini, 1999: 159)

El logro más importante del Movimiento de la Reforma Universitaria fue la participación estudiantil en el gobierno de las casas de altos estudios. Así lo señalan Arocena y Sutz y Ribeiro:

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,

- solo renovables mediante la apreciación de la eficiencia y competencia del profesor;
- La gratuidad de la enseñanza superior ³;
 - 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 esos últimos veinte años, por [...] la elevación del nivel de calificación del profesorado y la mejora de las condiciones de enseñanza, 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 Bernheim, 1999: 31).

Autonomía, democracia, investigación científica, docencia y extensión universitaria son los pilares del legado de los reformistas del 18. Un énfasis y una concepción sobre las misiones de la universidad, que rebasan lo estrictamente universitario para volcarse hacia lo social y político, son las marcas y el sentido profundo del Movimiento Reformista. Y en esta voluntad se encuentra el arraigo de la Reforma en América Latina, donde reivindicar la necesidad de la reforma universitaria es invocar también la democracia política, la igualdad social y la renovación cultural.

Se trataba de impulsar una educación para la libertad que implicaba la revisión integral de los métodos didácticos. La Reforma Universitaria –una conquista netamente estudiantil– no solo buscaba destituir a los profesores sin autoridad moral ni académica, sino también renunciar a la enseñanza superficial, a la orientación napoleónica y utilitaria de las universidades argentinas que las convertía en “meros organismos expedidores de títulos”, en pro del cultivo de las ciencias puras y la indagación filosófica (Biaggini, 2000: 20).

³ A pesar de que 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 Bernheim (1999: 31) lo incluyen en sus postulados, seguramente por entenderlo como un concepto presente en el espíritu y en el discurso reformista. La gratuidad plena de los estudios universitarios llegaría a la Argentina a partir del 22 de noviembre de 1949 a través del Decreto 29337, que suprimió todos los aranceles universitarios, propuesto y refrendado por el entonces presidente Juan Domingo Perón.

La participación de estudiantes y egresados en la designación de autoridades, la asistencia y la docencia libres, etc., han cambiado fundamentalmente la estructura universitaria para adaptarla a otras corrientes educacionales [...] instrumentos que permitirán desarrollar con amplitud la función social de la universidad. No se ha de limitar esta a la preparación de simples profesionales [...] sino a la tarea de preparar hombres capaces de afrontar los problemas inmediatos de la vida. (Carta a las facultades sudamericanas, 1922, citada en Biaggini, 2000: 21)

Era necesaria una respuesta local, situada en nuestra realidad, para la crisis del momento. La respuesta reformista se caracterizó por su americanismo y su antiimperialismo.

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 Bernheim, 1998: 108)

Arocena y Sutz consideran que el reformista es un movimiento latinoamericano desde sus orígenes y no un movimiento local que luego se proyectaría hacia Latinoamérica:

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. 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. (2001)

Aun así, desde la perspectiva de Scotto, es indispensable remitirlo a las particularidades de su contexto:

La Reforma, aun cuando dejó su marca en la situación política nacional de principios de siglo e imprimió su sello en la reconfiguración de las universidades públicas latinoamericanas en el siglo XX, no puede dejarse de lado su imprescindible referencia al contexto local de origen: una universidad confesional, nacida a comienzos del siglo XVII, estructurada bajo el modelo de distribución de poder de la sociedad cordobesa, con el peso aún muy fuerte de la Iglesia y de los sectores sociales privilegiados a cargo del Estado, esto es, un contexto político y cultural marcado por la hegemonía clerical-conservadora. Por lo tanto, era aquella una universidad que reproducía la distribución del poder real y simbólico de las clases privilegiadas; una universidad sin autonomía y con escasa conciencia y práctica científicas, con nula apertura social y sin democracia política interna. (2008: 9)

Este Movimiento está caracterizado por disminuir la brecha entre ser una renovación ideológica ambiciosa, aunque imprecisa, y plantear objetivos concretos modestos pero muy claros. “El Movimiento de la Reforma Universitaria arraigó con fuerza particular en ciertos países del continente donde lo alimentaban la evolución específica de las universidades, el ascenso de las clases medias y el vigor del movimiento democratizador antioligárquico” (Arocena y Sutz, 2001).

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 Bernheim, 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 postrevolucionario, 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, “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 Bernheim, 1998: 116-117). “Córdoba ocupó 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). La idea clave de esa revolución puede resumirse como la intención de democratizar a la universidad para convertirla en herramienta de la democratización de la sociedad.

Como todo proceso histórico, el desarrollo de la universidad latinoamericana del siglo XX ha sido un proceso lento, irregular y hasta violento. La universidad ha sido y es el reflejo de lo que sucede en la sociedad.

La Reforma Universitaria, fuerza impulsora de la juventud universitaria argentina, debe manifestarse como un movimiento de profundo contenido moral y de máxima capacidad progresista. Solo así podrá continuar cumpliendo con sus postulados fundamentales, de lo contrario se transformaría en un factor estático, de valor neutro, cuando no en una pieza de museo. En palabras de Silvio Frondizi: “la juventud debe sentirse actora de la historia y no pretender únicamente juzgarla” ([1945] 1968). He aquí la gran revolución de 1918: el haber afirmado que el cometido esencial de la universidad es enseñar a pensar y de ese modo integrar al hombre a la sociedad como factor de cambio y de progreso. Enseñar a pensar a secas, sin aditamentos. Formar seres pensantes, seres capaces de adecuarse a requerimientos y circunstancias en perpetuo cambio. Seres aptos para pensar con independencia de criterio y sin preconceptos.

En síntesis, el paradigma reformista se apoya en cuatro ejes de acción esenciales: 1) formación

integral del ser humano; 2) formación de recursos intelectuales para el desarrollo de la comunidad en la que la universidad está inmersa; 3) creación de conocimiento en base al tratamiento teórico de la experiencia empírica, y 4) traspaso inmediato a la sociedad de los conocimientos que se poseen mediante la extensión universitaria.

La hipótesis que parece quedar demostrada por varios autores e investigadores (Ávila, 1997; Tünnermann Bernheim, 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 la libertad” (Ávila Fuenmayor, 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 enfervoriza y desborda. (Waiss, 1975: 13)

2. La universidad argentina luego de 1918

Las transformaciones surgidas a partir del 18 tendieron a otorgar el control de las universidades a los estudiantes, protagonistas de la vida académica; sin embargo, en el período posterior a la Reforma hasta el inicio de la consolidación definitiva de la democracia en la Argentina en 1983, estos se debatieron en un proceso pendular de defensa de sus postulados, teñido de intereses y circunstancias políticas que impidieron desarrollar resultados superadores. 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.

La marcha ascendente de la Reforma tuvo una brusca interrupción hacia 1922, cuando Alvear sucedió a Yrigoyen en el gobierno de la República. Perteneciente a una familia patricia, y deseoso además, de neutralizar el pesado influjo de Yrigoyen, Alvear fue gestando su “antipersonalismo” y se recostó en los conservadores. El objetivo inmediato de estos no era otro que la contrarreforma universitaria que intervino primero a la Universidad del Litoral y seis meses después a Córdoba. Este fenómeno intervencionista se repetiría en 1930, 1945, 1958 y en reiteradas oportunidades en los gobiernos militares desde Onganía hasta el advenimiento definitivo de la democracia en 1983. Hacia 1927, la agresiva campaña manejada por los estudiantes platenses José Katz, Bartolomé Fiorini y Ricardo Balbín culminó con la caída de Benito Nazar Anchorena, (rector de la UNLP entre 1924 y 1927). Dos años más tarde, ya vuelto Yrigoyen a la Presidencia, los estudiantes de Derecho de Buenos Aires, encabezados por Julio V. González, pusieron término imprevisto al decanato de Juan P. Ramos, designándose para su reemplazo a Alfredo Palacios. Pero la crisis del 30 estaba próxima. En este punto, es necesario remarcar que, aunque paradójicamente, la época de mayor vigencia del ideario reformista (en la UNLP) fue en las postrimerías de la denominada “década infame”, caracterizada por el fraude electoral.

Durante las presidencias de Justo y Ortiz, la Universidad de La Plata marcó un camino en la educación superior con los rectorados de Loyarte, Levene, Castiñeiras y Palacios; pero a principios de la década del cuarenta comenzó una agresión, en todo el país, contra los principios reformistas, lo que forzó el alejamiento de este último, defensor de la autonomía universitaria.

Son ejemplos principales de este proceso contradictorio, en orden cronológico:⁴ 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)⁵ 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 Edelmiro Farrell (1944-1946), y 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. Debe destacarse que, aunque los argumentos legítimos de la oposición de los estudiantes a su gobierno fueron la supresión del cogobierno y el cercenamiento de la autonomía universitaria, Perón instituyó el régimen de dedicación exclusiva en 1947, la plena gratuidad de la enseñanza universitaria y la supresión del examen de ingreso, que, además, creó en 1948 la Universidad Obrera,⁶ hoy Universidad Tecnológica Nacional, y que 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.

David Staffieri, al reintegrarse a su cátedra en Rosario en 1955, manifestó su creencia en la necesidad de excluir de las universidades a la política partidaria, proselitista, circunstancial y contingente, pero nunca a la de los grandes principios, a la de las ideas generales que exceden lo meramente coyuntural pues son de todas partes y de siempre: este último tipo de política es imprescindible para la universidad.

⁴ 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; sin embargo, ya en 1895, el 57% de los profesionales universitarios nacidos en la Argentina eran abogados, escribanos o procuradores, 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.

⁵ En el Gobierno de Uriburu se modificaron los estatutos universitarios censurando, fundamentalmente, la participación estudiantil en los consejos directivos.

⁶ En el Capítulo II, art. 9 de la Ley 13229, 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 14855 (Ley de Autonomía) del 14 de octubre de 1959. Hoy la Universidad Tecnológica Nacional cuenta con dependencias académicas en treinta ciudades argentinas.

Para reforzar este concepto y remitiendo a las *Investigaciones* de Saúl Taborda, Héctor Agosti señala

¿A qué tanto escándalo porque los estudiantes quieren hacer política en la Universidad? La Universidad tiene que convertirse en un centro de elaboración democrática de los grandes problemas de la vida nacional. Y si la Universidad, cumpliendo ese deber, investiga por ejemplo las condiciones de la vida rural argentina y postula los lineamientos de la reforma agraria, o si determina las circunstancias estrictas en que pueda tornarse viable la independencia económica del país, o si examina científicamente los procesos reales de la productividad obrera (los ejemplos podrían multiplicarse al infinito) ¿estaría haciendo política? La estaría haciendo, sin duda, y con razón, porque esa política responde a las grandes necesidades del país y solo puede contrariar a la oligarquía latifundista, a los representantes del gran capital y a los abogados de los consorcios imperialistas, que son la minoría insignificante y despreciable de la República. (1968, 155)

De aquí surge una premisa fundamental que comienza a consolidarse definitivamente en el pensamiento universitario: la política de la universidad tiene que basarse en las transformaciones estructurales que reclama la sociedad argentina.

La normalización universitaria en el período denominado “reformista”, que duró desde 1955 hasta “la noche de los bastones largos” en 1966 ⁷, implicó una convivencia, en sucesivos gobiernos militares y democráticos –Pedro Aramburu (1955-1957), Arturo Frondizi (1958-1962), Luis María Guido (1962-1963) y Arturo Illia (1963-1966)–, de momentos que respetaron la autonomía universitaria y el cogobierno, que incluyeron algunos avances académicos, de infraestructura, de beneficios estudiantiles, de transferencia, de difusión y de extensión universitaria, con ciertos conflictos importantes, como la resistencia al artículo 28 de la ley de reorganización universitaria de 1958 ⁸ que permitía la creación de las universidades privadas.⁹

⁷ 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 trescientos profesores y científicos destacados se fueron de la Argentina.

⁸ Ley 14557, Régimen de Universidades Privadas. Sustitúyese el art. 28 del Decreto Ley 6403/55 relativo a las universidades privadas (B. O. 24-10-58).

⁹ Las universidades nacionales tenían, desde 1886, el derecho exclusivo de otorgar títulos habilitantes de las profesiones científicas, a partir de la Ley Avellaneda (Ley 1597 de 1885), una ley de carácter profesionalista que fue el primer instrumento legal en la Argentina para regular el funcionamiento de las casas de estudios superiores. Dos años antes, en 1884, se había sancionado la ley 1420 que instauró en la Argentina la educación gratuita, laica y obligatoria.

En este período (1955-1966), se instauraron 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 1958 se creó el Conicet¹⁰, 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).

Caído el gobierno de Perón, se abrían en teoría, ante el movimiento estudiantil –para no hablar del país todo–, posibilidades nuevas o se revitalizaban viejas postulaciones. En lo estrictamente universitario, y a rasgos generales, se cumplieron en poco tiempo varios de los principios por los cuales se venía bregando desde el 18: coparticipación en el gobierno de la universidad –aunque no en la forma tripartita igualitaria de profesores, graduados y alumnos–, democratización en los procesos electorales universitarios, que no resultaban anulados ni complicados por proscripciones precomiciales –como sí ocurría a nivel político nacional en esa misma época–, y fortalecimiento de la llamada “autonomía” universitaria, especialmente en los aspectos científico, didáctico, el nombramiento de profesores, etcétera.

Se dictaron estatutos relativamente progresistas para varias casas de altos estudios, donde se hacía hincapié en la necesidad de eliminar el arcaico resabio de las discriminaciones ideológicas y se sostenía el principio de periodicidad de la cátedra, la eventualidad de cátedras paralelas, etcétera. En una declaración de la FUBA de 1955 se sostiene que la Reforma –así como numerosos tratadistas de prestigio– ha señalado que la universidad es el hogar del estudiante donde el profesor acude a enseñar y a trabajar a su lado y no, por el contrario, el sitio donde un profesor establece su cátedra para que se acerquen los que estudian. De allí que sea natural la exigencia estudiantil de participar en el gobierno de un instituto que les pertenece por esencia.

En cuanto a la producción científica en el Estado, a partir de las universidades y sus instituciones pertinentes, se reafirman y complementan las visiones reformistas de esa época promisorias referidas a la política universitaria, la enseñanza y la extensión. Dice Rolando García en 1963:

Copérnico y Galileo fueron hombres de ciencia. Pero no fueron hombres de ciencia porque descubrieran verdades, sino al revés: descubrieron verdades porque fueron hombres de ciencia. Lo que distingue a un hombre de ciencia no es, fundamentalmente qué es lo que cree, sino más bien, cómo lo cree, y por qué lo cree. Una afirmación científica es, característicamente, una afirmación no dogmática y siempre sujeta a revisión; una afirmación basada en evidencia,

¹⁰ El Conicet fue creado en 1958, en base al Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) de Francia, su primer presidente fue el doctor Bernardo A. Houssay, quien había recibido el Premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1947.

no en la autoridad o en la revelación. Por eso tiene razón Bertrand Russell cuando señala que quienes fundaron la ciencia moderna tuvieron dos méritos que nunca se encontraron antes en una persona: una inmensa paciencia en la observación de los hechos, y una extraordinaria audacia en la formulación de hipótesis que los explicaran. ([1963] 1983: 202-203)

Y esta serie de reflexiones lo llevó a ese primer cuestionario, a 45 años de la Reforma, “¿Qué es lo que queremos y contra qué luchamos los reformistas?” (p. 204), citado ya en la Introducción.



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 de Juan Carlos Onganía (1966-1970), con la participación fundamentalmente estudiantil en el Cordobazo de mayo de 1969¹¹ 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 Perón¹² (1973-1974) y María Estela Martínez de Perón (1974-1976), llegándose a un enfrentamiento franco y a una cruenta represión¹³ –que dejó ya definitivamente de lado la discusión universitaria como cuestión primera– durante los gobiernos militares de Jorge Rafael Videla (1976-1981)¹⁴, Leopoldo Fortunato Galtieri (1981-1982)¹⁵ y Reinaldo Benito Bignone (1982-1983).

Todo este largo proceso de diecisiete años de intervenciones y violencia, de muertos y desaparecidos, 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. 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.

¹¹ 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 casi la totalidad de las agrupaciones estudiantiles de la ciudad.

¹² En un corto período de seis meses que marcó el retorno de Perón desde su exilio en España, este fue precedido por Héctor J. Cámpora (1973-1973) y Raúl Lastiri (1973-1973).

¹³ Según la Conadep (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas), el 21% de los desaparecidos durante el “Proceso Militar” eran estudiantes.

¹⁴ Videla fue sucedido, en una corta transición, por Roberto Eduardo Viola (1981) y Carlos Alberto Lacoste (1981).

¹⁵ Galtieri fue sucedido, en una transición de doce días, por Alfredo Saint-Jean (1982).

Recién con la vuelta a la democracia, a lo largo de las últimas décadas –en las que transcurrieron las presidencias de Raúl Ricardo Alfonsín (1983-1989), Carlos Saúl Menem (1989-1999), Fernando De la Rúa (1999-2001)¹⁶, Eduardo Duhalde (2002-2003), Néstor Kichner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015)– “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 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 veintiséis a cuarenta y siete¹⁷, los institutos universitarios públicos pasaron de dos a siete, las universidades privadas pasaron de veintiuna a cincuenta y los institutos universitarios privados pasaron de dos a catorce; además, se crearon tres universidades provinciales, una internacional y una extranjera. Se observa en toda esta etapa una incipiente pero a la vez auspiciosa maduración del debate universitario y del desarrollo de la educación superior en la Argentina. A estos temas y a su contexto mundial y latinoamericano nos referiremos a continuación.

¹⁶ 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 al 23-12), Adolfo Rodríguez Saá (23-12 al 30-12) y Eduardo Camaño (30-12 al 2-1-2002).

¹⁷ Como ya vimos, en los tiempos de la Reforma Universitaria existían en el país cinco universidades. Después, y hasta 1970, fueron fundadas otras siete universidades nacionales. En la década de los 70 surgieron otras dieciséis. En la década de los 80 fueron creadas otras tres. Durante los años 90 se llegó a treinta y seis y en el año 2002 se completó el total de 38. Durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner se sumaron nueve universidades públicas.





CAPÍTULO III

Debates contemporáneos sobre educación superior



Debates contemporáneos sobre educación superior

1. La Mundialización de las universidades

La década del noventa dio lugar a la apertura de debates mundiales que giraron en torno a las políticas públicas en educación superior. Esto ocurrió como consecuencia de su aceleramiento y mundialización, institucionalizada como política de los Estados e insumo básico para el desarrollo de los países que se encontraban atravesando un rápido proceso de globalización.

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.

En el mes de febrero de 1995 la Unesco publicó el primer documento preparativo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) en el siglo XXI, que se realizaría en París, en 1998, denominado *Documento de 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.

Así, el 9 de octubre de 1998, organizada por la Unesco, se realizó en París la Primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, a la cual 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*.

Cinco años después, “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 de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y con la de los países anglosajones. A esta convocatoria, denominada París + 5, se opusieron 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 siguió vigente y abierto en cada uno de los foros de educación superior hasta la fecha. A pesar del tremendo esfuerzo de los países para lograr un acuerdo respecto de las políticas y estrategias para una mejor educación superior en el mundo, el documento del Banco Mundial de 1994 fue el que la OMC tomó como base para el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS –GATS por su sigla en inglés: General Agreement on Trade in Services–), que se comenzó a tratar en la Ronda de Doha (Qatar), iniciada en el 2001 y aún sin concluir, 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 subsedes o franquicias y la presencia física de personas en el extranjero. En las líneas siguientes haremos un breve resumen analítico de los documentos de París de 1995 y 1998 –continuados y consolidados en la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior del 2009, organizada también por la Unesco–, 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 política para el cambio y el desarrollo de la educación superior, de 1995, 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, 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-tecnológico¹ son indispensables para producir cambios sociales, culturales, políticos y económicos. También se observa un crecimiento, aún insuficiente, de la inversión en educación superior en los

¹ Consideramos conveniente dejar establecido sintéticamente que, a nuestro juicio y coincidiendo con Poderti (2006), “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; a la técnica en cuanto “técnica”, es decir, como creadora de objetos y procesos útiles, y a las ciencias sociales y humanas en cuanto tales, es decir, como creadoras de valores éticos y estéticos.

países en desarrollo²; de la proporción de estudiantes que cursan carreras de bajo costo por alumno en detrimento de las de un costo mayor, como las ciencias exactas, las naturales y las ingenierías; un incremento en la proporción de mujeres; cambios en las estructuras institucionales y en los métodos de enseñanza –como la educación a distancia– que producen una mayor diversificación de la oferta educativa, y un aumento 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.

Este documento propone, además, que las respuestas de la educación superior a un mundo en constante cambio estén guiadas 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* de la educación superior se relaciona con su papel y lugar en la sociedad, en lo que atañe 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, los vínculos con el Estado y con la sociedad como un todo deberían basarse en los principios de libertad de cátedra y autonomía institucional, 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* se basa en estimular la participación activa del personal docente y de investigación y en su capacitación permanente; en promover una mejor aptitud y una mayor motivación de los alumnos que egresan de la educación secundaria, que aporte a la orientación en la transición; en la inversión en infraestructura, y en la evaluación.

La *internacionalización* es 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 proactiva” estrechamente vinculada a las circunstancias locales, aunque plenamente comprometida con la búsqueda universal de la verdad y el avance del conocimiento, sobre la base del esfuerzo por lograr

² En promedio y en términos absolutos, el gasto por estudiante es diez veces menor en los países en desarrollo que en los países industrializados.

una mayor diferenciación de los programas de estudio como medio para adaptar mejor la educación superior a las necesidades locales y nacionales específicas, pero sin perder de vista, al mismo tiempo, la universalidad del conocimiento y el criterio supremo de la calidad, que permitan colocarla en una mejor posición para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sustentable.³



El documento de la Unesco de la CMES de 1998, denominado *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, al igual que el 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, aumento ocasionado por la gran diversificación de la misma y por una mayor toma de conciencia de su importancia fundamental para el desarrollo sociocultural y económico. Afirma, también, que el desarrollo endógeno y sostenible 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; esta tendencia obliga a que las universidades se transformen en instituciones de educación permanente, contribuyendo a brindar educación para todos, a lo largo de toda la vida.

Así enmarcadas, define las misiones y funciones de la educación superior de acuerdo a los desafíos y dificultades que enfrenta, y señala 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 debe estar basada en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes.

Considera que la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades⁴: 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 debe estar basada en

³ Punto XXX del “Resumen ejecutivo” del Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior (Unesco, 1995: 12).

⁴ Artículos 2, 10 y 11 de La Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, 1998.

competencias que lo estimulen en la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje y le permitan 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 son condiciones fundamentales 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 proyectos de investigación internacionales.

El documento propone, por un lado, 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) propiciando 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 favorecer el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas.

Y, por otro, propone 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 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, plantea la pertinencia de los planes de estudios de acuerdo a la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas 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, no volviendo exclusiva su capacitación profesional, sino incluyendo 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 impulse programas de intercambio de docentes y estudiantes, el establecimiento de vínculos institucionales para incentivar 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 del desarrollo 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 por medio de 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; asegurar 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, ya 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, señala especialmente que estos 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 nosotros, pues se refiere por primera vez, en forma específica, a la planificación estratégica institucional como una herramienta indispensable para el desarrollo de las instituciones de educación superior, en particular las universidades.



El documento de la Unesco de la CMES celebrada en julio de 2009, denominado *La nueva dinámica de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*, analiza: la responsabilidad social de la educación superior; el acceso, la equidad y la calidad; la internacionalización, la regionalización y la globalización, y el aprendizaje, la investigación y la innovación.

Considera efectivamente a la educación superior en “su condición de bien público y de imperativo estratégico para todos los niveles de la enseñanza, y por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad” (Unesco, 2009: 1). Y que “[l]a autonomía es un requisito indispensable para que los establecimientos de enseñanza [...] puedan cumplir con su cometido gracias a la calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social” (2009: 2). En ese sentido, propone un plan de acción para sus Estados miembro basado en:

- a) Mantener y, en lo posible, incrementar la inversión en educación superior con la finalidad de sostener la calidad y la equidad y promover la diversificación tanto de la provisión como del financiamiento de la educación superior.
- b) Asegurar la inversión adecuada en la educación superior y la investigación para reflejar las expectativas crecientes y las necesidades sociales.
- c) Poner en marcha y reforzar sistemas apropiados de aseguramiento de la calidad y marcos regulatorios con la participación de todos los actores involucrados.
- d) Intensificar la formación docente con currículos que doten de herramientas para preparar a los estudiantes como ciudadanos responsables.
- e) Garantizar el acceso de las mujeres a la educación superior así como su participación y éxito.
- f) Garantizar acceso equitativo a grupos subrepresentados, tales como trabajadores, pobres,

minorías, personas con discapacidad, migrantes, refugiados y otras poblaciones vulnerables.

- g) Desarrollar mecanismos que contrarresten los impactos negativos de la fuga de cerebros al tiempo que se alienta la movilidad académica de estudiantes y docentes.
- h) Apoyar una mayor cooperación regional en el área de la educación superior conducente al establecimiento y el fortalecimiento de espacios regionales de educación superior e investigación.
- i) Habilitar a los países menos desarrollados para que aprovechen las oportunidades ofrecidas por la globalización y alentar la colaboración entre ellos.
- j) Perseguir las metas de equidad, calidad y éxito en la permanencia a través del desarrollo de medios de acceso más flexibles y de un mejor reconocimiento de aprendizajes y experiencias laborales previas.
- k) Incentivar el interés por la carrera académica asegurando respeto por los derechos y adecuadas condiciones laborales del personal académico, de acuerdo con la Recomendación de 1997 relativa al estatus del personal docente de educación superior.
- l) Garantizar la activa participación de los estudiantes en la vida académica, asegurando la libertad de expresión y el derecho a la organización y brindando servicios estudiantiles adecuados.
- m) Combatir las usinas de títulos a través de un ataque multifacético en la esfera nacional e internacional.
- n) Desarrollar sistemas de investigación más flexibles y organizados que promuevan la excelencia de la ciencia, la interdisciplinariedad y que se pongan al servicio de la sociedad.
- o) Apoyar la integración más completa de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la educación a distancia (EAD) para atender las crecientes demandas de educación superior.

2. Condicionantes, características y tendencias contemporáneas

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 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 observó en todo el mundo la aparición de movimientos universitarios que quisieron revolucionar la sociedad, enfrentando a ese sistema cerrado: *hippies* y pacifistas en los campus norteamericanos (1964-1970), el Mayo Francés (1968-1969), la Revolución Cultural china (1966-1969), los naxalitas en la India (1967-1971),⁵ 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, y los estudiantes franceses proclamaron: “La imaginación al poder” (Pérez Lindo, 2000: 12).

Ya durante la década de los ochenta, pero sobre todo durante los noventa, la relativa estabilidad, en la que operaban los componentes universitarios y de formación de elites profesionalizantes, fue radicalmente alterada. Uno de los impactos más influyentes fue 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 para las instituciones sociales cuya misión era la formación de recursos humanos, y que habían estado “determinadas, en su pasado inmediato, por un mercado de trabajo rígido y por una formación disciplinaria cerrada” (Didriksson, 2006: 199).

Lo cierto es que, como hemos mencionado, desde los ochenta, pero en particular en la década del noventa, la educación superior se desarrolla en un contexto mundial que la condiciona para definir sus características y tendencias contemporáneas fundamentales. Los fenómenos mundiales que inciden en ella pueden integrarse en un conjunto de títulos determinantes:

- La pobreza, la inequidad, la exclusión; las permanentes amenazas a la paz, la violencia, la inseguridad; 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.

⁵ 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.

- El explosivo incremento de la población mundial y su traslado a las ciudades, con consecuentes progresos en el acceso a la educación primaria y 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.
- 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 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– 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.
- 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 obligan a que el profesor y el estudiante adquieran otros roles.
- El avance de la globalización y sus crecientes efectos, como el surgimiento de la “sociedad de la información” o “sociedad red”, demandan 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 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.

En este último aspecto y como parte del debate vigente, es la propia Unesco la que en el año 2003 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. Sin embargo, dice la propia Unesco (2003) 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. Numerosos especialistas han abordado esta problemática. 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 solo como disciplinas, sino como formación básica y ética que orienta los saberes específicos y forja un ‘profesional social’” (Rojas Mix, 2006: 18).

En el desarrollo de estos modelos, surge 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 calidad ⁶ 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 acrecienta constantemente con consecuencias muchas veces 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 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 calidad.

- La profesión académica tiene dificultades en consolidarse como exclusiva. La falta de cargos y otros factores la llevan a un tiempo parcial o simple que la aleja del compromiso constante que demanda la educación superior.

- Aparecen y se desarrollan nuevos tipos de instituciones académicas y la atención de grupos cada vez más grandes y diversos por parte de las universidades.

- “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).

⁶ A los efectos de fijar un alcance conceptual homogéneo del término, en este trabajo se interpreta el concepto de “calidad” como ‘la armonía entre pertinencia y excelencia académica’.

3. Desafíos y expectativas en un mundo globalizado

Dice la Unesco: “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” (1992). 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 solo 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.

Dentro de este marco, esta visión o idea de universidad, el tema concreto, que se destaca como problema, desafío y 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. Por consiguiente, “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 [...], 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)

También Barsky y Dávila destacan como características básicas de la formación superior la flexibilidad y la capacidad de aprendizaje, dentro de la diversidad cultural:

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. (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 pertenecen, 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 indiscutible, alimentado por los rápidos cambios en la tecnología y la creación de nuevas categorías de empleo. No obstante, educación y trabajo deberían sostenerse 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 desarrolladas.⁷

- 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, tal como ya predicaba Ortega y Gasset en 1930.

- 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.

- 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).

- El desafío de la generación de ciencia y tecnología, no solo 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

⁷ La educación profesional suele enlazarse bien con el empleo en muchos países, pero la educación en artes y ciencias no está tan bien articulada.

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, 2003: 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, 2006).

- 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. “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.

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. Además, ante las crecientes urbanización, masificación y feminización de la educación, los ejes vigentes del debate contemporáneo deben ser –reiteramos– el acceso equitativo, la pertinencia y relevancia, así como la calidad y la internacionalización con cooperación interuniversitaria.

El acceso a la educación superior y a las nuevas tecnologías significa la demanda 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.

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.

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 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 TIC, promoviendo la movilidad estudiantil y docente, la transferencia de créditos, el reconocimiento de títulos y la educación virtual o mixta.

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 y debatir, poniendo las ideas al servicio de la sociedad y ofreciéndole 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 aun 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.

Para todo 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. Debe contar con la infraestructura y el equipamiento necesarios, 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.





CAPÍTULO IV

La universidad contemporánea en América Latina



La universidad contemporánea en América Latina

1. Las ideas latinoamericanistas a cincuenta años de la Reforma Universitaria

El discurso de Allende, ex presidente socialista chileno derrocado por la dictadura militar de Augusto Pinochet, contextualiza con su mirada latinoamericana el rol del estudiante universitario, el sentido del conocimiento, el sentido político social de la extensión universitaria, naturalizando la necesidad de incorporar estos valores reformistas a la formación superior. Su contenido tiene una extraordinaria vigencia, más allá de los datos particulares de la época.¹ Compartimos unos fragmentos de esta conferencia, realizada en la Universidad de Guadalajara, en México, el 2 diciembre de 1972:

Esta no es una Universidad tradicional; esta no es –y es bastante para muchas universidades de nuestro Continente– una Universidad que haya hecho la reforma; yo creo que esta es una Universidad comprometida con el pueblo, con los cambios, con la lucha por la independencia económica y por la plena soberanía en nuestros pueblos.

Y porque una vez fui universitario, hace largos años, por cierto, no me pregunten cuantos; porque pasé por la Universidad no en búsqueda de un título solamente; porque fui dirigente estudiantil y porque fui expulsado de la Universidad, puedo hablarles a los universitarios a distancia de años; pero yo sé que ustedes saben que no hay querella de generaciones: hay jóvenes viejos y viejos jóvenes, y en éstos me ubico yo.

Hay jóvenes viejos que no comprenden que ser universitario, por ejemplo, es un privilegio extraordinario en la inmensa mayoría de los países de nuestro Continente. Esos jóvenes viejos creen que la Universidad se ha levantado como una necesidad para preparar técnicos y que ellos deben estar satisfechos con adquirir un título profesional.

¹ En el segundo Anexo, al final del libro, se reproduce texto completo del discurso pronunciado por Salvador Allende en el auditorio central del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, el 2 de diciembre de 1972.

Y estos jóvenes viejos, si son arquitectos, por ejemplo, no se preguntan cuántas viviendas faltan en nuestros países y, a veces, ni en su propio país. Hay estudiantes que con un criterio estrictamente liberal, hacen de su profesión el medio honesto para ganarse la vida, pero básicamente en función de sus propios intereses.

Allá hay muchos médicos –y yo soy médico– que no comprenden o no quieren comprender que la salud se compra, y que hay miles y miles de hombres y mujeres en América Latina que no pueden comprar la salud [...].

Por ello, entonces, y sobre la base tan solo de esos ejemplos simples, nosotros tenemos que entender, estamos hablando de una Universidad que entiende que para que termine esta realidad brutal que hace más de un siglo y medio pesa sobre nosotros, en los cambios estructurales económicos se requiere un profesional que no se sienta un ser superior porque sus padres tuvieron el dinero suficiente para que él ingresara a una Universidad; se necesita un profesional con conciencia social que entienda que su lucha, si es arquitecto, es para que se construyan las casas necesarias que el pueblo necesita. Se necesita un profesional que, si es médico, levante su voz para reclamar que la medicina llegue a las barriadas populares [...]. Por eso, ser joven en esta época implica una gran responsabilidad [...]. Pero el que es estudiante tiene una obligación porque tiene más posibilidades de comprender los fenómenos económicos y sociales y las realidades del mundo; tiene la obligación de ser un factor dinámico del proceso de cambio, pero sin perder los perfiles, también, de la realidad.

La revolución no pasa por la Universidad y esto hay que entenderlo; la revolución pasa por las grandes masas; la revolución la hacen los pueblos; la revolución la hacen, esencialmente, los trabajadores. [...] Ya Lenin lo dijo –yo he aumentado la cifra para impactar más en mi patria–, Lenin dijo que un profesional, un técnico, valía por 10 comunistas; yo digo que por 50 y por 80 socialistas. Yo soy socialista. Les duele mucho a los compañeros míos que yo diga eso; pero lo digo, ¿por qué? Porque he vivido una politización en la Universidad, llevada a extremos tales que el estudiante olvida su responsabilidad fundamental; pero una sociedad donde la técnica y la ciencia adquieren los niveles que ha adquirido la sociedad contemporánea, ¿cómo no requerir precisamente capacidad y capacitación a los revolucionarios? Por lo tanto, el dirigente político universitario tendrá más autoridad moral, si acaso es también estudiante universitario.

Yo no le he aceptado jamás a un compañero joven que justifique su fracaso porque tiene que hacer trabajos políticos: tiene que darse el tiempo necesario para hacer los trabajos políticos, pero primero están los trabajos obligatorios que debe cumplir como estudiante de la Universidad. Ser agitador universitario y mal estudiante, es fácil; ser dirigente revolucionario y buen estudiante, es más difícil. Pero el maestro universitario respeta al buen alumno, y tendría que respetar sus ideas, cualesquiera que sean.

2. El debate en América Latina: disputas ideológicas

Rojas Mix ensaya siete 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 el currículo 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? (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, 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 solo 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 escenario 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 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*.

La introducción del Informe..., escrita por Claudio Rama (2006), plantea que la educación superior en América Latina afronta su tercera reforma.

La primera reforma, como vimos, surgió en Córdoba en 1918 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, gratuito,² cogobernado y autonomista” (Rama, 2006: 11) que perduró hasta principios de los setenta.

² 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 solo Argentina, Uruguay y en una forma especial México –en particular en la UNAM– pueden exhibir su implementación. En el caso de la Argentina, por ejemplo, la supresión total de los aranceles a la educación superior, que aseguró, por primera vez, la plena gratuidad de la enseñanza universitaria, fue recién implementada en la década del 50, durante la segunda presidencia de Juan D. Perón.

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 hasta hoy, que el aumento en las demandas como resultado de la expansión de la educación media fuera cubierto en su totalidad por los tradicionales mecanismos de financiamiento públicos. Finalmente, la respuesta 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, por medio de la libre acción del mercado, se promovió una expansión desordenada de la educación superior privada.

Este proceso constituyó el centro de la segunda reforma de la educación superior en el continente, que Rama ubica entre las décadas del setenta y del noventa, y 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 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, a su vez, en un proceso de urbanización y de cambio demográfico, 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.

La Conferencia Regional de Educación Superior del 2008, realizada en Colombia y organizada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en la que participaron 3500 personas, representando a 33 países –lo que significa, sin duda, que fue el evento de mayor trascendencia en el ámbito de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en las últimas décadas–, focalizó sobre diez ejes temáticos: contexto global y regional; el papel de la educación superior en la construcción del conocimiento y la innovación; calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad; desigualdad, inclusión y equidad; diversidad y diversificación; integración e internacionalización; reformas en los sistemas de educación superior; sistemas de evaluación y acreditación; gobernabilidad de las instituciones, y financiamiento.

Plantea que en un mundo globalizado que, a pesar de los avances tecnológicos cada vez más significativos, es socialmente injusto y desigual, hay que consolidar el papel de la educación superior en la región como un factor estratégico para el desarrollo sustentable y para la promoción de la inclusión social y la solidaridad regional, y para garantizar la igualdad de oportunidades y, con tal fin, establece un plan de acción.

Este plan propone cinco lineamientos fundamentales: 1) impulsar la expansión de la cobertura en educación superior, tanto en pregrado como en posgrado, con calidad, pertinencia e inclusión social, 2) promover políticas de acreditación, evaluación y aseguramiento de la calidad, 3) fomentar la innovación educativa y la investigación en todos los niveles, 4) construir una agenda regional de ciencia, tecnología e innovación (CTI) para la superación de brechas y para el desarrollo sustentable de la región, acorde a las políticas generales de cada Estado miembro, 5) propugnar la integración regional latinoamericana y caribeña y la internacionalización de la educación superior en la región mediante, entre otras iniciativas, la construcción del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (Enlaces).

Este plan reafirmó la necesidad de una mayor integración regional en los campos de investigación científica y de formación de recursos humanos calificados; la adopción de instrumentos que promuevan la inclusión social de género, étnica y de personas con necesidades especiales; el crecimiento de los sistemas de educación superior en cada país, capaces de cumplir la misión de democratizar el conocimiento y expandir el número de vacantes; el incentivo a la cooperación entre los diversos segmentos sociales, destinado a estimular la efectiva transferencia del conocimiento para la sociedad; la implementación de firmes instrumentos de cooperación a fin de evitar la fuga de capital

humano de América Latina y el Caribe; el respeto a la autonomía universitaria y el apoyo gubernamental a la educación superior, a través de políticas de estado sostenidas.

Los estudiantes latinoamericanos y caribeños, se sumaron a este debate a través de la Organización Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes (OCLAE) en 2008 afirmando:

Defendemos en común, el principio de la Educación como un bien público patrocinado por los Estados Nacionales, socialmente con referencia según los valores de calidad, pertinencia, inserción y equidad como derecho universal. Para llevar a cabo esta tarea nos unimos a la iniciativa de los gobiernos que actualmente están vinculados en la integración regional de nuestros pueblos y naciones, fortaleciendo los lazos culturales que nos unen, disminuyendo las vulnerabilidades económicas que nos devastan y superando el atraso científico y educacional que nos debilita ante las grandes potencias.

La universidad necesita de más programas de intercambio desarrollando la movilidad de los estudiantes, docentes, posgraduados, investigadores en el ámbito nacional e internacional. Defendemos programas que movilicen miles de académicos, ayudando a combatir las desigualdades regionales y promoviendo la integración educacional y científica de América Latina, programas de cooperación, de esa forma permitirían una formación de profesionales con una comprensión más profunda de los grandes desafíos locales, nacionales y continentales.

Es posible construir una universidad eficazmente creadora, libre de ataduras de carácter informativo, que construya nuevas formas de aprendizaje, valorando actividades extracurriculares como las iniciaciones científicas, la reflexión colectiva, el debate, la cultura, el deporte, la extensión. Todo eso exigirá no solo una profunda revisión en lo que respecta a organización sino también en las metodologías del proceso enseñanza-aprendizaje y sobre todo, con la participación y la inserción de los estudiantes en los propósitos de la universidad.

En ese contexto y ese mismo año, desde Uruguay y en el marco del debate sobre su propia Reforma Universitaria, sumaron una mirada que reafirma que la educación de los jóvenes y de los adultos debe colaborar, en la perspectiva de la enseñanza activa, a expandir las capacidades y libertades de todos para:

- Aprender a seguir aprendiendo siempre.
- Ejercer la ciudadanía de manera constructiva y solidaria.
- Desempeñarse creativamente en el mundo del trabajo.
- Acceder, en una perspectiva plural, a formas diversas de cultura.
- Colaborar a la mejora de la calidad de vida individual y colectiva.

Definen que la enseñanza activa se basa en dos verdades muy sencillas: 1) el protagonismo decisivo en la educación corresponde a los que aprenden, y 2) se aprende desde lo que se sabe. Desde esos principios, a los que hay que dotar de contenido específico en cada circunstancia concreta, es viable construir un país donde todos puedan seguir aprendiendo siempre.



En el período identificado como de la “tercera reforma” por el documento de 2006 del Iesalc, 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 165 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)³ en el Cono Sur del continente, sociedad civil no gubernamental integrada (originalmente) por veintiuna universidades públicas pertenecientes a los países del Mercosur (1991).

Jorge Landinelli señala que 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. (2003: 4)

En 1997 se sumó el Convenio Andrés Bello,⁴ 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 la 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 treinta y cuatro universidades de diecinueve países.

³ En el año 2014 integran el Grupo Montevideo treinta universidades de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile.

⁴ El Convenio Andrés Bello fue creado en 1970 y está integrado por Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

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 (CIRUP), iniciadas en 1999 en Santiago de Chile y cuya undécima reunión fue en Santiago del Estero, en el año 2013.

Los acuerdos plasmados en las CIRUP 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 Bernheim, 1999: 60), estas fueron condicionando las estrategias centrales para el desarrollo de toda la educación superior.

La I Carta de Santiago de Chile, de la CIRUP de 1999, define a la universidad pública por cuatro 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, cuyo cumplimiento se da 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. 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. Recomendando 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.

La II Carta de Buenos Aires, de la CIRUP del 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 riesgo de suplantarse a las universidades públicas por instituciones de educación superior cuyos objetivos podrían responder a otras lógicas, intereses y propósitos, de modo 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 III Carta de Porto Alegre, de 2002, también expresa la preocupación persistente frente a las políticas impulsadas por la OMC, que apuntan a favorecer la comercialización internacional de los servicios de educación, asemejándolos a mercancías comunes. 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, 2005b: 23).

La IV 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 V 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, 2005a: 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).

La VI 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). La VII Carta de Jujuy 2008, partiendo de la concepción de la educación superior como un bien público, un derecho social, universal y estratégico en los procesos de desarrollo sustentable de los países latinoamericanos y caribeños, fija los siguientes lineamientos y principios generales:

- Fortalecer la cooperación interinstitucional e internacional para impulsar la construcción de un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (Enlaces).
- Diseñar estrategias para la renovación de los sistemas educativos de la región, con el objeto de lograr una mejor y mayor compatibilidad entre programas, instituciones, modalidades y sistemas, integrando y articulando la diversidad cultural e institucional.
- Fomentar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y gestores de la educación superior.
- Promover, establecer y consolidar alianzas estratégicas con gobiernos, sector productivo y organizaciones de la sociedad civil, teniendo como meta la contribución al desarrollo sustentable de nuestras naciones.
- Destacar el carácter humanista de la educación superior, orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de enfrentar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica, pacífica y constructivamente en la sociedad.
- Abordar la problemática regional desde una perspectiva integradora a fin de responder a las demandas económicas, sociales y culturales, jerarquizando la equidad, integración intercultural, construcción democrática y equilibrio internacional, así como desarrollar sustentablemente nuestro patrimonio cultural.
- Fundamentar los estudios de posgrado en líneas activas de investigación y creación intelectual con mirada regional que garanticen y promuevan profesionales altamente calificados y cualificados que contribuyan efectivamente a la generación, transformación y socialización del conocimiento.
- Fortalecer e incrementar las redes académicas a escala nacional y regional, como articuladoras efectivas de las identidades locales, para optimizar recursos humanos y materiales, que subsanen debilidades, acumulen beneficios y socialicen experiencias, particularmente en

formación de recursos humanos e investigación, y como un modo fundamental de combate frente al fenómeno de “emigración calificada” o “fuga de cerebros”.

- Difundir, expandir e integrar los sistemas de evaluación y acreditación nacionales, como instrumentos estratégicos para garantizar la calidad de la educación superior y la formulación e implementación de políticas públicas pertinentes.

La VIII Carta de Quito de 2009 establece las siguientes recomendaciones:

- Reivindicar el conocimiento que generan América Latina y el Caribe, promover su más amplia divulgación y apoyar las más diversas publicaciones, especialmente las científicas, que incorporen los resultados de las investigaciones y reflexiones sobre las realidades de la región.
- Instar a los gobiernos de la región a que desarrollen políticas públicas que favorezcan la interculturalidad y promulguen los instrumentos pertinentes para asegurar la educación superior como un bien público, derecho humano universal y deber del Estado.
- Contribuir a la construcción de una cultura y una sociedad de paz, al respeto por la diversidad y la conservación de la naturaleza, como la única forma de asegurar la convivencia en el planeta.
- Revalorizar la formación humanista para garantizar profesionales comprometidos y solidarios que trabajen por la equidad social.
- Comprometer a la universidad pública en la lucha por la defensa y promoción de los derechos humanos, contra toda forma de indignidades, desigualdades y discriminación individual y social, para alcanzar la convivencia plena, el respeto y la solidaridad.
- Generar espacios de diálogo con los gobiernos, para que las reformas legislativas que provoquen la plena vigencia de la autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica de las instituciones de educación superior de la región garanticen el compromiso universitario de brindar docencia, investigación, extensión y vinculación con la colectividad, asegurando tanto la pertinencia como la calidad, de acuerdo a los requerimientos y necesidades sociales.
- Reafirmar la autonomía como sustancia propia de la universidad para que esta sea un factor de democratización permanente, y una institución fundamental para promover la participación de la ciudadanía en todos los aspectos que interesan a la sociedad. Especialmente la universidad, con su mandato de responsabilidad social, debe adoptar acciones conjuntas y solidarias frente a las amenazas que se ciernen contra ella y el conjunto social.
- Afirmar la importancia de la autonomía respecto de los gobiernos, las empresas y los poderes fácticos.
- Reiterar la importancia crucial del aporte de los Estados en el financiamiento de la universidad pública.

La IX Carta de Valparaíso de 2009 fija cuatro puntos como objetivos centrales:

- Garantizar la autonomía, en su más plena acepción, de modo que la formación de los recursos humanos necesarios en su país y región y la generación del conocimiento, acorde, también, a los problemas que debe solucionar, no tengan que sujetarse a condicionantes, fuera de los que impone la ética.
- Considerar a la actividad universitaria como estratégica, profundizando y favoreciendo la relación de la universidad con el Estado y el sector productivo, en alianza para promover el desarrollo sustentable.
- Disponer una inversión en educación superior suficiente para asegurar la equidad en el acceso a sus procesos formativos, revertir los bajos índices de graduación y promover la investigación científica y la innovación tecnológica, y su vinculación con el medio y su entorno social.
- Impulsar la construcción del espacio de integración latinoamericana y del Caribe, facilitando los procesos de equivalencias y homologación de títulos y grados que incluyan las innovaciones curriculares correspondientes y las reformas legislativas necesarias, con el fin de promover la movilidad estudiantil, académica y laboral. Esas medidas deberán atender, simultáneamente, a la preservación del capital intelectual e impedir la fuga de cerebros.

La X Carta de Sucre de 2012 abordó aspectos concernientes a la pertinencia y la excelencia. La pertinencia de la universidad en una sociedad multicultural, que avanza hacia la interculturalidad. Eso implica un estudio de políticas de la educación superior para los aspectos sociales y culturales que exige la educación intercultural.

A su vez, el tema está enmarcado en los otros aspectos señalados, como: la autonomía, tanto frente al Estado como frente a los poderes fácticos (financiación), sentido del servicio público e integración. Aspectos que es necesario precisar enmarcándolos en los cuatro grandes desafíos que debe enfrentar la educación superior en el siglo XXI, que son: en el escenario nacional, la democracia y la equidad; en el regional, la interculturalidad y el desarrollo; en el continental, la integración latinoamericana; en el planetario, la globalización.

La XI Carta de Santiago del Estero de 2013 trabaja, desde la perspectiva de la integración, cuatro aspectos fundamentales: lo académico, la interculturalidad, las nuevas tecnologías y nuevas metodologías, y la política integracional en el marco de la educación superior como bien y servicio público.



A las CIRUP se les suman otra serie de encuentros y conferencias como “las Declaraciones de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno⁵ 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 Cumbres Iberoamericanas de Rectores (CIR),⁶ tanto públicas como privadas, entre las que se destaca la Declaración de Lima en 2001 que, siguiendo 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 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 esta 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.
- 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.

⁵ La primera Cumbre se realizó en Guadalajara en 1991, se repitieron en forma anual e ininterrumpida en diversos lugares de Iberoamérica durante un tiempo, siendo la última revisada la Declaración de Montevideo, en el 2006.

⁶ A estas Cumbres se suman otras como Santiago de Compostela en 2004, México en 2005 y las organizadas por Universia en Sevilla, también en 2005, en Guadalajara en 2010 y en Río de Janeiro en 2014.

En 2010, la Declaración de Guadalajara de la CIR profundiza sobre cómo promover la competitividad sin olvidar los valores sociales, innovar en la docencia, trabajar en la profesionalización y el reconocimiento social de la investigación, fomentar la necesaria transferencia de tecnología que promueva el desarrollo en condiciones de sostenibilidad y darle especial relevancia al reto que suponen los macroespacios universitarios.

Propone una agenda basada en: un programa amplio y ambicioso de movilidad e intercambio estudiantil con reconocimiento de los estudios realizados; un proceso de convergencia y reconocimiento de estudios y titulaciones, para avanzar en la similitud de las estructuras educativas, mediante el establecimiento de algunos criterios comunes respecto de los contenidos, la carga de trabajo y las competencias profesionales de los diversos programas y títulos; un sistema compartido de evaluación y acreditación de la calidad, para el establecimiento de mecanismos que fomenten la confianza mutua en que se ha de basar la comparabilidad de instituciones y programas y que proporcionen garantías de calidad para desarrollar criterios y metodologías comparables; un programa para el impulso de las redes universitarias de investigación asociadas al desarrollo conjunto de proyectos, a la formación de profesores y doctores y a la transferencia del conocimiento.

Y la Declaración de Río de Janeiro de la CIR de 2014 profundiza sobre cuatro grandes objetivos: impulsar la modernización de la universidad, fomentar su internacionalización y el emprendimiento e innovación universitaria, identificar las palancas que refuercen el papel de liderazgo social de la universidad, y poner en valor su importancia como generadora de conocimiento y como instrumento decisivo para el desarrollo económico y social de los países.

Propone diez claves estratégicas:

- 1) La consolidación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC).
- 2) La responsabilidad social y ambiental de la universidad.
- 3) La mejora de la información sobre las universidades iberoamericanas.
- 4) La atención a las expectativas de los estudiantes.
- 5) La formación continua del profesorado y el fortalecimiento de los recursos docentes.
- 6) La garantía de calidad de las enseñanzas y su adecuación a las necesidades sociales.
- 7) La mejora de la investigación, la transferencia de sus resultados y la innovación.
- 8) La ampliación de la internacionalización y de las iniciativas de movilidad.
- 9) La utilización plena de las tecnologías digitales.
- 10) La adaptación a nuevos esquemas de organización, gobierno y financiación.

3. Dinámica de la educación superior latinoamericana hoy

Una de las pocas certezas presente en los comienzos del siglo XXI ha sido la transición hacia una sociedad con alto valor educativo, donde el conocimiento es consustancial con las actividades económicas e indispensable en todas las esferas de la vida social. De ahí que entre las principales nuevas dinámicas que se identifican en esta primera década del presente siglo se encuentran:

- Una demanda sin precedentes de educación superior, ya que de 82 millones de estudiantes de educación superior a nivel mundial, que se habían reportado en la CMES de 1998, en el 2007 se pasó a alrededor de 150 millones y a más de 200 millones en el 2015.
- El crecimiento de la internacionalización, con instituciones compitiendo por atraer nuevos estudiantes: para el 2012, a nivel mundial, más de 3.6 millones de estudiantes universitarios estudiaban fuera de su país de origen. También ha aumentado la fuga o circulación de talentos. El “asalto” por atraer estudiantes y la “batalla por el poder de los talentos” ahora complementan la geopolítica de las luchas por los recursos naturales.⁷
- En la respuesta a las nuevas demandas ha sido importante la participación del sector privado, tanto a nivel nacional como internacional, cuyo crecimiento a nivel global ha alcanzado el 30% de la matrícula, para el 2007. América Latina es una de las regiones con mayor sector privado, pues el promedio regional de la matrícula en este sector está alrededor del 50%, y algunos países, como es el caso de Brasil, han llegado incluso al 70%.
- También ha sido importante, como respuesta a las demandas por educación superior (y lo será más en el futuro), la nueva generación de medios inteligentes de las TIC, tecnologías móviles, librerías digitales, revistas científicas y acceso a bases de datos online, redes de todo tipo, cursos de educación abierta, etcétera, que favorecen aprendizajes innovadores e interactivos, potencian creativamente las comunicaciones entre personas y la circulación de conocimientos, y dibujan nuevos escenarios de internacionalización. Internet ha sido uno de los principales elementos de transformación de la educación superior en el presente siglo, especialmente en los países donde la expansión ha sido exponencial. En estos casos, que representan la tendencia a nivel mundial, las TIC han trastocado todas las dimensiones de la educación superior.

⁷ En el 2009, el mayor número de estudiantes eran de China (421 100), India (153 300) y República de Corea (105 300). Los principales destinos eran los Estados Unidos (595 900), el Reino Unido (351 500) y Francia (246 600). América Latina y el Caribe pasó de aportar el 16% en 1990 al 19% en 2007 (del total de inmigrantes calificados en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

Existe, pues, una reciente situación en el campo de la educación superior, que es su nueva e irreversible interconectividad. Sin embargo, estas dinámicas optimistas, sustentadas en las nuevas posibilidades de crear redes abiertas del conocimiento a todos los niveles, aparecen entremezcladas con dinámicas atadas a valores excesivamente mercantilistas y a conocimientos protegidos, con tendencia a profundizar aún más la estratificación del conocimiento a nivel mundial. En este sentido, algunos autores están reviviendo el concepto “centro-periferia”, para referirse a una profundización de relaciones subordinadas por parte de los países no centrales, en los nuevos escenarios mundiales del conocimiento. El informe del 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 1950,⁸ a 7,5 millones en 1994, a 13,9 millones en el 2003 (2006: 241-261). En el 2007 superó los 17 millones y 25 millones en el 2015, de los cuales el 76,6% es universitario.

Mientras en 1994 había, en promedio en la región, 162 estudiantes terciarios por cada diez mil habitantes, para el año 2003 llegaron a 259 por cada diez 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 fue 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, llegando a 140 179 en 2002-2003 (el 36% en Europa, el 49% en los EE. UU., el 7% en Cuba y el 8% restante en otros países), mientras la cifra de recepción estudiantes extranjeros fue 19 785 (el 55% a Cuba, el 15% a Chile, el 10% a Argentina y el 20% restante a los otros países).⁹

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, alrededor del 43% de los que ingresan.

América Latina y el Caribe participaron, 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 parte, Brasil participa con el 50%, seguido de México con el 19,8% y Argentina con el 16,9%. La producción de publicaciones científicas de América Latina y el Caribe aumentó, en diez años, un 120%, participando con el 3,3% del total.

Basados en estos datos, e infiriendo que evolucionaron favorablemente en los últimos años, coincide-

⁸ 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%.

⁹ Iberoamérica recibe el 3% y envía el 7% de los estudiantes que estudian en otros países del mundo.

mos con Raquel San Martín en que: “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” (2005: 260), y con Simón Schwartzman, que señala:

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. (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 desde fines de los ochenta entrado el año 2000, 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).

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 otros, como la evaluación y la acreditación, el uso y manejo de la contracción financiera y los programas de recursos extraordinarios condicionados a la competitividad, el cobro de matrículas y el incremento de los recursos propios, la internacionalización y 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. Así describe Carlos Tünnerman Bernheim las líneas primordiales que, como resultado de un largo proceso histórico culminado con el proceso de la Reforma de Córdoba, perfilan a la universidad latinoamericana como realidad histórico-social:

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, aun 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 esta, 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, aun cuando se dan casos excepcionales en tal sentido. (1996: 22-23)

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 la caracterización que desarrolla Tünnerman en 1996, vigente aún 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 por medio de 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 experimentados en el último cuarto del siglo XX, 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 [sistemas nacionales de educación superior] 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. “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 solo 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.

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 de gestión. Sin embargo, las universidades latinoamericanas tienen una presencia institucional y un protagonismo en el desarrollo de nuestros países que no

tenían en las postrimerías del siglo XX y se puede registrar un acuerdo general de involucrarlas 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 ven confirmadas en la mayoría de sus aspectos en las tendencias del proceso futuro, además de reconocerse otras líneas crecientes, tales como:

- Se consolida la autonomización¹⁰ en los tres aspectos de la autonomía universitaria que nos interesan: 1) La autonomía ideológica o científica que corresponde al concepto de la universidad como “idea”. 2) La autonomía administrativa que corresponde al de la universidad como “orden”. 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)

¹⁰ En 1965, la Asociación Internacional de universidades (AIU), reunida en Tokio, promulgó el documento *University Autonomy. Its meaning Today*, preparado por el jurista H. Hetherington. Este documento distingue cinco ejercicios de la autonomía universitaria: 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. Determinar la naturaleza y métodos de los programas investigativos. 5. Ejercer las funciones de autogestión financiera.

- 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, 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, micro- y macrouniversidades 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 acreditación,¹¹ orientados al mejoramiento de la calidad académica y el perfeccionamiento continuo de la gestión y administración” (Tünnermann Bernheim, 1999: 48).

- 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, pero dejan las de mayor inversión –como las ingenierías, las ciencias naturales, las exactas, las astronómicas y las de la salud, así como las tareas de investigación y extensión– a cargo de las universidades públicas.

¹¹ Hay varios tipos de acreditación: uno es la acreditación institucional de una universidad, que garantiza un nivel global, aunque con grados diferentes. Otros son las acreditaciones especializadas que pueden referirse a unidades académicas, programas de estudios de grado o posgrado 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 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.

- 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 Bernheim, 1999: 36), con una tendencia a 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 Bernheim, 1999: 36) y a articularlas con las carreras tradicionales. También se propician los títulos intermedios que permitan delimitar el conocimiento adquirido en los sucesivos ciclos, y aumentan las materias de régimen semestral.
- Crece la investigación universitaria, aunque con ella escala también 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, basada en sistemas de instrucción personalizada y en herramientas multimediales e interactivas, genera nuevas experiencias que promueven una mayor interacción entre el 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 preselección se produce por razones sociales y económicas en los ciclos previos.

4. El rol de las universidades: democratización y vinculación con el medio

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, dependen, 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 calidad de vida, y desarrollar una base tecnológica que le permita aprovechar mejor sus recursos y diversificar su perfil exportador, y, a partir de la formación de una ciudadanía democrática, alcanzar un desarrollo compatible con el progreso social, profundizar la responsabilidad social de la ciencia y lograr funcionar en red, promoviendo una alianza estratégica entre las instituciones universitarias y de estas con la empresa y con el Estado.

Este desafío impone la necesidad de repensar el abordaje del conocimiento en nuestras universidades, y repensar, también, 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 –en particular a la pequeña y mediana empresa–, dando respuestas eficaces a sus demandas, para lograr desarrollos innovadores de alta competitividad; y, por otro, enfrentar las debilidades fundamentales del sistema, como la dificultad de acceso y permanencia de sectores todavía importantes, la urgente mejora de la calidad y pertinencia del conocimiento de modo que promueva estudiantes y graduados con un equilibrio entre su formación en valores, humanística y holística –que colabore a un mejor desarrollo social y humano– y su formación profesional rigurosa, por medio de la cual incorporen habilidades para aprovechar oportunidades de progreso individual, muchas veces perdidas por la frecuente falta de correspondencia entre los saberes enseñados 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).

Es decir, promover la formación general del alumno, acentuando los valores, como vía para alcanzar una educación íntimamente vinculada con el desarrollo social y humano 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 son 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 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.
- 3) El tiempo de lo emergente, como el acceso universal, la integración regional y la internacionalización, la defensa del medio ambiente, los derechos humanos, así como 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, 1995b: 82) y, en esta 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. Observamos, en este punto, posturas muy distintas entre jóvenes y adultos en relación con el conocimiento y la tecnología. 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, como señalan Lanz, Fergusson y Marcuzzi:

- 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. (2006: 111)

Para consolidar esta idea de universidad latinoamericana, se suman, adecuan o refuerzan a los desafíos generales y tendencias enunciadas, un conjunto de expectativas:

- El desafío de consolidar el rol 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 Bernheim, 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, la universidad debe contribuir 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, transmite 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 universidades;¹² 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

¹² En esa línea, y como propusiera Trinidad Padilla López en 2005, 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.

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 Bernheim, 1999: 59), conscientes 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.

- “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 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: 195).

- 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 (MES, 2002).

- El desafío de consolidar el vínculo universidad-sociedad tanto en la actividad de formación 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 (MES, 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 que permita acceder a este proceso de forma interactiva e integradora (MES, 2002).





CAPÍTULO V

La Universidad en la Argentina del siglo XXI



La Universidad en la Argentina del siglo XXI

1. Hacia una nueva Ley de Educación Superior

En los ochenta, la Argentina transfirió el subsistema nacional de educación primaria a las provincias; a principios de la década del noventa descentralizó la educación secundaria y la terciaria no universitaria, y a continuación emprendió una serie de grandes cambios en la estructura del sistema educativo, 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 Federal de Educación, N.º 24195, en abril de 1993, que reemplazó a la Ley 1420, de 1884, la cual había estructurado el desarrollo inicial del sistema educativo formal del país.

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 y otros, 2004b: 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 votadas en la década anterior. Entre las principales se encuentran: en el año 2005, la Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26075) y la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley 26058), y en el año 2006, la Ley de Educación Nacional (Ley 26206). Es previsible, por la imperiosa necesidad de transformar la de 1995 y de acuerdo a visibles progresos en el debate, el tratamiento de una nueva Ley de Educación Superior.

Entre los instrumentos institucionales vigentes en la Argentina se encuentran:

- El Consejo de Universidades (CU), creado en 1995¹, 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 de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) (1993), órganos regionales de coordinación y consulta que reúnen a las universidades nacionales públicas y privadas, al Gobierno nacional y a los provinciales.
- El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (1985) que reúne a las universidades nacionales.
- El Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) (1967).²
- La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (1993), entre cuyas funciones se cuenta la de reconocer y validar los títulos universitarios, pero que, entre sus muchas otras actividades, realizó en el período algunas acciones importantes para entender los ejes del debate vigente, por ejemplo 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 FOMEC (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria, financiado por el Banco Mundial) (1995).³

Los ejes de debate que preocupan y protagoniza la educación superior, en particular las universidades, tanto en el mundo como en América Latina, y a los que ya nos hemos referido, repercuten directamente en la discusión nacional, que los replica en temas de incumbencia directa, a partir de los

¹ 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”.

² El CRUP fue creado por la Ley 17604 de 1967 y reglamentado por el Decreto 8472.

³ Dentro de esa línea de promoción de programas por fuera 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).

cuales se produjeron numerosos encuentros y documentos en los últimos diez años, en el marco de las organizaciones institucionales mencionadas y en sintonía directa con los aspectos ya analizados. No obstante, identificamos como fundamentales tres documentos y sus consecuentes procesos.

El primero es la Ley de Educación Superior de 1995, no solo por su carácter controversial, sino porque sus derivados estuvieron presentes en toda discusión nacional sobre educación superior desde su sanción ⁴ y en cierta medida fueron dando forma a la universidad argentina contemporánea, y 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–, los cuales se suman a varios proyectos legislativos y a borradores del propio Ministerio de Educación, que manifiesta la voluntad del Gobierno nacional de avanzar en el asunto.

El segundo documento, que refleja los debates en las Primeras Jornadas de Reflexión sobre la Educación Superior en la Argentina, realizadas en agosto de 2004, 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.

Y el tercero, que actualiza y sintetiza la posición de los rectores de las universidades públicas nucleados en el CIN respecto de la educación superior en la Argentina, es la Declaración de La Plata en el Bicentenario.

⁴ Sobre este tema se consultaron las Segundas Jornadas de Reflexión sobre la Educación Superior realizadas en Mar del Plata en diciembre de 2005, que se centraron en la discusión sobre la Ley de Educación Superior Ley 24521; 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 el CIN, Lineamientos 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.

2. Balance y aportes para una nueva ley: soberanía, autonomía y autarquía

La ley universitaria vigente es la Ley 24521 de Educación Superior (LES), sancionada el 20 de julio de 1995.⁵ Es la primera ley argentina proyectada para toda la educación superior universitaria y no universitaria, pública y privada. A pesar de este y otros avances en materia de coordinación interuniversitaria, régimen de títulos y habilitaciones, evaluación institucional y habilitación de carreras, en general, se la ha observado o bien porque no se comparte su texto, o bien porque, si bien se lo comparte, se supone que no debiera ser materia de una ley de base sino de los estatutos universitarios.

La LES 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, 2007b: 1) y por considerarse 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, 2007b: 1).

Nos parece interesante, siendo la autonomía universitaria no solo uno de los ejes del debate en torno al cual se fijan posiciones respecto a la LES, 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, la cual las faculta 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 potestad de dictar los estatutos, estableciendo las formas de gobierno sobre la base histórica de los principios reformistas de cogobierno y afirmando la función

⁵ 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.

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.

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. 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.º 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 24156.

Fijados estos conceptos, es necesario aclarar que no solo 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 institución 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.

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

En los aspectos académicos:

- Los artículos 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 artículo 43 avanza sobre la capacidad de gestión académica cuando regula las carreras que comprometen el interés público. Establece acreditaciones periódicas de la Coneau.
- El artículo 50 establece condiciones de rendimiento académico mínimo exigible, que no debieran estar contenidas en una ley de base.

En el régimen docente:

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

En los derechos y obligaciones de los estudiantes:

- Los artículos 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 artículo 50 establece el número mínimo de materias que deben aprobar para mantener la regularidad y establece, también, que en las universidades con más de cincuenta mil 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, de los diversos aportes al mismo expondremos aquellos estructurales y de 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, e incorporando aportes del resto de las instituciones universitarias ya mencionadas –siempre

bajo la consigna de 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”.
- Ratificar la gratuidad plena de la enseñanza de grado.
- 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 autoadministrarse con responsabilidad social, transparencia y pertinencia; 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 se opone a la pretensión de 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 cogobierno 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 considerarlas específicamente en su financiamiento, distinguidas 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. Esto a fin de promover la igualdad de oportunidades y propiciar condiciones inclusivas de acceso y permanencia como requisito 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 recursos 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 de 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 preuniversitarios, y asegurar financiamiento específico para las políticas de articulación con todos los niveles del sistema.

3. La Declaración de Horco Molle en la Argentina

Este es el segundo de los tres documentos que señalamos como hitos básicos en las actuales discusiones sobre educación superior a nivel nacional.

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 CIN 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, de 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 de 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 la 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 docencia 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 y 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. (CIN, 2004: 1-2)

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: 1)

4. La Declaración de La Plata en el año del Bicentenario

El documento de octubre de 2010, suscripto por los rectores de las universidades públicas argentinas en el marco del CIN, realiza un aporte crítico y reflexivo que sintetiza las demandas, aportes y desafíos de la educación superior argentina contemporánea.

El CIN implementó la Agenda del Bicentenario para reflexionar acerca del rol de la universidad y –en encuentros desarrollados en la Universidad Nacional de Cuyo (Universidad e Inclusión), del Noroeste (Universidad y Desarrollo), de Catamarca (Universidad y Conocimiento) y de Río Negro (Universidad y Ciudadanía) y con aportes de toda la comunidad universitaria– se dedicó a analizar estas cuestiones, concluyendo en un conjunto de desafíos fundamentales de los cuales se extrae aquí una síntesis:⁶

- Articular un Sistema Universitario Público Argentino solidario e inclusivo, que asuma un rol protagónico en la construcción de una sociedad en la que la Educación, el conocimiento y los bienes culturales se distribuyan democráticamente, participando activamente en las transformaciones sociales hacia el logro del desarrollo sustentable, del progreso colectivo y la defensa de los Derechos Humanos. Un sistema capaz de generar oportunidades para quienes hoy no las tienen, que funcione de modo proactivo y sinérgico con el Estado del que somos parte, así como con los sectores representativos de la Sociedad.
- Garantizar la formación de ciudadanos responsables consustanciados con los mejores valores de la democracia, de la cultura científica y humanística de nuestro tiempo e incrementar la cantidad de graduados altamente calificados, profundizando en su educación la formación de valores, la responsabilidad de la ciencia y el valor social de los conocimientos; contribuyendo a comprender, preservar, historiar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales.
- Impulsar un modelo académico que se distinga por la calidad, la relevancia y la pertinencia de la enseñanza. Que ponga el acento en la reflexión, el discernimiento y la interpretación de la información y que sea capaz de adaptarse a la dinámica de un mundo en constante cambio. Un modelo representado por la generación, promoción difusión y transferencia de conocimientos por medio de la investigación científica, tecnológica, humanística y artística, fundada en la definición explícita de problemas a atender y por la indagación de los temas en sus contextos. Un modelo expresado por el esfuerzo conjunto con las comunidades; por una activa labor de divulgación, vinculada con la creación de conciencia ciudadana, sustentada en la solidaridad, el respeto a los Derechos Humanos y la diversidad cultural; y por un trabajo de extensión que enriquezca la formación,

⁶ El documento transcrito es parte de la Declaración de La Plata en el año del Bicentenario y fue hecho por el propio CIN y extractado, sumando mínimos aportes, del discurso de asunción a la Presidencia de la Universidad Nacional de La Plata de Fernando Tauber el 15 de mayo de 2010 que fuera impreso y difundido como “La Universidad Argentina en el Bicentenario”, Fernando Tauber, mayo 2010.

colaborando en la detección de problemas para la agenda de investigación y creando espacios de acción vinculados con distintos actores sociales, especialmente con aquellos que pertenecen a los sectores más postergados.

- Mantener un equilibrio adecuado entre las funciones de docencia, investigación y extensión, en instituciones que crezcan en diversidad, flexibilidad y articulación; promoviendo el incremento progresivo de una mayor dedicación docente, para asumir el compromiso constante que demanda la Educación Superior.

- Desarrollar políticas de articulación con todo el Sistema Educativo para facilitar el tránsito desde la Escuela Media a la Educación Superior, colaborando en la formación de sólidas bases cognitivas y de aprendizaje en los niveles precedentes, de tal manera que los ingresantes cuenten con las competencias necesarias para apropiarse, construir y transferir conocimientos en beneficio de la sociedad y desarrollar exitosamente sus carreras universitarias.

- Avanzar en el control de la deserción, emergente de causas externas, en general socioeconómicas; de otras propias del sistema, como las devenidas de la masividad, la insuficiencia de becas o servicios similares, de los sistemas de ingreso, de la orientación vocacional y del ambiente educativo; de causales académicas, como la formación previa, las expectativas laborales, la falta de apoyo y la excesiva duración real en la formación de grado; y personales, tanto actitudinales como motivacionales.

- Propiciar la distribución social del conocimiento, convirtiendo a la Educación en un mecanismo de cohesión e integración social, pasando de los modelos disciplinares a los modelos transdisciplinarios y generando carreras con propuestas formativas innovadoras que respondan a los nuevos desafíos sociales, ambientales, culturales, científicos, tecnológicos, económicos y políticos requeridos por nuestra comunidad para alcanzar un desarrollo sustentable, una mayor integración regional y una sociedad más justa e inclusiva.

- Promover la educación continua de los graduados y su vinculación permanente con las universidades para la actualización o incorporación de nuevos conocimientos que les permitan un desempeño de calidad en su actividad profesional.

- Incrementar en forma significativa la cantidad de doctores integrantes del sistema de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación.

- Empezar acciones de vinculación con el sector productivo, el Estado, los movimientos sociales y comunitarios y la sociedad en su conjunto, generando un ambiente propicio para los procesos de innovación necesarios para el crecimiento sustentable del país, 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. Se trata de aportar a un modelo de desarrollo en donde la capacidad de agregar valor a partir del trabajo calificado, de la capacidad de innovar y crear sobre la base de ciencia y tecnología propias sean factores determinantes del crecimiento.

- Propiciar investigaciones básicas en todos los campos disciplinares e investigaciones aplicadas y desarrollos tecnológicos orientados a la resolución de problemas relevantes en temas prioritarios, como la preservación del medio ambiente y el cambio climático, el uso racional del agua y la preservación de las reservas, la conversión de la energía, la nanotecnología, la biotecnología, la mejora de los procesos productivos, la sustentabilidad del desarrollo humano y urbano en temas como la vivienda, la infraestructura general de servicios, incluyendo el transporte, la salud pública, la educación, la seguridad y el trabajo, en tareas de capacitación, organización, información y prevención.
- Articular políticas con los organismos nacionales y provinciales para la definición y financiación de los trabajos en estos campos, procurando atender prioritariamente las necesidades locales, nacionales y regionales, y fomentando la formación de Recursos Humanos en áreas de vacancia temática y geográfica.
- Promover el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con criterios de pertinencia y relevancia, en particular aquellas útiles para la desconcentración económica y social y la igualdad de posibilidades en todo el territorio nacional.
- Asumir con firmeza el compromiso social universitario y reforzar las acciones de servicio a la sociedad, en particular trabajar para erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, aplicando enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios.
- Impulsar la transformación de las Universidades Públicas en espacios naturales para la discusión y el intercambio de ideas no solamente entre sus miembros, sino con la sociedad en general, que permita identificar y priorizar aquellos temas que son fundamentales para el desarrollo comunitario.
- Promover desde la extensión universitaria, una propuesta formativa integral, articulando el conocimiento científico de la Educación Superior con el “saber hacer” dado por el oficio, orientada a capacitar a sectores no involucrados en la educación académica formal, pero demandantes de nuevos saberes o necesitados de herramientas para insertarse, permanecer y progresar en el mundo del trabajo.
- Valorar como riqueza trascendente la diversidad humana y natural, marcadamente pluricultural y multilingüe, incorporando el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector; y fortaleciendo las identidades culturales, la integración regional y de los pueblos originarios.
- Promover la consolidación de la articulación interuniversitaria, fomentando la conformación de redes, la movilidad de alumnos, docentes e investigadores, la homologación de títulos y las investigaciones conjuntas, aprovechando la cooperación internacional y priorizando la integración latinoamericana.
- Avanzar en la planificación estratégica y participativa, la administración transparente y la gestión eficaz del desarrollo institucional con criterios de eficiencia, eficacia, comunicabilidad, flexibilidad y trabajo en equipo, a partir de contar con el financiamiento adecuado para

funcionar, así como la infraestructura y el equipamiento necesarios.

- Promover, de manera coordinada, acciones diversas tendientes a que el sistema universitario responda a las crecientes demandas de educación superior, en particular frente al desafío que nos representa la obligatoriedad de la educación media prevista en la Ley de Educación N° 26206, en todo el territorio del país, de manera cooperativa y según planes de desarrollo concertados.
- Implementar acciones positivas tendientes a disminuir las asimetrías existentes dentro del sistema universitario, procurando garantizar similares condiciones a todos los estudiantes universitarios de cualquier lugar del territorio nacional.
- Consolidar, las acciones tendientes a la constitución de un Espacio de Educación Superior de América Latina y el Caribe, acompañando procesos de integración como la Unasur, y fortaleciendo el principio de considerar a la “...Educación Superior un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”.

Estos desafíos que estamos asumiendo hoy como Universidades Públicas Argentinas comprometidas con el desarrollo nacional, deben apoyarse en la garantía de:

- La autonomía normativa, administrativa, política, institucional y académica, así como de la autarquía económica.
- Un presupuesto suficiente y responsablemente administrado, orientado a estimular la enseñanza, la investigación científica, el desarrollo tecnológico, la transferencia, la extensión, la vinculación y el desarrollo de redes interuniversitarias nacionales e internacionales.
- El resguardo del cogobierno, de la gratuidad de la enseñanza de pregrado y de grado, de la pluralidad de cátedras, de su provisión por concurso y de la periodicidad de su ejercicio, así como del libre ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en el sistema de educación superior de grado, acorde con los méritos de quien tenga la voluntad de aprender.
- El control uniforme y sistemático de la calidad y pertinencia de las propuestas integrales, mediante procesos de autoevaluación y de evaluaciones externas por parte de organismos públicos que también estén integrados por las universidades.
- Un conjunto de dispositivos y servicios destinados a los estudiantes, que afronten las causales externas, internas, académicas y personales de la deserción, y permita su inclusión, contención y permanencia en el sistema universitario, esencial para la movilidad social, y
- La administración ágil, transparente y capacitada con una infraestructura equipada, suficiente, segura y bien mantenida.

Concluye el documento que “la razón de ser de las Universidades Públicas en la Argentina es servir a la comunidad y ayudarla a progresar. Nuestra Sociedad tendrá más oportunidades de progresar si sus miembros saben más y si están mejor formados, y es la universidad pública la que debe hacer ese aporte. Ese es nuestro desafío y nuestro compromiso con nuestro Pueblo” (CIN, 2010: 9).

5. Pensar la universidad en Argentina: recuperar la capacidad de decidir y proyectar escenarios sin caer en el decisionismo

Para cualquier análisis es adecuado considerar los datos estadísticos. Vemos así que Argentina tenía en el año 2011, 1 808 415 matriculados en educación superior, de los cuales el 80% estudiaba en instituciones públicas, con 412 916 ingresantes y 109 360 egresados entre pregrado y grado (26%). Por otra parte, la cantidad de personas de más de 25 años con educación superior no superaba el 5%. En cuanto a movilidad estudiantil, aún es comparativamente incipiente: en el año 2006 la Argentina recibió 3261 alumnos extranjeros (España recibió 15 051, Australia 166 954 y Gran Bretaña 300 056) y estudiaron fuera del país 8485 (España envió 25 691, Australia 6434 y Gran Bretaña 23 542).

Los datos oficiales públicos de la SPU del 2011, aunque con variaciones, confirman que la Argentina recibió 4251 alumnos de posgrado, otros 4404 alumnos en otras actividades, como cursos o pasantías, y 17 699 alumnos de grado, totalizando 26 354 alumnos extranjeros. En septiembre del año 2014, entre universidades y los institutos universitarios, sumaban 123 instituciones.

En el año 2011, las 47 universidades nacionales, 3 universidades provinciales y los 7 institutos universitarios públicos de la Argentina sumaban 1 441 845 estudiantes de pregrado y grado, con una tasa promedio de crecimiento anual, en la última década, del 1,8. El total de ingresantes en el 2011 fue 308 579 y el de egresados 73 442 (23,8%).

El 26,5% estudiaba ciencias aplicadas, el 3,8% ciencias básicas, el 13,4% ciencias de la salud, el 17,9% ciencias humanas y el 37,8% ciencias sociales (las carreras de Derecho y de Económicas sumaban el 27% de la matrícula total).

Los alumnos de posgrado sumaron 93 415 (43 927 de especialidad, 31 671 de maestría y 17 817 de doctorado), con 6973 egresados (4261 de especialidad, 1236 de maestría y 1476 de doctorado).

Las universidades nacionales tuvieron 185 503 cargos docentes, de los cuales el 50,4% eran mujeres; el 11,0% con dedicación exclusiva, el 16,4% con dedicación semiexclusiva y el 57,1% con dedicación simple (el 15,5% restante eran cargos preuniversitarios y otros complementarios). Los cargos no docentes sumaron 47 688.

Los docentes investigadores categorizados sumaron 38 618 y los que percibían el incentivo docente, 23 505 y desarrollaron 7628 proyectos de investigación (SPU, 2011).

Por su parte, las 50 universidades privadas, 1 universidad internacional, 1 universidad extranjera y 14 institutos universitarios privados de la Argentina sumaban 366 570 estudiantes, con una tasa promedio de crecimiento anual, en la última década, del 6,1%. Los ingresantes 2011 sumaron 105 022 y los egresados 35 918 (34%).

El 16,2% estudiaba ciencias aplicadas, el 0,8% ciencias básicas, el 12,8% ciencias de la salud, el 14%

ciencias humanas y el 55,6% ciencias sociales (las carreras de Derecho y de Económicas sumaron el 44% de la matrícula).

Los alumnos de posgrado sumaron 25 342 (9294 de especialidad, 12 677 de maestría y 3 371 de doctorado) con 3206 egresados (1574 de especialidad, 1458 de maestría y 174 de doctorado).

En cuanto a producción científico-técnica, según la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana, en su publicación del 2012, en el año 2010 Argentina aportaba el 6,9% de la inversión en I+D de América Latina y el Caribe (México el 19,1% y Brasil el 65,8%); aportaba el 18,4% de los investigadores con dedicación exclusiva (México el 17,4% y Brasil el 53,5%); tenía 65 761 personas dedicadas exclusivamente a I+D (México 79 601 y Brasil 266 709); invertía el 0,62% de su PBI en I+D (México el 0,48% y Brasil el 1,16%); registraba 4717 patentes solicitadas, de las cuales 552 eran de residentes a los cuales les otorgó 211 (México registró 14 576 solicitudes, 951 de residentes a los que les otorgó 229 y Brasil registró 28 052 solicitudes, 7256 de residentes a los que les otorgó 529). Del total de 63 331 publicaciones registradas ese año en SCI (Science Citation Index), Argentina produjo 8469 publicaciones, México 10 171 y Brasil 36 155 –estas proporciones se repiten en otras revistas y buscadores– lo que refleja que alrededor del 84% de la producción científica de América Latina y el Caribe lo concentran estos tres países.



La 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 discurso ⁷ “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). Algunos de los principales temas nacionales en los que la participación de las universidades públicas justificaría los esfuerzos que hace la sociedad para sostenerlas y que, por ello mismo, condicionarían su orientación, serían, entre otros:

- La provisión de servicios de información y de divulgación científico-técnica en general, y en particular de 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 tutoría 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 –privilegiando 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

⁷ Mónica Lacarrieu, en su exposición de Seminario de Posgrado Cultura e Identidad, Desafíos y Enfoques Contemporáneos, 2006, señaló que 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.

desarrollan otras –la mayoría ya analizadas en este ensayo– 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 posgrado. 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, 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, como ya mencionamos, de una mejor coordinación y, a pesar de una consolidación creciente del discurso, vemos un todavía 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 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 del sistema universitario que genera un potencial en recursos humanos altamente calificados, el cual, 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 escaso o nulo desarrollo de las funciones de investigación y de extensión, y con tendencia a ofrecer carreras de bajo costo por alumno, muchas veces disociadas de las demandas reales de sus áreas de influencia, lo que hace más firmes los fundamentos del debate sobre la importancia para el desarrollo de la educación universitaria gratuita.

- 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 y 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 sustanciación 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. Estas aún insuficientes promoción y capacidad de la investigación y de la extensión como roles básicos de la universidad pública se ven reflejadas en la notablemente menor proporción de cargos con dedicación exclusiva (11,0%) y semiexclusiva (16,4%) en relación a la totalidad del sistema que difunde la SPU en su último informe público del 2011.
- 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–, verificado en la diferencia entre el alto número de ingresantes y el bajo número comparativo de graduados, y que demanda, además, mejores políticas de servicios (comedor, salud, transporte, alojamiento y becas que permitan la dedicación plena al estudio para aquellos con ingresos insuficientes) (Pérez Lindo, 1985: 197), mejor organización de los estudios, cuya deficiencia hoy permite su prolongación excesiva, y menos rigidez de los programas, que no brindan posibilidades de movilidad interna ni externa.
- Una articulación insuficiente entre los distintos niveles educativos y aun entre las instituciones universitarias y en el interior de cada una de las mismas.
- Una insuficiente capacidad, mantenimiento y equipamiento, además de 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).

6. El conocimiento crítico destinado al desarrollo equitativo y sustentable de la sociedad argentina

Como señala claramente Pedro Krotsch: “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 por qué no utopías” (1999: 2). Por ello, “Nuestra universidad ya no puede pensarse desde sí misma y desde las viejas rutinas que devienen de la historia” (2004: 5), sino que deberá repasar su rumbo histórico y fundamentar ante la comunidad la importancia de su misma existencia y de su crecimiento como insumo indispensable para alimentar un proceso de progreso sustentable y equitativo, 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: 1.º) 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” (Sarló, 1993: 4)–, 2.º) que reconoce todo el esfuerzo que esta sociedad hizo y hace por ella, y 3.º) 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. Para ello:

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)

Asimismo, en el ámbito de la política 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)

Volviendo a Pedro Krotsch, este autor también sostiene que la universidad debe posicionarse en sus decisiones:

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. (2001: 142-143)

Este compromiso tiene que ser profundo, orgánico, porque:

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)

Debe estar más relacionada internacionalmente y más involucrada localmente. Las principales tendencias globales 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 asuma una responsabilidad política ante estas realidades, 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).

Marcela Mollis destaca, además, la importancia de la autonomía responsable en esta toma de

decisiones sobre la pertinencia y el compromiso social en la producción de conocimiento:

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. (2007: 9)

Según la SPU (2007) la educación superior debe ser considerada un “servicio público” basado en tres principios: la igualdad, la continuidad y la adaptabilidad, 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, en la Argentina, los desafíos y las expectativas de desarrollo y rumbo de la educación superior en general y de las universidades en particular se deducen del conjunto de características y tendencias y de desafíos que analizamos para el mundo y América Latina, además 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 de: el libre ingreso y la permanencia acorde a los méritos de quien tenga la voluntad de aprender, el cogobierno, la gratuidad de la enseñanza, la pluralidad de las cátedras, su provisión por concurso y 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.

Efectivamente, las posibilidades de fortalecimiento del sistema universitario dependen, por una parte, de la recuperación de la legitimidad del Estado y, por otra, 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.





CAPÍTULO VI

La Reforma y la Universidad Nacional de La Plata

La Reforma y la Universidad Nacional de La Plata

En este capítulo analizaremos el caso particular de nuestra Universidad Nacional de La Plata, pública, gratuita, autónoma y cogobernada, que respondió a la gesta reformista iniciada en Córdoba quizás incluso antes de que esta se produjera. Examinaremos los aspectos de su historia que la fueron moldeando y los ejes contemporáneos del debate propio que definen su perfil, sus objetivos, sus avances y la gestión de estos últimos años.

1. Una universidad moderna

Como ya analizamos, a fines del siglo XIX existían en el país dos universidades nacionales: 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 Hernández,¹ 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 no tuvo cumplimiento efectivo sino hasta el 8 de febrero de 1897, cuando el gobernador Guillermo Udaondo decretó que 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 doctor Dardo Rocha, además fundador de la ciudad, quien fuera elegido como su primer rector. Comenzó a funcionar con tres Facultades –Derecho, Fisicomatemáticas² y Química y Farmacia–

¹ Hermano de José Hernández, autor del *Martín Fierro*.

² En ese momento la Facultad estaba en condiciones de expedir los diplomas de ingeniero civil, mecánico, arquitecto, agrimensor, doctor en Ciencias Físico-Matemáticas, doctor en Ciencias naturales y doctor en Química.

y una Escuela de Parteras, y extendió su vida académica hasta 1905, cuando fue nacionalizada –el 12 de agosto, Día de la UNLP, se cedió a la Nación, mediante un convenio de transferencia, la Universidad con sus Facultades, Dependencias y Colegios–, 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. Se constituyó así la tercera universidad nacional argentina y fue el propio Joaquín V. González quien asumiría como su primer presidente 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 [...]. 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 tenía 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 (donde se localizó desde un principio la Presidencia), un lote de terreno sobre Plaza Rocha (donde se construiría 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 agregar la producción de conocimientos como función universitaria, basándose en el concepto humboldtiano de la universidad alemana, y en 1914 se incorpora la Facultad de Ciencias de la Educación, anteriormente Departamento de Pedagogía dependiente de la Facultad de Ciencias Jurídicas.

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.–); 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, en 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, entendida como un campo de desarrollo de la formación de docentes y de experiencias educativas; 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 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 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 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.

En el 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 concentran en el presidente. El gobierno es una democracia representativa cuyo alcance solo 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.

La etapa que comienza con la Reforma y se extiende hasta 1930 produce cambios que se plasman en el Estatuto de 1920, encabezados por la participación estudiantil³ y de los graduados en el sistema representativo de la democracia universitaria, la autonomía instalada como un tema de constante debate

³ La participación estudiantil, aunque con algunas intermitencias, inició un proceso creciente, incluyéndose incluso el voto estudiantil en el concurso de profesores.

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. 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 intervienen las Facultades 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 renunciará ante un nuevo golpe militar que pretende avanzar sobre la autonomía de la institución, cuando se cesantea por decreto a un grupo de profesores por firmar 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 Juan D. Perón, “tiene como denominador común la sostenida violación de la autonomía universitaria” (UNLP, 2005: 30). En 1945, el presidente Farrell decreta el cierre de la UNLP, aunque será reabierta un mes después; en 1946, Perón, por su parte, decreta la intervención de las universidades y en 1947 promulga la Ley 13031 que limitaría aún más la autonomía universitaria, restringiendo la participación estudiantil y dejando la facultad de elegir rector al PEN. En 1953, la UNLP pasa a denominarse Universidad Eva Perón. Ese año, ante la fuerte resistencia en la UNLP, sobre todo estudiantil, se da un punto de inflexión en la estrategia del gobierno: se comienzan las obras del comedor universitario, se reducen las persecuciones y en 1954 se avanza en la creación de las Facultades de Ciencias Económicas y Odontología, proceso demorado por la Revolución Libertadora de 1955.

En el ciclo que va de 1955 a 1966, en consonancia con todo el país, se inicia en la UNLP una etapa “Reformista”, en la que recupera la autonomía e inicia un proceso de modernización de la actividad científica. En la UNLP, esa lógica ambigua desatada por el proceso peronista –progresista por un lado pero excluyente y sectaria por otro– se ve reflejada en llamativos sucesos: por ejemplo, en 1959 el Consejo Superior adhiere a la Revolución Cubana y en 1960 rinde homenaje a la Revolución Libertadora (Iturmendi y Mamblona, 2005). El Estatuto de 1961 incluye por primera vez a los auxiliares docentes, tanto alumnos como diplomados y ese mismo año comienza a funcionar el Comedor Universitario. En 1963 inicia sus actividades la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, creada en 1959. En 1965, sin embargo, se desarrollan significativos conflictos no docentes y estudiantiles.

En el período 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 transforma 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” (UNLP, 2007a: 22). La Ley limita otra vez la autonomía universitaria y el Estatuto elimina la representación estudiantil y de graduados. Nuevamente es intervenida, aunque sus profesores, estudiantes y no docentes resisten esta imposición. En 1968 se la clausura durante diez días, por “destrozos estudiantiles”. No obstante, la violencia y la represión crecientes adquieren 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 más representa el momento histórico es el operativo represivo denominado “la noche de los lápices”, durante el cual, el 16 de septiembre de 1976, se secuestra en La Plata a un grupo de estudiantes, pertenecientes a la Unión de Estudiantes Secundarios, comprometidos en el reclamo por el boleto estudiantil,⁴ varios de ellos de colegios de la UNLP. En ese período se vacía su comunidad científica y se instauran 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 4379 en 1983. Se cerraron las carreras de Psicología y de Cinematografía y se clausuró, entre 1976 y 1977, la Escuela Superior de Periodismo.

La etapa democrática iniciada en 1983 y que continúa hasta nuestros días, supone la normalización definitiva de la UNLP, la que vuelve a desenvolverse bajo el espíritu de la Reforma de 1918, caracterizada básicamente por el cogobierno, la autonomía, la provisión de cargos por concurso, la eliminación de los cupos y del arancelamiento, y la participación estudiantil protagónica. Las luchas sindicales y políticas se mantendrán, destacándose, en 1984, el paro de tres meses de los trabajadores no docentes por mejoras salariales y la aprobación de un escalafón específico; en ese mismo año se intenta trasladar las Facultades de Agronomía y Veterinaria a Chascomús, lo que generará polémicas y reacciones, quedando inconcluso. También se destacan, por esos años, el paro docente de 1987 por mejoras salariales y el de 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 debería 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, había sido interrumpida por los estudiantes la reunión del Consejo Superior que votaba la incorporación de la UNLP al FOMECE, la cual tuvo que realizarse al día siguiente, a puertas cerradas. En 1998 se registran 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

⁴ Por el reclamo del boleto estudiantil, entre el 16 y 17 de septiembre fueron secuestrados diez estudiantes: dos del Colegio Nacional de la UNLP (uno había sido secuestrado el día 8), cinco del Bachillerato de Bellas Artes, uno de la Escuela Media N.º 2, ubicada en la esquina de las calles 12 y 60, y dos del Normal 3. Seis de los chicos que fueron secuestrados desaparecieron y solo cuatro lograron sobrevivir.

Facultad. Los recortes presupuestarios nacionales de 1999 a las universidades (Coll Cárdenas, 2005), que avanzan hasta el 2001, se reflejarían en reacciones como las tomas de Facultades, entre las que se destacó la del ex Jockey Club por estudiantes de Periodismo durante más de un mes.

Entre los años 2004 y 2014 se advierte una paulatina recuperación presupuestaria, reflejada con mayor claridad en el mejoramiento de los salarios que en el presupuesto de funcionamiento. Se reabre el Comedor Universitario, se inaugura un albergue universitario, se establece el boleto estudiantil y sistemas de transporte propio, aunque abiertos a la comunidad, para los estudiantes y trabajadores: un tren, un servicio de rondín en colectivo, entrega de cientos de bicicletas, también se pone en marcha un servicio de salud de cobertura total, se inicia un proceso de gestión e inversión inédito en obras de infraestructura indispensables⁵ y se formula un Plan Estratégico Institucional, expresado 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, la cual se concretaría en octubre del año 2008, después de un año de debates preparatorios y de una sesión desdoblada en tres jornadas de discusión (4, 5 y 11), de doce horas cada una.

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

⁵ En el período 2004-2014 se construyeron 109 000 m², se recuperaron 94 000 m² y se incorporaron 13 000 m², equivalentes a un crecimiento del 40% y a una restauración del 30% de la superficie cubierta que había acumulado la UNLP incluso desde antes de su fundación en el siglo XIX –ya que muchos de sus edificios la precedieron–, que era de 308 300 m² y pasó a 431 886 m². Los 32 000 m² cuya construcción se proyecta para el período 2014-2018 completarán el 50% de crecimiento en el patrimonio edilicio en los últimos 14 años de los 121 que cumplirá entonces la Universidad.

Se destacan los edificios nuevos de las Facultades de Informática, Periodismo, Humanidades y Psicología, y la restauración total del ex Jockey Club para el funcionamiento pleno de la Facultad de Derecho; las bibliotecas de Arquitectura, Agronomía, Ciencias Económicas, Derecho (en otro edificio), Odontología, Veterinaria, Ciencias Naturales y Ciencias Exactas, el Hospital Universitario Integrado de la Facultad de Medicina, el Hospital Escuela de la Facultad de Odontología, el Hospital de Grandes y Pequeños Animales de Veterinarias, el Laboratorio Social de Análisis Clínicos y de Salud Visual y el Bioterio de Ciencias Exactas; la recuperación total de los edificios del Liceo Víctor Mercante, del Colegio Nacional y de la Escuela Anexa, la construcción del nuevo edificio del Bachillerato de Bellas Artes y la recuperación del camino de acceso a la Escuela Agraria de Inchausti, los Departamentos de Química, Agrimensura y Mecánica de la Facultad de Ingeniería, la recuperación del Instituto de Física y del Museo de Ciencias Naturales, un Planetario en el Observatorio, aulas nuevas en Arquitectura, Trabajo Social, Bellas Artes, Observatorio, Ciencias Exactas, Medicina y la recuperación y restauración del Rectorado como sede administrativa e institucional. Y la construcción de numerosos edificios nuevos para institutos de investigación como los Centros de Investigación de Arquitectura, Humanidades, el anexo del IFLP, el CREG y el CEQUINOR y la recuperación del INIFTA de Ciencias Exactas, el IALP de Astronomía, el CIC INIBIOLP de Medicina El, el ILPLA, el CEPAVE, el CIG y los centros de investigación del Museo, entre otros.

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, aun reconociendo esta naturaleza político-institucional. (UNLP, 2007a: 23)

No obstante el turbulento y hasta pendular proceso que acabamos de repasar, desde esos inicios tambaleantes de principios del siglo XX hasta nuestros días, la historia de la UNLP muestra un permanente crecimiento y evolución que la depositan 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.

En cuanto a su composición y tamaño, actualmente cuenta con 17 Facultades, donde estudian más de 100.000 alumnos de grado entre re inscriptos e ingresantes. En los últimos años registró un promedio de inscripciones cercano a los 21 mil aspirantes –17.000 por primera vez y 4.000 por cambio de carrera u otros casos–, mientras que de sus aulas egresan anualmente alrededor de 6.000 nuevos profesionales. Unos 100.000 graduados viven en la región. La oferta académica de la UNLP incluye 110 carreras de grado –148 títulos– y 187 de posgrado (27 Doctorados, 68 Maestrías y 92 Especializaciones: Más del 85% 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 12.000 y los asistentes a cursos de posgrado otros 12.000. Además cuenta con cinco Colegios Preuniversitarios con una matrícula aproximada de 5.000 alumnos y 100 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 12.263 docentes (1.350 con dedica-

ción exclusiva, 1.961 con semidedicación y 8.952 con dedicación simple) y 2.912 no docentes. La Universidad tiene también 154 Centros de Investigación y Desarrollo –Institutos, Centros y Laboratorios– (19 compartidos con el CONICET) donde desempeñan su actividad unos 3.950 Investigadores categorizados (2.424 activos en el Programa de Incentivos y 1.014 de otros organismos) y 300 becarios propios y 1.000 de otras instituciones en unos 750 proyectos. Además cuenta con un Museo de Ciencias Naturales (y una red de 12 museos temáticos), un Observatorio Astronómico, un Planetario, un Centro de Estudios Genómicos, una Biblioteca Pública (y una red de 26 bibliotecas), una Editorial, una Radio AM-FM, un Canal de TV por aire, 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 7.000 alumnos y tiene un constante crecimiento.

La superficie cubierta de sus instalaciones supera los 430.000 m² a los que se sumarán otros 30.000 m² en el próximo cuatrienio.

Por su tamaño y complejidad es la segundar universidad del país (después de la UBA y muy cerca de la de Córdoba que es la tercera) 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. (UNLP, 2014a)

Por el perfil que mantiene desde su fundación y por variedad de las ramas del conocimiento que la componen, es interesante profundizar en la información sobre su producción científico-técnica. Según el Ranking Scimago 2014, fundamentado en la base de datos Scopus de producción científica, en el quinquenio 2008-2012, sobre las 1635 Instituciones de Educación Superior con mayor producción científica en América Latina, la UNLP se ubica 15.^a y 2.^a en el país detrás de la UBA (que se ubica 7.^a en América Latina) y delante de Córdoba (que se ubica 30.^a en América Latina). En el ranking mundial con la misma base de datos, que toma las 4851 instituciones de mayor producción científica en el mundo, incluyendo otras instituciones gubernamentales, privadas, de salud, etcétera, además de las IES, la UNLP se ubica en el puesto 595.^o (585.^o si se toman solo universidades), 19.^o en América Latina y 3.^o en la Argentina, detrás del Conicet (79.^o, 2.^o y 1.^o) y la UBA (292.^a, 8.^a y 2.^a) y delante de Córdoba (991.^a, 34.^a y 4.^a).⁶

⁶ En el Ranking de Shanghai 2014 expandido para 400 universidades Iberoamericanas (y 2500 en el mundo) las 3 universidades argentinas mejor posicionadas son: la UBA 3.^a (183.^a en el mundo), la UNLP 39.^a (661.^a) y la UNC 55.^a (798.^a). Ver, en línea: <<http://sci2s.ugr.es/rankinguniversidades/shanghai.php>>. Consultado en octubre de 2014.

2. Pensar la Universidad hoy: igualdad de oportunidades

Durante el período 2004-2014 se prepararon y realizaron en la UNLP, una serie de debates acerca de los ejes fundamentales para su desarrollo. En este apartado enunciaremos estas preocupaciones fundamentales, como tópicos sintéticos, enunciativos y orientativos, alineándolos con el recorrido que hemos hecho por la discusión contemporánea sobre la educación superior en el mundo, en América Latina y en la Argentina, el cual cerramos, ahora, con la UNLP para definir el estado de la cuestión de la educación superior, en una aproximación que consideramos necesaria para situar a la revisión de la Reforma Universitaria de 1918 como nuestro objeto de estudio.

Estos debates ⁷ dieron lugar a una serie de orientaciones acerca de los temas prioritarios, que se fueron ordenando en seis áreas temáticas y que luego se transformarían en las seis líneas fundamentales del Plan Estratégico de la UNLP, formuladas en el año 2014.⁸ Las orientaciones prioritarias de estas áreas temáticas pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

1. Para “[r]esponder 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” (UNLP, 2014a: 20) se requiere:

- Atender a la revisión continua de la oferta de formación de pregrado, grado y posgrado de modo de favorecer su relevancia y contribución al contexto socio-cultural, científico y tecnológico.
- Consolidar el diálogo entre las distintas dependencias educativas y universidades argentinas con el fin de construir criterios y marcos institucionales comunes que permitan delinear políticas académicas transversales.
- Favorecer la inclusión, permanencia y egreso de los estudiantes en la formación de pregrado, grado y posgrado, procurando minimizar la segmentación de la población y dando continuidad a las estrategias de contención y seguimiento de los estudiantes.
- Planificar estrategias específicas de trabajo institucional que contribuyan a la mejora de las tasas de graduación en los distintos niveles de la formación universitaria.
- Profundizar estrategias de formación docente continuas y propiciar instancias de intercambio y reflexión que fortalezcan las experiencias de innovación y mejoramiento de las prácticas docentes de pregrado, grado y posgrado dentro de la UNLP.

⁷ 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>.

⁸ La UNLP inició su Plan Estratégico en el año 2004, contando con revisiones integrales en los años 2007, 2010 y 2014.

- Promover y apoyar los procesos de formación continua favoreciendo la continuidad y articulación creciente de los estudios de pregrado, grado y posgrado.
- Fortalecer las estrategias de evaluación y autoevaluación institucional continua de la oferta de formación de pregrado, grado y posgrado, de modo de garantizar el mejoramiento de la calidad de los procesos y resultados de la formación.
- Diversificar las estrategias de difusión de la oferta de formación de grado y posgrado de la UNLP, de modo que amplíen el impacto de la institución en el contexto regional, nacional a internacional.
- Desarrollar estrategias en los niveles de pregrado, grado y posgrado, en las cuales la modalidad virtual o a distancia permita atender, entre otras cuestiones, nudos críticos relacionados con la formación de posgrado, la capacitación docente, las estrategias de articulación y la democratización del acceso a la universidad.
- Ampliar los vínculos académicos de la UNLP con instituciones universitarias nacionales e internacionales promoviendo su inserción en redes de formación universitaria.
- Articular propuestas de trabajo de la UNLP con el sistema de educación de la provincia de Buenos Aires que favorezcan la continuidad de estudios y la conformación de un sistema de formación integrado.
- Profundizar la formación de equipos de gestión y docentes-tutores en la utilización de las tecnologías de información y comunicación, de modo de potenciar su aporte a las estrategias de enseñanza en los diversos niveles de formación de la UNLP (UNLP, 2014a).

Los principales resultados esperados son:

- Diversificar y ampliar la oferta de formación de grado y posgrado.
- Incrementar la cantidad de ingresantes y su permanencia en las carreras de grado y posgrado.
- Aumentar la cantidad de egresados de pregrado, grado y posgrado.
- Reducir el tiempo de duración real de las carreras de grado y posgrado.
- Incrementar la cantidad de docentes con formación de nivel de posgrado.
- Mejorar las condiciones y prácticas docentes, y los procesos de enseñanza en la formación universitaria en todos sus niveles.
- Garantizar la calidad de los procesos de formación de pregrado, grado y posgrado.
- Reducir el desgranamiento en los Colegios de la UNLP.
- Profundizar la articulación entre los Colegios de la UNLP y las carreras de grado de las universidades argentinas.
- Ampliar las oportunidades de inserción laboral de los graduados de la UNLP.
- Incrementar el uso de las TIC en la formación presencial en todos niveles de enseñanza de la UNLP.

- Crecer en la oferta de posgrado a distancia o semipresencial.
- Optimizar los sistemas de acceso y difusión a fuentes de información y conocimiento relevantes para los procesos de formación de pregrado, grado y posgrado.
- Acrecentar los vínculos y proyectos conjuntos de la UNLP con instituciones universitarias nacionales e internacionales (UNLP, 2014a).

2. Para “apoyar y estimular la investigación científica, tecnológica y artística propendiendo a una mejora continua de su calidad” (UNLP, 2014a: 20) se requiere:

- Propiciar acciones continuas de apoyo y promoción de la investigación científica, tecnológica y artística.
- Favorecer la formación de recursos humanos altamente calificados en todas las disciplinas del conocimiento.
- Fomentar la transferencia del conocimiento producido por la UNLP a diversos ámbitos de la sociedad.
- Profundizar la relación e interacción de los equipos de investigación y desarrollo de la UNLP con sectores socio-productivos, colaborando en la identificación, obtención y adaptación de nuevos desarrollos y tecnologías.
- Perfeccionar la accesibilidad a la información de Ciencia y Técnica, su difusión y la evaluación continua de los indicadores de Ciencia y Técnica con el fin de direccionar políticas de mejora.
- Promover estrategias de visualización, divulgación y protección de la producción científica, tecnológica y artística de la UNLP.
- Estimular la vinculación científica, académica y tecnológica mediante la participación activa de la Universidad en redes nacionales e internacionales (UNLP, 2014a).

Los principales resultados esperados son:

- La consolidación de la estructura de Investigación y Desarrollo de la UNLP y de su posición destacada dentro del sistema científico-tecnológico nacional.
- El aumento de la cantidad de trabajos científicos, tecnológicos y artísticos de docentes-investigadores de la UNLP en publicaciones nacionales e internacionales.
- El incremento de las citas bibliográficas de autores y trabajos de la UNLP en el contexto internacional.
- El crecimiento del plantel de los docentes-investigadores categorizados activos de la UNLP.
- El incremento de la proporción de cargos con mayor dedicación.
- El aumento de la cantidad y proporción de doctores entre los docentes-investigadores de la UNLP.

- La ampliación de la cantidad de becarios propios y de otras instituciones de Ciencia y Técnica con lugar de trabajo en la UNLP.
- La mayor participación de estudiantes avanzados en actividades de investigación.
- La mejora de la infraestructura y equipamiento de las Unidades de Investigación.
- El aumento de los fondos de financiamiento de las actividades de Investigación y Desarrollo provenientes de recursos propios y externos a la UNLP (UNLP, 2014a).

3. Para “desarrollar y consolidar prácticas extensionistas que integren la universidad, en tanto institución del Estado Nacional, con la comunidad de la cual forma parte, promoviendo la articulación, la comunicación, la expresión y el intercambio de saberes que contribuyan en la resolución de las diversas problemáticas sociales, desde una perspectiva integral e interdisciplinaria” (UNLP, 2014a: 51) se requiere:

- Fortalecer programas, proyectos y acciones dirigidas a la comunidad de acuerdo a las demandas, diagnósticos y problemáticas detectadas y requeridas para su intervención, desde un abordaje integral.
- Contribuir, en cuanto institución del Estado nacional, en el diseño y participación de Políticas Públicas.
- Promover acciones extensionistas en todos los ámbitos universitarios e integrarlas a las actividades docentes y de investigación.
- Formar estudiantes, graduados y profesionales con una visión integral de sus disciplinas y un fuerte compromiso social.
- Mejorar la comunicación institucional e interinstitucional, a través de los distintos dispositivos comunicacionales, difundiendo producciones, eventos científico-académicos, actividades de grado, pregrado y posgrado, de bienestar universitario, investigación, docencia y extensión.
- Articular con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en la construcción de acciones y temáticas prioritarias.
- Capacitar a docentes, alumnos, graduados, trabajadores no docentes, responsables institucionales y actores de la comunidad en diferentes herramientas universitarias que contribuyan a la elaboración de respuestas.
- Promover la inserción curricular de la extensión universitaria.
- Producir contenidos y material audiovisual, digital, radiofónico, gráfico, de interés para la comunidad.
- Articular con otras instituciones universitarias, organizaciones y redes existentes en ámbitos universitarios, a efectos de intercambiar experiencias y profundizar en políticas extensionistas (UNLP, 2014a).

Los principales resultados esperados son:

- La participación de docentes, estudiantes, graduados, trabajadores no docentes, responsables institucionales y actores de la comunidad en el abordaje de las problemáticas que lo requieran.
- Actores de la comunidad universitaria y no universitaria capacitados en la utilización de herramientas de distintas disciplinas.
- La integración con distintos sectores de la comunidad y articulación con organismos gubernamentales y no gubernamentales.
- Profundizar las acciones universitarias en los debates de los temas que resulten fundamentales para el desarrollo comunitario, contribuyendo a la orientación de acciones y asesoramientos institucionales.
- Propiciar la comunicación institucional y comunitaria, como así también actividades de producción y difusión que involucren y reflejen nuestras culturas.
- Consolidar, jerarquizar e involucrar a todos los actores universitarios en prácticas extensionistas, reconocidas por las reglamentaciones vigentes.
- La participación e intercambio en Redes de Extensión y otras instituciones universitarias.
- Contribuir con estrategias específicas en el diseño de acciones de inclusión y contención de estudiantes en esta universidad. Estimular su participación en proyectos y programas de extensión universitaria (UNLP, 2014a).

4. Para “alcanzar un nivel de definición ontológica y académica del arte y la cultura promoviendo la utilidad social y formativa del conocimiento. Generar un acceso más equitativo y democrático a los bienes culturales y simbólicos extendiendo sus alcances a toda la comunidad” (UNLP, 2014a: 63) se requiere:

- Establecer acciones que aseguren a la comunidad el derecho al acceso a los bienes culturales y simbólicos.
- Colaborar en la construcción de la visión colectiva de la cultura desde un contexto nacional y latinoamericano.
- Establecer programas y proyectos dirigidos a la comunidad que recuperen e insistan en la definición ontológica de las prácticas artísticas y culturales.
- Adoptar un trabajo estratégico que desde la universidad integre a la producción artística y cultural en el desarrollo de la comunidad.
- Promover la constante vinculación con las diferentes unidades académicas de la UNLP y organismos nacionales y latinoamericanos.
- Aportar a la formación de profesionales críticos comprometidos socialmente a través de una visión integral de las prácticas artísticas y culturales.

- Incentivar investigaciones y producciones que profundicen la complejidad de las prácticas artísticas y culturales.
- Generar y consolidar nuevos espacios de proyección del pensamiento artístico cultural en pos de proyectar la producción local a nivel nacional y regional.
- Atender a la producción, circulación y distribución de los bienes simbólicos que se desprendan de la Secretaría de Arte y Cultura, con la intención de participar activamente en el mundo del trabajo y la cultura proponiendo diversidad de contenidos y sentidos.
- Propiciar una relación integral y solidaria entre los nuevos formatos simbólicos de producción, las prácticas artísticas tradicionales y las producciones populares, entendidas todas como fuente de conocimiento e intercambio social (UNLP, 2014a).

Los principales resultados esperados son:

- Aportar a la construcción y definición del universo simbólico de la cultura.
- Fortalecer la participación activa de los diferentes actores, tanto de la comunidad académica como de la sociedad en general, en la concreción de actividades de carácter público.
- Profundizar acciones que vinculen diferentes organismos universitarios en la reflexión sobre los debates artísticos culturales actuales.
- Realización de convenios y trabajos conjuntos, consolidando redes existentes y propiciando el armado de nuevos vínculos que ayuden al crecimiento del área y a su proyección regional.
- Implementación de estrategias que contribuyan a una mayor inversión para la producción artística y la cultura, colaborando con el fortalecimiento del sector y asegurando la equidad de representación de los diversos grupos culturales.
- Ampliar espacios de producción, distribución y difusión de las prácticas artísticas culturales a través del trabajo en equipo y la coordinación del mejor uso de los recursos materiales y humanos.
- Dar respuesta a diversas demandas sociales vinculadas a los grupos más desfavorecidos, contribuyendo con acciones que excedan lo estrictamente institucional e incidan en el desarrollo social.
- Generar contenidos con sentidos diversos que incidan en el medio productivo fomentando el trabajo conjunto tanto con el sector público como con el privado.
- Difusión de producciones materiales y teóricas que como resultado de trabajos de investigación de las diferentes unidades académicas de la UNLP establezcan puntos de encuentro no solo dentro de la universidad, sino también con instituciones nacionales y latinoamericanas (UNLP, 2014a).

5. Para “[p]romover la articulación con los Estados y sus organizaciones gubernamentales, las empresas, los sectores sociales, promoviendo la internacionalización de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y transfiriendo los conocimientos generados para el bienestar de la sociedad” (UNLP, 2014a: 73) se requiere:

- Promover, desarrollar y gestionar los programas de cooperación, vinculación y transferencia para que la UNLP se consolide como referente nacional e internacional en la generación de conocimientos que se enmarcan en el desarrollo social y productivo.
- Fomentar la construcción y la gestión de Proyectos Institucionales multidisciplinarios orientados a dar respuesta a los temas declarados como prioritarios por el Consejo Social de la UNLP.
- Profundizar los programas y las acciones de formación y capacitación en la comunidad de la UNLP en las actividades de cooperación y transferencia.
- Continuar con las acciones tendientes a concretar vinculaciones mediante convenios específicos que garanticen la protección de los conocimientos generados.
- Contar con manuales de procedimiento que permitan desenvolver las actividades de cooperación, vinculación y transferencia con reglas claras y en forma homogénea para todos los actores involucrados.
- Rediseñar e implementar nuevos espacios de comunicación en el portal web de la UNLP, en la documentación del área de referencia y en todo tipo de expresión a fin de que se establezcan fortalecidas participaciones, nuevas relaciones y oportunidades de desarrollo en materia de cooperación y transferencia.
- Revisar y actualizar el marco normativo actual para el mejor funcionamiento institucional en las actividades de cooperación, vinculación y transferencia (UNLP, 2014a).

Los principales resultados esperados son:

- Incrementar las relaciones bilaterales con universidades y asociaciones de universidades del país, la región y el mundo.
- Incrementar la cantidad de convenios de cooperación con agencias de cooperación, de otros países, entidades y organismos de relieve internacional.
- Incrementar la cantidad de convenios de transferencia con el Estado, con las empresas y con organizaciones no gubernamentales.
- Incrementar la cantidad de contratos de transferencia, patentes y demás activos de propiedad intelectual.
- Incrementar la formación de emprendedores y el desarrollo de empresas innovadoras de base tecnológica.

- Incrementar las relaciones diplomáticas. Promover el desarrollo de las micro, pequeñas y medianas empresas.
- Incrementar la participación colectiva de las distintas Unidades Académicas en Proyectos Institucionales con temáticas prioritarias definidas por el Consejo Social de la UNLP (UNLP, 2014a).

6. Para sostener la administración “en forma transparente, eficiente y eficaz, asegurándose la distribución socialmente responsable de los recursos económicos, humanos, edilicios y logísticos para cumplir con sus objetivos fundamentales de enseñanza inclusiva, investigación comprometida y extensión solidaria” (UNLP, 2014a: 86) se requiere:

- Alcanzar una distribución armónica y una ejecución ordenada y transparente de su presupuesto.
- Lograr la organización definitiva de su personal docente y no docente. Para ello se propone conseguir una organización y distribución de los recursos humanos que sean razonables, sobre la base de consensos institucionales de largo plazo.
- Lograr, para su correcto funcionamiento, la implementación de los sistemas y procedimientos administrativos adecuados.
- Desarrollar e implementar programas de mejora de la comunicación organizacional formal e informal, de carácter técnico-administrativa.
- Profundizar los programas de formación y capacitación del personal.
- Contar con una administración dotada de las tecnologías adecuadas.
- Optimizar las estructuras y los ámbitos de la organización para su mejor funcionamiento.
- Proporcionar el marco normativo necesario para lograrlo.
- Tener el registro correspondiente de su patrimonio.
- Alcanzar la cobertura adecuada de los servicios generales y de mantenimiento y limpieza de los bienes muebles e inmuebles.
- Contar con la dotación y administración de los servicios estudiantiles no académicos que faciliten la inclusión y permanencia en la universidad de todo aquel ciudadano que tenga la voluntad de estudiar, y de los servicios a docentes y no docentes.
- Construir los ámbitos adecuados y la infraestructura necesaria para el normal funcionamiento institucional y administrativo, y para la enseñanza, la investigación y la extensión (UNLP, 2014a).

Los principales resultados esperados son:

- Contar con los recursos necesarios para el funcionamiento integral de la UNLP y distribuirlos

armónicamente en función de necesidades y proyectos generales y sectoriales.

- Contar con los recursos necesarios para conformar una planta de personal acorde, las suficientes dedicaciones docentes, de investigadores, tecnólogos y extensionistas, y las categorías adecuadas y equilibradas para no docentes.
- Contar con los sistemas, manuales de procedimientos, tecnologías y recursos humanos formados, acordes a las demandas administrativas de la institución.
- Contar con los recursos necesarios para construir la infraestructura edilicia y de servicios y adquirir el equipamiento adecuado para optimizar el funcionamiento de la UNLP.
- Agilizar el funcionamiento académico y administrativo de la UNLP contando con un cuerpo normativo actualizado y eficaz.
- Mejorar la calidad de vida de los integrantes de la comunidad universitaria dotándolos de los servicios, equipamiento y ámbitos adecuados de trabajo, recreación y salud.
- Mejorar en particular los servicios y apoyos a los estudiantes, que les permitan ingresar e integrarse a la vida universitaria, permanecer y egresar con éxito (UNLP, 2014a).





CAPÍTULO VII

¿Hacia el Segundo Manifiesto?



¿Hacia el Segundo Manifiesto?

La educación superior contemporánea y en particular las universidades tuvieron un desarrollo explosivo en las décadas finales del siglo XX y sobre todo en estos inicios del siglo XXI, caracterizados por aspectos que no son controlables, como la incertidumbre, el riesgo, la inestabilidad y un ambiente cambiante, integrado por múltiples dimensiones culturales, en las que se observó en todo el mundo un gran crecimiento de la cantidad de alumnos que acceden a la educación superior.

Los factores que promovieron ese proceso fueron el crecimiento demográfico, la urbanización de la sociedad, la aceleración de los avances en ciencia y tecnología, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, además de otros cambios particulares, como el marcado aumento del ingreso de las mujeres al mercado laboral, la generalización y expansión gradual de la educación básica y preuniversitaria, el desarrollo de una cultura juvenil, el movimiento de adultos para adquirir nuevas calificaciones, certificaciones y oportunidades de trabajo, las nuevas y consecuentes capacidades requeridas por la industria y los servicios modernos, el crecimiento económico de algunos países históricamente postergados y la certeza generalizada de que el desarrollo va asociado a la educación superior y de que la formación universitaria y el crecimiento científico-tecnológico son indispensables para producir cambios sociales, culturales, políticos y económicos.

En este período, la universidad ha pasado a ocupar un papel tal vez más destacado que en cualquier otra época de la historia. Sin embargo, en la convergencia contemporánea de los distintos tipos históricos de universidad, en la actualidad observamos, a grandes líneas, dos modelos de educación que se enfrentan, por un lado, el neoliberal, que conduce a una educación en destrezas y habilidades técnicas para producir una profesionalidad pragmática: empiristas de la sociedad de mercado; y, por otro, el modelo humanista, cuyo paradigma es la educación en valores, que ve las humanidades no solo como disciplinas, sino como formación básica y ética que oriente los saberes específicos y forje un “profesional social”. En el medio de estos dos extremos se producen múltiples variables que incluso los articulan.

En América Latina, estos modelos se entrecruzan y potencian en la educación superior, acentuando las contradicciones generales que conviven en nuestra sociedad. Por ejemplo, la vigencia de las más

encendidas luchas reivindicatorias universitarias –que reemplazaron el debate por las tomas de facultades, la interrupción permanente del funcionamiento institucional y muchas veces la violencia y la agresión en la relación cotidiana, y no solo por intereses universitarios, sino por políticas generales de cambio para nuestros países– en reiteradas oportunidades llevó a la universidad pública –y gratuita en la Argentina– a crisis tales que vaciaron sus aulas de alumnos, propiciando claramente el crecimiento de una universidad privada, portadora de modelos diferentes o, en el mejor de los casos, con acentos diferentes al modelo de educación “buscado”: inclusivo, promotor de una movilidad social ascendente y al servicio incondicional de la sociedad y del desarrollo del país.

En términos generales, no obstante, los objetivos de la educación 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. El debate plantea que el proceso formativo se enriquece “si 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).

La Reforma Universitaria de 1918 se dio en circunstancias sociohistóricas específicas y determinó la evolución de las universidades, sin ella, nuestra realidad sería otra. Pero es necesario situar el desafío de actualizar los postulados reformistas en este nuevo contexto, definido por la vigencia específica del debate y por las posibilidades que otorga el medio, ya que es este el entorno por el que transitará, necesariamente, el camino hacia una segunda reforma. Para ello, en los próximos puntos, señalamos las características consecuentes del proceso evolutivo de la educación superior en América Latina desde sus inicios, las preocupaciones contemporáneas sobre el tema, sus tendencias y sus retos.

1. Aunque la institución conocida como universidad es una de las más antiguas de las que han perdurado a lo largo de la historia, la educación, en sí, nace cuando nace el hombre: los conocimientos, la información y la educación existen desde mucho antes de que se formaran las universidades.

Ahora bien, la evolución de la institución universitaria (teniendo en cuenta sus antecedentes asiáticos y europeos, aun en los confines de lo que reconocemos en ese momento histórico como el “mundo civilizado” –India, China y las civilizaciones del Mediterráneo–, su consolidación en el occidente europeo en la universidad medieval y escolástica del siglo XII al XV –con fuerte influencia de la Iglesia–, la universidad del renacimiento humanista de los siglos XVI y XVII, la universidad liberal de la Ilustración del siglo XVIII, la universidad referida a los Estados europeos expansionistas del siglo XIX –en un período turbulento de tránsito entre la primera y la segunda revolución industrial– en sus versiones inglesa, francesa y alemana, y aun la síntesis holística que produce Ortega y Gasset en la primera mitad del siglo XX) es, en cada una de sus expresiones, reflejo de su territorio, de su tiempo y de su cultura, pero, además, define los pasos fundamentales de lo que será la historia de la

educación superior en América Latina, así como los aspectos esenciales de la universidad contemporánea en el mundo.

2. En el análisis de la evolución histórica de las universidades pudimos identificar, a lo largo de sus más de ocho siglos, al menos tres periodos, entendidos como verdaderas “revoluciones académicas” por la gran transformación institucional que impusieron en las actividades de generación, transmisión y utilización del conocimiento avanzado, y que nos interesan por su gravitación en nuestro tema.

La primera revolución la produce el propio origen occidental de las universidades en el apogeo del periodo medieval, a partir de: a) el redescubrimiento por los europeos, a través del Islam, de la cultura de la Antigüedad, lo cual dio lugar a que, a partir del siglo XII, se formalizaran las instituciones universitarias; b) el cambio cultural expresado por las formas de pensar y de enseñar que conforman la escolástica basada en la dialéctica en tanto “ciencia del razonamiento”; c) la afirmación del poder ideológico de la Iglesia en la cristiandad de occidente, y d) el surgimiento de la ciudad medieval como fenómeno específico, en el que la organización universitaria del siglo XIII marca la integración de la vida intelectual a la vida de la ciudad.

La segunda revolución la produce la idea alemana del siglo XIX de incorporar la ciencia y la investigación a la enseñanza universitaria, y que consistió esencialmente en la gran transformación que supone vincular la generación de conocimientos con su transmisión al más alto nivel como dos aspectos de una misma tarea realizada por la misma gente en la misma institución. En ocho siglos de vida universitaria en el mundo occidental, desde Bolonia y París del siglo XII, hasta Stanford y Tokio del siglo XX, ningún otro cambio se puede comparar con el surgimiento y desarrollo de la moderna universidad de investigación.

La tercera revolución la produce la Reforma Universitaria de 1918 en Córdoba¹, Argentina, que significó la erradicación de la Teología² y la introducción, en lugar de esta, de directrices positivas: la ampliación y diversificación de las modalidades de formación profesional, el intento de

¹ No se registra en el siglo XX otro movimiento generado en las universidades de tanta significación e influencia. El desarrollo contemporáneo de la educación superior en Asia, África y Oceanía transcurrió con importantes esfuerzos para poder “popularizarse” y salir del modelo de “elite colonial”, avances conseguidos a partir de la evolución política y social de los Estados, y en Europa, cuna de la universidad occidental, el período transcurrió entre las guerras mundiales de las que fue escenario y la posterior “guerra fría”. El Mayo Francés del 68, por ejemplo, a pesar de su magnitud, no tuvo repercusión continental en el sistema universitario (ni siquiera en Francia).

² En Europa, cuna de la Universidad de América Latina, la enseñanza de la Teología se había relativizado como obligatoria ya en el siglo XVII, con la consolidación de los Estados. Solo sobrevivía en ciertas universidades. En América Latina, sin embargo, a pesar del período de consolidación republicana en el siglo XIX, la fuerte impronta colonial del proceso de nacimiento de las universidades, donde la presencia de la Iglesia fue determinante, hizo que la obligatoriedad de su enseñanza perdurara, desfasándose del rol que la propia sociedad le daba a estas instituciones.

institucionalizar el cogobierno de la universidad por sus profesores y estudiantes, la implantación –más verbal que real– de la autonomía de la universidad referente al Estado, la reglamentación del sistema de concursos para el ingreso a la carrera docente y, en general, una mayor democratización de la enseñanza, a las que se suma una serie de conquistas que rematan con la “misión social de la universidad”, incorporando la extensión universitaria. Esta figura le dio forma y fundamento al modelo de universidad contemporánea que condiciona a la institución hasta nuestros días.

3. La universidad en América Latina nace como una institución colonial al servicio tanto de la Iglesia como de la Corona, en la que la iglesia cumple un rol gerencial central y excluyente durante tres siglos, hasta la emancipación, formando a la elite criolla clerical y, en sus últimos tiempos, también a la dirigente. Evoluciona como institución republicana en el siglo XIX, poniéndose al servicio del Estado y formando a sus selectas minorías rectoras. 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, aunque aún despliega un perfil marcadamente profesionalista. En el siglo XXI evolucionará hacia la integración regional y la internacionalización, asimilando el proceso de globalización como condición potenciadora de su aporte.

4. En ese contexto, la universidad en la Argentina se afianza y evoluciona durante el siglo XX, fundamentalmente a partir de la Reforma de 1918, pero, reflejo de la inestabilidad democrática del país, plena de golpes militares y gobiernos de facto, recién en la década del sesenta confirma su perfil reformista, el cual será nuevamente interrumpido, por casi veinte años, por una época dolorosa de represión e intervención de las instituciones, que acabó hace treinta y dos años, al iniciarse el actual proceso democrático, período en el cual se afianzan tanto el actual modelo de universidad argentina como su rol en la región, que también involucra el objeto de nuestro estudio.

5. Como síntesis de esta primera parte del análisis, podemos afirmar que la universidad, como institución que resume el desarrollo y la transferencia de conocimientos y coprotagoniza los diferentes aspectos de la evolución cultural de la sociedad, es un fenómeno histórico europeo y latinoamericano, que se desarrolla desde los siglos XII y XVI, respectivamente. Sin embargo, en el resto del mundo aparece con fuerza recién en el escenario del siglo XIX –producto de la expansión colonial europea posterior a la primera revolución industrial–, 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 que aún está vigente y tiende a integrarse en el siglo XXI.

6. El documento contemporáneo más importante para la reflexión y la defensa de la educación

superior en el mundo es, hasta el momento y a nuestro criterio, el resultante de la primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, organizada por la Unesco en París en 1998: *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Sus postulados condicionaron estructuralmente todo el debate posterior. Plantea que las respuestas de la educación superior a un mundo en constante cambio, caracterizado por una demanda masiva de educación superior, deberían guiarse por cuatro consignas: *pertinencia, calidad, internacionalización o cooperación interuniversitaria y acceso*; sosteniendo que la igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en los estudios debe estar basada en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes.

Con ese marco de referencia define una serie de características necesarias para el desarrollo del proceso educativo, y condiciona la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, de la investigación y de la vinculación social de la educación superior a un financiamiento suficiente por parte del Estado, a una autonomía real de las instituciones para manejar sus asuntos y al desarrollo de competencias de gestión eficaces, que exijan a la universidad la elaboración de capacidades y estrategias apropiadas de planificación y análisis de las políticas, aspecto de particular relevancia para nuestra investigación.

Esta condición de financiamiento estatal es profundizada en el plano de los sistemas y las instituciones. Al respecto, señala especialmente que los Estados deberán garantizar un plan que defina su objetivo, misión, estrategias y prioridades, teniendo en cuenta:

- a) el respeto a la ética, al rigor científico e intelectual, al enfoque multidisciplinario y transdisciplinario, al acceso, a la calidad y a la pertinencia;
- b) el desarrollo sostenible de la sociedad;
- c) la articulación en la tarea docente de la enseñanza con la investigación y la extensión;
- d) la orientación, la integración, la asociación con el mundo del trabajo y el apoyo a los graduados;
- e) la calidad de las normas institucionales;
- f) la promoción y desarrollo de la investigación y la generalización de las nuevas tecnologías.

También este es un punto de especial interés para nuestro trabajo, pues un documento de tamaño trascendencia se refiere, además, por primera vez en forma específica a la planificación estratégica institucional como una herramienta indispensable para el desarrollo de las instituciones de educación superior, en particular las universidades.

7. Complementariamente, un documento contemporáneo destacado de promoción de la integración regional de la educación superior, que aún hoy influye en las distintas regiones del mundo, es la Declaración de Bolonia de los Estados de la Unión Europea, firmada en 1999. En ella, estos se com-

prometieron 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, a establecer estructuras de carreras en dos ciclos de formación –grado y posgrado, este último con dos posibles niveles consecutivos de máster y doctorado–, a facilitar el reconocimiento de los títulos y estudios cursados en la región, a promover la movilidad de los estudiantes, y a establecer sistemas de aseguramiento de la calidad en instituciones y carreras.

Las líneas de desarrollo de la educación superior que promueve este documento se pueden sintetizar en cuatro ejes fundamentales. 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 contemplan las necesidades y las diferencias regionales. Segundo, deben integrar los cambiantes intereses y necesidades externos, hecho que se vuelve cada vez más relevante y que requerirá técnicas para actualizar constantemente la información acerca del mercado de trabajo, la economía y otras importantes variables externas. Tercero, las universidades necesitan implementar procedimientos de planeamiento que aseguren 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. Efectivamente, la internacionalización universitaria, en un escenario mundial gobernado por el conocimiento y por la educación permanente, redimensiona sus compromisos transnacionales humanistas, culturales y educativos, y también sus compromisos internos, apuntando a la preparación para el cambio basada en la flexibilidad académica y administrativa, en la redefinición de las fronteras disciplinares, en la mayor relevancia de las ciencias y las tecnologías y en un vínculo más intenso con su entorno social para responder a las exigencias del trabajo, el conocimiento y el progreso social.

En América Latina, que concibe a la educación superior como un bien público y social, como un derecho humano universal y como una responsabilidad del Estado y brega por la gratuidad en pos de la inclusión generalizada en todo su territorio, el desafío es enorme.

8. Son características generales de la educación superior contemporánea: el crecimiento de la matrícula universitaria, la masificación, las nuevas tecnologías, la movilidad estudiantil, la privatización, la heterogeneidad institucional y la búsqueda de la profesionalización académica. Su desafío principal es ensanchar el acceso y la retención, manteniendo un equilibrio entre excelencia, pertinencia, equidad, eficiencia y compromiso social. Asimismo, se consolidan como referencias ineludibles el desarrollo humano sustentable, la educación permanente, la cultura de la paz, la diversidad cultural, el medio ambiente, los derechos humanos y la democracia, la educación en valores y la tolerancia.

Y, en ese marco, crecen los desafíos de la generación de ciencia y tecnología, de asimilar y promover las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de la vinculación con el sector productivo, de la internacionalización y de la planificación estratégica y participativa, de la administración transparente y de la gestión eficiente.

9. A las profundas transformaciones contemporáneas ocurridas en las universidades latinoamericanas –que abarcan no solo el espacio local, sino también el global, y que se expresan, como hemos señalado, en un proceso de masificación, feminización, privatización, regionalización y movilidad, diversificación y segmentación, evaluación y autocrítica, además de dificultades presupuestarias–, se suman, como características y tendencias generales de la educación superior contemporánea en América Latina, la autonomía y el cogobierno, la extensión universitaria y la preocupación por los problemas sociales, el mayor desarrollo científico y tecnológico y de transferencia a la empresa y al Estado, la mayor profesionalización docente, el crecimiento del posgrado, una mejora en los servicios de orientación y contención del estudiante y un mayor acceso a las nuevas tecnologías; esto a pesar de que aún se mantienen su énfasis profesionalista, la persistencia de la cátedra como unidad docente excluyente –aunque hay una tendencia a revertirla– y la rigidez de la organización curricular con dificultades de movilidad estudiantil interna y externa.

Sus desafíos y expectativas, en general, se agregan a los que tiene la educación superior en el mundo, y, en particular, se traducen en consolidar las tendencias positivas predominantes, destacándose la búsqueda de una mayor integración regional, una multiplicación de redes que afiancen la internacionalización del sistema y un aumento en la pertinencia y la calidad en la formación de los egresados.

10. Son características particulares de la educación superior contemporánea en la Argentina –aunque varias no escapan a aquellas ya analizadas en América Latina– una expansión acelerada de la matrícula, la regionalización e internacionalización del sistema, la importante cantidad de graduados que produce el sistema universitario, el crecimiento de la participación del sector privado en la educación superior, una primacía de la formación profesionalista, una recurrente compartimentación funcional de las unidades académicas, dificultades para la substanciación de los concursos docentes en muchas instituciones, una escolarización amplia y abierta –aunque con importantes dificultades de deserción, retraso y fracaso académico–, una articulación insuficiente entre los distintos niveles educativos, una también insuficiente capacidad, mantenimiento y equipamiento, y un aún escaso desarrollo tecnológico de las instalaciones universitarias en general. Las Declaraciones de Horco Molle del año 2004 y de La Plata en el Bicentenario del año 2010 condensan los desafíos de nuestra universidad, en línea con las preocupaciones de las instituciones

universitarias en el mundo y en América Latina. En síntesis, el futuro perfil de la universidad argentina que debemos construir se basará en:

- a) su autonomía normativa, administrativa, política, institucional y académica;
- b) su autarquía económica;
- c) 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;
- d) 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;
- e) un control uniforme de su calidad y pertinencia por organismos estatales que decidan e integren las propias universidades;
- f) 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;
- g) una articulación solidaria de la universidad con todo el sistema educativo que informe, nivele y oriente a los aspirantes a integrarla;
- h) 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;
- i) 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;
- j) una administración ágil y transparente, con no docentes capacitados y una infraestructura equipada, suficiente y bien mantenida.

11. El debate de la educación superior en la Argentina, independientemente de su participación en los procesos mundiales, continentales y regionales, se concentra coyunturalmente en el perfil de una nueva y necesaria Ley de Educación Superior que reclama centralmente una mayor autonomía de las universidades, pero que, además – según el documento propuesto en el 2007 por el CIN, *Lineamientos para una Ley de Educación Superior*–, debería definir a la educación superior como bien público, garantizando el acceso, la permanencia y la gratuidad, contemplar la organización de la educación superior en su conjunto, garantizar un presupuesto acorde con los

objetivos planteados, proveer de un sistema de evaluación estatal con participación plena de las universidades, garantizar el cogobierno, los concursos públicos, el pluralismo científico y la libertad de opinión e ideas, jerarquizar la investigación y la extensión, incorporar el bienestar universitario como política explícita, fomentar la cooperación institucional y promover la coordinación y la articulación entre las instituciones de educación superior y con las otras instituciones del sistema educativo.

12. 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 refuerza e insiste con las de inclusión, permanencia y egreso, 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. Los ejes del debate en la UNLP traducen estos aspectos, que acompañan las preocupaciones de las universidades en las distintas escalas territoriales, en seis áreas temáticas referidas a la enseñanza, la investigación, la extensión, el arte y la cultura, las relaciones institucionales, y la administración y gestión. Estas áreas son, a su vez, desplegadas en un conjunto de orientaciones acerca de temas prioritarios, propios del desarrollo de la institución y que luego se transformarían en los programas y proyectos de los seis ejes fundamentales de su plan estratégico.

13. La planificación y gestión participativa, presente en la reflexión y el debate central desde mediados de la década del noventa, se verifica como un componente del discurso reciente, pero de marcada vigencia, como insumo indispensable para el proceso de desarrollo de la educación superior y en particular de las instituciones universitarias.



ANEXOS



La Reforma Universitaria*

Nuestros institutos universitarios se hallan labrados por una gravísima crisis y las fases sucesivas del proceso de vez en cuando con episodios más dramáticos, sorprenden al público y obligan al comentario de la prensa. Al fijarse la atención en cada una [sic] de los incidentes singulares, olvidados ya los anteriores y desconocida su trabazona [sic] íntima, el juicio simplista y superficial no atina a librarse de una impresión molesta. Peor aún si afectos o intereses heridos pretenden amenguarlos o si la apreciación sincera pero unilateral solamente advierte una faz de los hechos sin ahondar sus raíces tan a riesgo de decir cosas sabidas que, entre universitarios, son casi lugares comunes, conviene darle una difusión más amplia.

Si un movimiento se incubía durante varios años, estalla en Córdoba, luego en la capital y repercute en La Plata, si logra apasionar a la parte mejor de nuestra juventud, si se mantiene con vigor y resiste todas las acechanzas, debemos suponerle causas propias y no atribuirlo con ingenuo candor a una “confabulación siniestra”. Los motivos aparentes de cada conflicto en particular pueden ser diversos ofrecer caracteres locales, pero esta perturbación general por fuerza ha de responder a una causa general. Se trata no de un hecho sino de una serie continuada de hechos en los cuales se exterioriza un estado de ánimo: la protesta contra resabios anacrónicos del pasado y el deseo de enaltecer la vida universitaria. Negarlo, reducir la reforma universitaria a las proporciones mezquinas de una gresca estudiantil, explicarla por tal o cual motivo personal u ocasional es una falta de visión del conjunto, es no tener la sensación del momento histórico que vivimos. Toda la humanidad se halla conmovida y no había de inquietarse la juventud argentina! [sic]

* Artículo de Alejandro Korn, firmado con sus iniciales, publicado el 23 de diciembre de 1919 en el periódico El Argentino de La Plata, durante la huelga estudiantil.

Ocorre que la Universidad ha perdido entre nosotros la dirección de la vida intelectual, la cátedra se halla rezagada con relación al medio ambiente. Dejemos al salvo, como es natural, las excepciones, pero la renovación de las ideas directrices, el arraigo de nuevas tendencias sociales, estéticas o filosóficas, la controversia entre posiciones opuestas, toda la brega espiritual se verifica fuera de las aulas. El libro y la revista son los vehículos del pensamiento; la cátedra no enseña, el estudiante se vuelve autodidacta y la concurrencia a clase una obligación penosa.

Sin embargo, la ausencia del maestro se hace sentir, su dirección, su influencia, no puede suplirse con una información libresca. El estudio mismo de los autores y su elección requieren un guía, un comentario, una apreciación fundada; la letra muera sobre todo ha de animarse, la materia especial subordinarse a sus conceptos generales; toda la cultura de un espíritu amplio y la autoridad sugestiva de una personalidad son necesarias para dar a la enseñanza su eficacia. Los estudiantes bien lo saben; con acierto implacable distinguen al maestro del simple pasante que repite su texto o toma la lección, con desgano divaga para matar a todo trance la hora de academia. Todas estas deficiencias se acentúan por cierto si la universidad, ajena a los cambios que sobrevienen en el mundo de las ideas, abstraída en rutinas y doctrinas pretéritas, se divorcia de las fuerzas activas y en lugar de irradiar su influencia en la vida nacional se convierte en refugio de la desidia y de la mediocridad. Cómo el descontento de una situación semejante no había de provocar en la juventud el desdén primero, la protesta después y, por último la inevitable rebeldía? [sic]

Las reflexiones serias y las declamaciones fingidas sobre la falta de disciplina a su vez no tardan en manifestarse. La consagración al estudio no puede prosperar en el desorden, la disciplina es necesaria, pero en el ambiente universitario no puede imponerse ni por una reglamentación pedantesca, ni mucho menos por la coerción física. No cabe sino una autoridad moral y haberla querido suplir con el machete del gendarme ha sido un delito y el origen de las reacciones violentas. La universidad aspira a ser en el desenvolvimiento de nuestro pueblo una entidad directriz merced a su alta autoridad moral y no puede ejercer otra en su propio recinto.

Suprimida la asistencia obligatoria, profesores incapaces de reunir cuatro oyentes en torno de sus cátedras, claman por medidas compulsivas en lugar de tomar resignados el camino de sus casos. Y el [sic] nombre del socorrido principio de autoridad, las oligarquías dirigentes, también ansiosas de perpetuarse amparan la ineptitud, toleran la indolencia, incurren en favoritismos y postergaciones, eso sí, atentas siempre al formulismo legal, satisfechas de salvar las apariencias. Entretanto, fuera del claustro se derrumban viejos conceptos, germinan nuevas ideas, bulle la vida en almas jóvenes y las mentalidades académicas nada barruntan.

Si luego los nuevos tiempos se anuncian con algunos aldabonazos recios se sobresaltan e imaginan subvertido el orden cósmico porque les pelagra su plácida quietud.

Así pues, como la asistencia libre es condición indispensable para estimular al docente, la

renovación a breve plazo de los cuerpos académicos con la cláusula de la no-reelección es la segunda exigencia de la reforma a fin de evitar la estabilización algunas veces vitalicia, de los mismos personajes en los mismos puestos directivos.

No concluye sin embargo la Reforma universitaria con estas y otras modificaciones de los estatutos vigentes, ni se la identifique con la letra de alguna ordenanza reciente tan permeable al fin a las arterias habituales como las antiguas. La Reforma es un proceso dinámico, su propósito es crear un nuevo espíritu universitario, devolver a la universidad consciente de su misión de su dignidad el prestigio perdido. Al efecto, es imprescindible la intervención de los estudiantes en el gobierno de la universidad. Ellos y solamente ellos representan el ímpetu propulsor, la acción eficiente, capaz *[sic]* de conmover la inercia y de evitar el estancamiento. Sin ellos nada se ha hecho ni nada se habría hecho. La forma en que han de intervenir, es cuestión secundaria, lo importante es que constituyan un poder del cual en adelante no se pueda prescindir. Por conquistar o afirmar este poder la juventud universitaria en un esfuerzo solidario que abarca todo el país, lleva dos años de gallarda lucha, y de su éxito depende el porvenir de la cultura argentina. Los adversarios francos de la Reforma, por suerte a la fecha han sido arrollados; nadie osa combatirla de frente. Enemigos más taimados son otros que acuden a los recursos más insidiosos para desvirtuarla y los peores amigos simulados que la aceptan con reservas mentales.

Si desde luego resisten a la Reforma universitaria en primer lugar los intereses creados no todos cuantos se le oponen son espíritus retrógrados o aviesos; en parte son hombres dignos de respeto, que sin abrigar intenciones mezquinas se alarman ante tendencias a su juicio anárquicos *[sic]* y disolventes. Sin desconocer la existencia de prácticas viciosas esperan poderlas remediar por otros medios y califican los empleados como subversivos. Temen pues la ingerencia *[sic]* directa de los estudiantes.

Los que simpatizamos con la Reforma, en cambio nos resistimos a magnificar ciertos incidentes, conservamos la fé en los sentimientos espontáneos de nuestra juventud y el desquicio de la enseñanza lo achacamos a las corruptelas acumuladas durante años. En la agitación momentánea tan solo vemos el punto de partida de un gran movimiento espiritual encaminado a transmutar la orientación ideológica de las nuevas generaciones. Hemos anunciado el advenimiento de un intensa cultura ética y estética, genuinamente argentina, ennoblecida por el anhelo de la justicia social y destinada a superar, sin desmedro para la ciencia, la época intelectualista y utilitaria. Complace ver a la juventud aunque sea por distintos rumbos, buscar la luz de nuevos ideales.

Una cátedra libre rodeada por estudiantes libres, dueños y responsables de sus actos, ha de contribuir mejor a formar el carácter nacional que la tutela verbosa de quienes jamás dieron un ejemplo de entereza.

Pecóse dentro y fuera de los muros de Troya. Así suele acontecer cuando el conflicto de las ideas

abstractas se concreta en el choque áspero de sus representantes. No pueden empero equipararse los extravíos de una muchachada impulsiva con la incompreensión y los desplantes de hombres maduros. Ciertos alardes serían inexplicables, si no conociéramos la psicología risueña de la indignación — con los otros. He ahí gentes que impasibles, han contemplado largo tiempo artimañas y flaquezas humanas y ahora, ante unos gritos destemplados ante unos trastos rotos se emocionan con sensibilidad femenina y no pueden contener el torrente de su indignación. Y hasta la revisten si el caso llega con las formas de ese mísero derecho que se empela, no en servir la justicia sino al cliente.

Hace poco más de un año, al sumir una función académica, dijimos que algún estrépito había de ocasionar el crugir [*sic*] de los viejos moldes. No debióse tomar la metáfora en su sentido literal pero algunos vidrios estrellados y una venerable poltrona perniquebrada nos tienen sin cuidado. Están en juego prendas más valiosas.

A. K.

Discurso en la Universidad de Guadalajara

Salvador Allende

Guadalajara, Jalisco, 2 de diciembre de 1972

Estimado Presidente y amigo Luis Echeverría, Ministros de Relaciones de México y Chile, Comunidad universitaria (comprendo en este término y saludo así a todos los trabajadores de la educación, desde el rector de la Universidad hasta el más modesto de los compañeros estudiantes):

Qué difícil es para mí poder expresar lo que he vivido y sentido en estas breves y largas horas de convivencia con el pueblo mexicano, con su gobierno. Cómo poder traducir lo que nosotros, integrantes de la delegación de nuestra patria, hemos recibido en generosa entrega y como aporte solidario a nuestro pueblo en la dura lucha en que está empeñado.

Yo, más que otros, sé perfectamente bien que esta actitud del pueblo de México nace de su propia historia. Y aquí se ha recordado ya, cómo Chile estuvo presente junto a Juárez, el hombre de la independencia mexicana proyectada en ámbito continental; y cómo entendemos perfectamente bien que además de esta raíz común, que antes fuera frente a los conquistadores, México es el primer país de Latinoamérica que en 1938, a través de la acción de un hombre preclaro de esta tierra y de América Latina, nacionaliza el petróleo. A través de la acción del general presidente Lázaro Cárdenas. Por eso ustedes, que supieron del ataque alevoso, tuvieron que sentir el llamado profundo de la patria en un superior sentido nacional; por eso ustedes, que sufrieron largamente el embate de los intereses heridos por la nacionalización; por eso ustedes, más que otros pueblos de este continente, comprenden la hora de Chile, que es la misma que ustedes tuvieron en 1938 y los años siguientes. Por eso es que la solidaridad de México nace en su propia experiencia y se proyecta con calidad fraternal frente a Chile, que está hoy realizando el mismo camino libertador que ustedes.

Quiero agradecer las palabras del ingeniero Ignacio Mora Luna, a nombre de los profesores de la Universidad de Guadalajara; las del licenciado Enrique Romero González, a nombre de las

autoridades universitarias, y las del compañero Guillermo Gómez Reyes, presidente de la Federación de Estudiantes de esta Universidad.

Bien decía el presidente Echeverría, cuando él señalara que en este viaje era conveniente que llegara a conocer la provincia, y eligiera a Jalisco, y me hablaba de Guadalajara y de su Universidad. Yo se lo agradecí, y ahora –por cierto– se lo agradezco más. Porque si hemos recibido el afecto cálido del pueblo mexicano, de sus mujeres y de sus hombres, que puede significar más que estar junto a la juventud, y sentir cómo ella late (y presurosamente) con una clara conciencia revolucionaria y antiimperialista. Desde que llegara cerca de esta Universidad, ya comprendí perfectamente bien el espíritu que hay en ella, en los letrados de saludo a mi presencia aquí; tan solo como mensajero de mi pueblo, yo ya veía esta definición.

Esta no es una Universidad tradicional; esta no es –y es bastante para muchas universidades de nuestro Continente– una Universidad que haya hecho la reforma; yo creo que esta es una Universidad comprometida con el pueblo, con los cambios, con la lucha por la independencia económica y por la plena soberanía en nuestros pueblos.

Y porque una vez fui universitario, hace largos años, por cierto, no me pregunten cuantos; porque pasé por la Universidad no en búsqueda de un título solamente; porque fui dirigente estudiantil y porque fui expulsado de la Universidad, puedo hablarles a los universitarios a distancia de años; pero yo sé que ustedes saben que no hay querrela de generaciones: hay jóvenes viejos y viejos jóvenes, y en éstos me ubico yo.

Hay jóvenes viejos que no comprenden que ser universitario, por ejemplo, es un privilegio extraordinario en la inmensa mayoría de los países de nuestro Continente. Esos jóvenes viejos creen que la Universidad se ha levantado como una necesidad para preparar técnicos y que ellos deben estar satisfechos con adquirir un título profesional. Les da rango social y el arribismo social, caramba –qué dramáticamente peligroso–, les da un instrumento que les permite ganarse la vida en condiciones de ingresos superiores a la mayoría del resto de los conciudadanos.

Y estos jóvenes viejos, si son arquitectos, por ejemplo, no se preguntan cuántas viviendas faltan en nuestros países y, a veces, ni en su propio país. Hay estudiantes que con un criterio estrictamente liberal, hacen de su profesión el medio honesto para ganarse la vida, pero básicamente en función de sus propios intereses.

Allá hay muchos médicos –y yo soy médico– que no comprenden o no quieren comprender que la salud se compra, y que hay miles y miles de hombres y mujeres en América Latina que no pueden comprar la salud; que no quieren entender, por ejemplo, que a mayor pobreza mayor enfermedad, y a mayor enfermedad mayor pobreza y que, por lo tanto, si bien cumplen atendiendo al enfermo que demanda sus conocimientos sobre la base de los honorarios, no piensan en que hay miles de gentes que no pueden ir a sus consultorios, y son pocos los que

luchan porque se estructuren los organismos estatales para llevar la salud ampliamente al pueblo. De igual manera que hay maestros que no se inquietan en que haya también cientos y miles de niños y de jóvenes que no pueden ingresar a las escuelas. Y el panorama de América Latina es un panorama dramático en las cifras de su realidad dolorosa.

Llevamos, casi todos los pueblos nuestros, más de un siglo y medio de independencia política, ¿y cuáles son los datos que marcan nuestra dependencia y nuestra explotación? Siendo países potencialmente ricos, la inmensa mayoría somos pueblos pobres.

En América Latina, continente de más de 220 millones de habitantes, hay cien millones de analfabetos y semianalfabetos.

En este Continente hay más de 30 millones de cesantes absolutos, y la cifra se eleva por sobre 60 millones, tomando en consideración aquellos que tienen trabajos ocasionales.

En nuestro Continente, el 50 por ciento de la población según algunos, y según otros el 57 por ciento se alimenta en condiciones por debajo de lo normal. En América Latina faltan más de 28 millones de viviendas.

En estas circunstancias, cabe preguntar: ¿cuál es el destino de la Juventud? porque este Continente es un continente joven. El 51 por ciento de la población de América Latina está por debajo de los 27 años y por eso puedo decir –y ojalá me equivoque– que ningún gobierno –e incluyo, por cierto el mío y todos los anteriores de mi patria– ha podido solucionar los grandes déficit las grandes masas de nuestro Continente en relación con la falta de trabajo, la alimentación, la vivienda, la salud. ¡Para qué hablar de la recreación y del descanso!

En este marco que encierra y aprisiona a nuestros pueblos hace un siglo y medio, es lógico que tengan que surgir el dolor y el sufrimiento de las masas, en anhelos de alcanzar niveles de vida y existencia y de cultura; que sea antihumano y antisocial, genéricamente hablando.

Si hoy tenemos las cifras que aquí he recordado, ¿qué va a ocurrir si las cosas no cambian cuando seamos 360 o 600 millones de habitantes? En un Continente en donde la explosión demográfica está destinada a compensar la alta mortalidad infantil, los pueblos así se defienden; pero a pesar de ello aumenta vigorosamente la población de nuestros países, y el avance tecnológico en el campo de la medicina ha elevado –y también al mejorarse condiciones de vida– ha mejorado el promedio de nuestra existencia que, por cierto, es muy inferior al de los países del capitalismo industrial y a los países socialistas.

Pero si ningún gobierno de este Continente –democráticos lo son pocos; seudodemocráticos hay más; dictatoriales también los hay–, ningún gobierno ha sido capaz de superar los grandes déficit, reconociendo, por cierto, que han hecho esfuerzos indiscutiblemente laudatorios por gobierno, y especialmente por los gobiernos democráticos, porque escuchan la voz, la protesta, el anhelo de los pueblos para avanzar en la tentativa frustrada, y hace posible que estos déficit no sigan pesando sobre nuestra existencia.

¿Y por qué sucede esto? porque somos países monoprodutores en la inmensa mayoría: somos los países del cacao, del banano, del café, del estaño, del petróleo o del cobre. Somos países productores de materias primas e importadores de artículos manufacturados; vendemos barato y compramos caro. Nosotros, al comprar caro, estamos pagando el alto ingreso que tiene el técnico, el empleado y el obrero de los países industrializados. Además, en la inmensa mayoría de los casos, como las riquezas fundamentales están en manos del capital foráneo, se ignoran los mercados, no se interviene en los precios ni en los niveles de producción. La experiencia la hemos vivido nosotros en el cobre, y ustedes en el petróleo.

Somos países en donde el gran capital financiero busca, y encuentra –por la complacencia culpable muchas veces de gentes que no quieren entender su deber patriótico– la posibilidad de obtenerlo. Porque ¿qué es el imperialismo, compañeros jóvenes?: Es la concentración del capital en los países industrializados que, alcanzando la fuerza del capital financiero, abandonan las inversiones en las metrópolis económicas, para hacerlo en nuestros países y, por lo tanto, este capital que en su propia metrópoli tiene utilidades muy bajas, adquiere grandes utilidades en nuestras tierras. Porque, además, muchas veces las negociaciones son entre las compañías que aquí trabajan y las compañías que son dueñas de ésta y que están más allá de nuestras fronteras.

Entonces, somos países que no aprovechamos los excedentes de nuestra producción, y este Continente ya conoce, no a través de los agitadores sociales con apellido político, como el que yo tengo de socialista, sino a través de las cifras de la CEPAL, organismo de las Naciones Unidas, que en la última década (no puedo exactamente decir si del 50 al 60 o del 56 al 66), América Latina exportó muchos más capitales que los que ingresaron a ella.

De esta manera se ha ido produciendo una realidad que es común en la inmensa mayoría de todos nuestros pueblos; somos países ricos potencialmente, y vivimos como pobres. Para poder seguir viviendo, pedimos prestado. Pero al mismo tiempo somos países exportadores de capitales. Paradoja típica del régimen en el sistema capitalista.

Para ello, entonces, es indispensable comprender que dentro de esta estructura, cuando internacionalmente los países poderosos viven y fortalecen su economía de nuestra pobreza, cuando los países financieramente fuertes necesitan de nuestras materias primas para ser fuertes; cuando la realidad de los mercados y los precios lleva a los pueblos de éste y otros continentes a endeudarse; cuando la deuda de los países del Tercer Mundo alcanza la fantástica cifra de 95 mil millones de dólares; cuando a mi país, país democrático, con muy sólidas instituciones, país que tiene un Congreso en funciones hace 160 años, país en donde las fuerzas armadas –igual que en México– son fuerzas armadas profesionales, respetuosas de la ley y la voluntad popular; cuando mi país, que es el segundo productor de cobre del mundo y tiene las más grandes reservas de cobre el mundo y la más grande mina subterránea del mundo Yukiltalmatan y El Teniente; cuando mi país

se ha visto obligado a endeudarse con una deuda externa que per cápita solo puede ser superado por la deuda que tiene Israel; que podemos estimar que está en guerra; cuando yo debía haber cancelado este año para amortizar y pagar los intereses de esa deuda 420 millones de dólares que significan más del 30 por ciento del presupuesto de ingresos, uno puede colegir que es imposible que pueda esto seguir y que esta realidad se mantenga.

Si a ello se agrega que los países poderosos fijan las normas de la comercialización, controlan los fletes, imponen los seguros, dan los créditos ligados que implica la obligación de invertir un alto porcentaje en esos países; si además sufrimos las consecuencias que emanan y que cuando los países poderosos o el país más poderoso del capitalismo estima necesario devaluar su moneda, las consecuencias las pagamos nosotros; y si tiembla el mercado del dinero en los países industrializados, las consecuencias son mucho más fuertes, mucho más duras y pesan más sobre nuestros pueblos. Si el precio de las materias primas baja, el precio de los artículos manufacturados, y aun los alimentos suben; cuando el precio de los alimentos sube, nos encontramos que hay barreras aduaneras que impiden que algunos países que pueden exportar productos agropecuarios lleguen a los mercados de consumo, los países industriales.

El caso de mi patria es elocuente: nosotros producimos entre la gran minería que estaba antes en manos del capital foráneo y la pequeña y mediana minería, cerca de 750 mil toneladas de cobre. Entre Zambia, Perú, Saire y Chile, signatarios de lo que se llama ZIPEC, entre estos cuatro países se produce el 70 por ciento del cobre que se comercia en el mundo: más de 3 millones de toneladas. Pero el precio del cobre se fija en la bolsa de Londres y se transan tan solo 200 mil toneladas. Y Chile hace tres años, por ejemplo, tuvo un promedio de precio de la libra de cobre-año, superior a los 62 centavos, y cada centavo que se suba o baje del precio de la libra de cobre, significan 13 millones de dólares más, o menos, de ingreso para nuestro país.

El año 1971 el precio del cobre, del último año del gobierno del presidente Frei, fue de 59. En el primer año del gobierno popular fue tan solo de 49, ¡menos de 49! Este año, seguramente no va a alcanzar más allá de 47.4: pero en valores reales, después de la devaluación del dólar, este promedio, será, a lo sumo, 45. Y el costo de producción nuestro a pesar de que son minas con un alto porcentaje de riqueza minera y están cerca del mar, bordea los 45 centavos en algunas de ellas; y es, por cierto, más alto por una técnica inferior en la producción de la pequeña y mediana minería.

He puesto este ejemplo porque es muy claro. Nosotros que tenemos un presupuesto de divisas superior a muchos países latinoamericanos, que tenemos una extensión de tierra que podía alimentar, a 20 o 25 millones de habitantes, hemos tenido que importar, desde siempre – por así decirlo–, carne, trigo, grasa, mantequilla y aceite: 200 millones de dólares al año. Y desde que estamos en el gobierno popular, tenemos que importar más alimentos; porque tenemos conciencia que aun importando como lo hicieron los gobiernos anteriores, 200 millones de

dólares al año, en Chile, el 43 por ciento de la población se alimentaba por debajo de lo normal. Y aquí, en esta casa de hermanos, yo, que soy médico, que he sido profesor de medicina social y presidente durante 5 años del Colegio Médico de Chile, puedo dar una cifra que no me avergüenza, pero que si me duele: en mi patria, porque hay estadísticas y no las ocultamos, hay 600 mil niños que tienen un desarrollo mental por debajo de lo normal. Si acaso, un niño en los primeros ocho meses de su vida no recibe la proteína necesaria para su desarrollo corporal y cerebral; si ese niño no recibe esa proteína, se va a desarrollar en forma diferente al niño que pudo tenerla y que lógicamente es casi siempre el hijo de un sector minoritario, de un sector poderoso económicamente. Si a ese niño que no recibió la proteína suficiente, después de los ocho meses se le da, puede recuperar y normalizar su desarrollo corporal, pero no puede alcanzar el desarrollo normal de su cerebro.

Por eso muchas veces los maestros o las maestras en su gran labor –yo siempre vinculo a los maestros y a los médicos como profesionales de una gran responsabilidad–, muchas veces los maestros o las maestras ven que el niño no asimila, no entiende, no aprende, no retiene; y no es porque ese niño no quiera aprender o estudiar: es porque cae en condiciones de menor valía, y eso es consecuencia de un régimen y de un sistema social; porque por desgracia, hasta el desarrollo de la inteligencia está marcado por la ingestión de los alimentos, fundamentalmente los primeros 8 meses de la vida. Y cuantas son las madres proletarias que no pueden amamantar a sus hijos cuando nosotros los médicos sabemos que el mejor alimento es la leche de la madre; y no lo pueden hacer porque viven en las poblaciones marginales, porque sus compañeros están cesantes y porque ella recibe el subalimento. Como madres, ellas están castigadas en sus propias vidas, y lo que es más injusto, en la vida de sus propios hijos; por eso, claro.

Los gobiernos progresistas, como los nuestros, avanzamos en iniciativas que tienen un contenido, pero que indiscutiblemente es un paliativo. Por ejemplo, en mi país está la asignación familiar prenatal; se paga a la mujer que está esperando familia desde el tercer mes del embarazo; se hace real desde el quinto, donde puede comprobarse que efectivamente está esperando familia. Esto tiene un doble objetivo: que tenga un ingreso que se entrega a la madre para que pueda ella alimentarse mejor. Y en la etapa final, comprar algo para lo que podríamos llamar la mantilla, los pañales del niño.

Y, por otra parte, para recibir este estipendio, que es un sobre-salario, requiere un control médico y, por lo tanto, obliga a la madre a ir a controlarse. Y en ese caso, si la madre está enferma y es tratada oportunamente, el hijo nace sano. Y, además se le dan las más elementales nociones sobre el cuidado del niño. Y tenemos la asignación familiar que se paga también desde que el niño nace, hasta que termina de estudiar, si estudia.

Pero no hemos podido, por ejemplo, nosotros, nivelar la asignación familiar. Porque un Congreso que representa, no a los trabajadores en su mayoría, establece, como siempre, leyes discriminatorias. Y en mi patria había asignación diferente para bancarios, para empleados públicos, particulares,

fuerzas armadas, obreros y campesinos. Nosotros levantamos la idea justa: una asignación familiar igual para todos. Y eso, con generosidad. Pero pensar que la asignación familiar sea más alta para los sectores que tienen más altos ingresos es una consecuencia y una brutal injusticia.

Hemos logrado nivelar la asignación familiar de obreros, campesinos, fuerzas armadas y empleados públicos; pero queda distante todavía la asignación familiar de empleados particulares, y un sector de ellos. Es un avance, pero no basta, porque si bien es cierto, entregamos mejores condiciones para defender el equilibrio biológico cuando se alimenta mejor el niño; y gracias a esta asignación familiar, también es cierto que el proceso del desarrollo universitario, en el caso de la medicina –y lo pongo como ejemplo–, conlleva a establecer que nosotros carecemos de los profesionales suficientes para darle atención a todo el pueblo, desde el punto de vista médico.

En Chile hay cuatro mil seiscientos médicos; deberíamos ser ocho mil médicos. En Chile faltan, entonces tres mil médicos. En Chile faltan más de seis mil dentistas. En ningún país de América Latina –y lo digo con absoluta certeza– no hay ningún servicio público estatal que haga una atención médica dental con sentido social. Se limitan en la mayoría de los países, si es que tienen esos servicios, a la etapa inicial, previa, básica, simple, sencilla, de la extracción. Y si hay algo que yo he podido ver con dolor de hombre y conciencia de Médico, cuando he ido a las poblaciones, es a las compañeras trabajadoras, a las madres proletarias, gritar con esperanza nuestros gritos de combate, y darme cuenta, por desgracia, cómo sus bocas carecen de la inmensa mayoría de los dientes.

Y los niños también sufren esto. Por ello, entonces, y sobre la base tan solo de esos ejemplos simples, nosotros tenemos que entender, estamos hablando de una Universidad que entiende que para que termine esta realidad brutal que hace más de un siglo y medio pesa sobre nosotros, en los cambios estructurales económicos se requiere un profesional que no se sienta un ser superior porque sus padres tuvieron el dinero suficiente para que él ingresara a una Universidad; se necesita un profesional con conciencia social que entienda que su lucha, si es arquitecto, es para que se construyan las casas necesarias que el pueblo necesita. Se necesita un profesional que, si es médico, levante su voz para reclamar que la medicina llegue a las barriadas populares y, fundamentalmente, a los sectores campesinos.

Se necesitan profesionales que no busquen engordar en los puestos públicos, en las capitales de nuestras patrias. Profesionales que vayan a la provincia; que se hundan en ella.

Por eso yo hablo así, aquí, en esta Universidad de Guadalajara, que es una Universidad de vanguardia, y tengo la certeza que la obligación patriótica de ustedes es trabajar en la provincia, fundamentalmente, vinculada a las actividades económicas, mineras, o actividades industriales o empresariales, o a las actividades agrícolas; la obligación del que estudió aquí es no olvidar que ésta es una Universidad del Estado que la pagan los contribuyentes, que en la inmensa mayoría de ellos son los trabajadores. Y que por desgracia, en esta Universidad, como en las universidades de mi patria, la presencia de hijos de campesinos y obreros alcanza un bajo nivel todavía.

Por eso, ser joven en esta época implica una gran responsabilidad, ser joven de México o de Chile; ser joven de América Latina, sobre todo en este Continente que, como he dicho, está marcado por un promedio que señala que somos un continente joven. Y la juventud tiene que asumir su responsabilidad histórica; tiene que entender que no hay lucha de generaciones, como lo dijera hace un instante; que hay un enfrentamiento social, que es muy distinto, y que pueden estar en la misma barricada de ese enfrentamiento los que hemos pasado –y yo pasé muy poquito– de los 60 años (guárdenme el secreto de los sesenta años), y los jóvenes que puedan tener 13 o 20.

No hay querella de generaciones, y eso es importante que yo lo diga. La juventud debe entender su obligación de ser joven; y si es estudiante, darse cuenta que hay otros jóvenes que, como él, tienen los mismos años, pero que no son estudiantes. Y si es universitario, con mayor razón mirar al joven campesino o al joven obrero, y tener un lenguaje de juventud, no un lenguaje solo de estudiantes universitarios, para universitarios.

Pero el que es estudiante tiene una obligación porque tiene más posibilidades de comprender los fenómenos económicos y sociales y las realidades del mundo; tiene la obligación de ser un factor dinámico del proceso de cambio, pero sin perder los perfiles, también, de la realidad.

La revolución no pasa por la Universidad y esto hay que entenderlo; la revolución pasa por las grandes masas; la revolución la hacen los pueblos; la revolución la hacen, esencialmente, los trabajadores.

Y yo comparto el pensamiento que aquí se ha expresado –y el Presidente Echeverría lo ha señalado muchas veces–, que yo también lo he dicho en mi patria. Allá luchamos por los cambios dentro de los marcos de la democracia burguesa, con dificultades mucho mayores, en un país donde los poderes de estado son independientes, y en el caso nuestro, la justicia, el Parlamento y el Ejecutivo. Los trabajadores que me eligieron están en el gobierno; nosotros controlamos una parte del Poder Ejecutivo, somos una minoría en el Congreso. El poder judicial es autónomo, y el código civil de mi patria tiene 100 años. Y si yo no critico en mi patria al poder judicial, menos lo voy a hacer aquí. Pero indiscutiblemente, hay que pensar que esas leyes representaban otra época y otra realidad, no fueron leyes hechas por los trabajadores que estamos en el gobierno: fueron hechas por los sectores de la burguesía que tenían el Ejecutivo, el poder económico, y que eran mayoría en el Congreso Nacional.

Sin embargo, la realidad de Chile, su historia y su idiosincrasia; sus características, la fortaleza de su institucionalidad, nos llevó a los dirigentes políticos a entender que en Chile no teníamos otro camino que el camino de la lucha electoral –y ganamos por ese camino–, que muchos no compartían, fundamentalmente como consecuencia del pensamiento generado en este Continente, después de la revolución cubana, y con la asimilación, un poco equivocada, de la divulgación de tácticas, en función de la interpretación que hacen los que escriben sobre ellas. Nos hemos encontrado en muchas partes, y ahora se ha dejado un poco, la idea del foquismo, de la lucha guerrillera o del ejército popular.

Yo tengo una experiencia que vale mucho. Yo soy amigo de Cuba; soy amigo, hace 10 años, de Fidel

Castro; fui amigo del comandante Ernesto “Che” Guevara. Me regaló el segundo tomo de su libro Guerra de Guerrillas; el primero se lo dio a Fidel. Yo estaba en Cuba cuando salió, y en la dedicatoria que me puso dice lo siguiente: “A Salvador Allende, que por otros medios trata de obtener lo mismo”. Si el comandante Guevara firmaba una dedicatoria de esta manera, es porque era un hombre de espíritu amplio que comprendía que cada pueblo tiene su propia realidad; que no hay receta para hacer revoluciones. Y por lo demás, los teóricos del marxismo –y yo declaro que soy un aprendiz tan solo, pero no niego que soy marxista– también trazan con claridad los caminos que pueden recorrer frente a lo que es cada sociedad, cada país.

De allí, entonces, que es útil que la juventud, y sobre todo la juventud universitaria, que no puede pasar por la Universidad al margen de los problemas de su pueblo, entienda que no puede hacerse del balbuceo doctrinario la enseñanza doctrinaria; de entender que el denso pensamiento de los teóricos de las corrientes sociológicas o económicas requiere un serio estudio; que si es cierto que no hay acción revolucionaria sin teoría revolucionaria, no puede haber la aplicación voluntaria o la interpretación de la teoría adecuándola a lo que la juventud o el joven requiere. Que tiene que mirar lo que pasa dentro de su país y más allá de la frontera, y comprender que hay realidades que deben ser meditadas y analizadas.

Cuando algunos grupos en mi patria, un poco más allá de la Unidad Popular, en donde hay compañeros jóvenes en cuya lealtad revolucionaria yo creo, pero en cuya concepción de la realidad no creo, hablan, por ejemplo de que en mi país debería hacerse lo mismo que se ha hecho en otros países que han alcanzado al socialismo, yo les he hecho esta pregunta en voz alta: ¿Por qué, por ejemplo, un país como es la República Popular China, poderoso país, extraordinariamente poderoso país, ha tenido que tolerar la realidad de que Taiwán, o sea Formosa esté en manos de Chiang Kai-Shek? ¿Es que acaso la República Popular China no tiene los elementos bélicos, por así decirlo, lo suficientemente poderosos para haber, en dos minutos, recuperado Taiwán, llamado Formosa? ¿Por qué no lo ha hecho? Porque, indiscutiblemente, hay problemas superiores de la responsabilidad política; porque el proceder así colocaba a la República Popular China en el camino de una agresión que podría haber significado un daño para el proceso revolucionario, y quizá una conflagración mundial.

¿Quién puede dudar de la voluntad de acción, de la decisión, de la conciencia revolucionaria de Fidel Castro? ¿Y por qué la Bahía de Guantánamo no la ha tomado? Porque no puede ni debe hacerlo, ni debe hacerlo, porque expondría a su revolución y a su patria a una represalia brutal.

Entonces, uno se encuentra a veces con jóvenes, y los que han leído el Manifiesto Comunista, o lo han llevado largo rato debajo del brazo, creen que lo han asimilado y dictan cátedra y exigen actitudes y critican a hombres que, por lo menos, tienen consecuencia en su vida. Y ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica; pero ir avanzando en los caminos de la vida y mantenerse como revolucionario, en una sociedad burguesa, es difícil.

Un ejemplo personal: Yo era un orador universitario de un grupo que se llamaba Avance; era el grupo más vigoroso de la izquierda. Un día se propuso se firmara, por el grupo Avance, un manifiesto –estoy hablando del año 1931– para crear en Chile los soviets obreros, campesinos, soldados y estudiantes. Y yo dije que era una locura, que no había ninguna posibilidad, que era una torpeza infinita y que no quería, como estudiante, firmar algo que mañana, como un profesional, no iba a aceptar.

Éramos 400 los muchachos de la Universidad que estábamos en el grupo Avance, 395 votaron mi expulsión; de los 400 que éramos, solo dos quedamos en la lucha social. Los demás tienen depósitos bancarios, algunos en el extranjero; tuvieron latifundios –se los expropiamos–; y tenían acciones en los bancos –también se los nacionalizamos–; y a los de los monopolios les paso lo mismo. Pero en el hecho, dos hemos quedado; y a mí me echaron por reaccionario; pero los trabajadores de mi patria me llaman “el compañero presidente”.

Por eso, el dogmatismo, el sectarismo, debe ser combatido; la lucha ideológica debe llevarse a niveles superiores, y eso sí que es importante. El dialogo, la discusión, pero la discusión para esclarecer, no para imponer determinadas posiciones. Y, además, el estudiante universitario que tiene una postura doctrinaria y política, fundamentalmente, tiene que no olvidarse de que precisamente la Revolución necesita los técnicos y los profesionales.

Ya Lenin lo dijo –yo he aumentado la cifra para impactar más en mi patria–, Lenin dijo que un profesional, un técnico, valía por 10 comunistas; yo digo que por 50 y por 80 socialistas. Yo soy socialista. Les duele mucho a los compañeros míos que yo diga eso; pero lo digo, ¿por qué? Porque he vivido una politización en la Universidad, llevada a extremos tales que el estudiante olvida su responsabilidad fundamental; pero una sociedad donde la técnica y la ciencia adquieren los niveles que ha adquirido la sociedad contemporánea, ¿cómo no requerir precisamente capacidad y capacitación a los revolucionarios? Por lo tanto, el dirigente político universitario tendrá más autoridad moral, si acaso es también estudiante universitario.

Yo no le he aceptado jamás a un compañero joven que justifique su fracaso porque tiene que hacer trabajos políticos: tiene que darse el tiempo necesario para hacer los trabajos políticos, pero primero están los trabajos obligatorios que debe cumplir como estudiante de la Universidad. Ser agitador universitario y mal estudiante, es fácil; ser dirigente revolucionario y buen estudiante, es más difícil. Pero el maestro universitario respeta al buen alumno, y tendría que respetar sus ideas, cualesquiera que sean.

Por eso es que la juventud contemporánea, y sobre todo la juventud de Latinoamérica, tiene una obligación contraída con la historia, con su pueblo, con el pasado de su patria. La juventud no puede ser sectaria; la juventud tiene que entender, y nosotros en Chile hemos dado un paso trascendente: la base política de mi gobierno está formada por marxistas, por laicos y cristianos, y respetamos el pensamiento cristiano; interpreta el verbo de Cristo, que echó a los mercaderes del templo.

Claro que tenemos la experiencia de la Iglesia vinculada al proceso de los países poderosos del capitalismo, e, incluyendo, en los siglos pasados y en la primera etapa de éste, no a favor de los humildes como los planteaba el maestro de Galilea; pero si, los tiempos han cambiado y la conciencia cristiana está marcando la consecuencia por el pensamiento honesto; en la acción honesta, los marxistas podemos coincidir en etapas programáticas como pueden hacerlo los laicos y lo hemos hecho en nuestra patria –y nos está yendo bien–, y conjugando una misma actitud y un mismo lenguaje frente a los problemas esenciales del pueblo.

Porque un obrero sin trabajo, no importa que sea o no sea marxista, no importa que sea o que no sea cristiano, que no tenga ideología política; es un hombre que tiene derecho al trabajo –y debemos dárselo nosotros–. Por eso el sectarismo, el dogmatismo, el burocratismo que congela las revoluciones, y ese es un proceso de concientización, que es muy profunda y que debe comenzar con la juventud; pero la juventud esta frente a problemas que no son solo económicos, sino son problemas que lamentablemente se manifiestan con mayor violencia destructiva en el mundo contemporáneo. El escapismo, el drogadismo, el alcoholismo –¿cuántos son los jóvenes, de nuestros jóvenes países, que han caído en la mariguana que es más barata que la cocaína y más fácil de acceso– ¿pero cuantos son los jóvenes de los países industrializados? El porcentaje, no solo por la densidad de la población, sino por los medios económicos es mucho mayor.

¿Qué es esto, qué significa, por qué la juventud llega a eso? ¿Hay frustración? ¿Cómo es posible que el joven no vea que su existencia tiene que tener un destino muy distinto al que escabulle su responsabilidad? ¿Cómo un joven no va a mirar, en el caso de México, a Hidalgo o a Juárez, a Zapata, o a Villa, o a Lázaro Cárdenas? ¿Cómo no entender que esos hombres fueron jóvenes también, pero que hicieron de sus vidas un combate constante y una lucha permanente?

¿Cómo la juventud no sabe que su propio porvenir está cercado por la realidad económica que marca los países dependientes? Porque si hay algo que debe preocuparnos, también a los gobernantes, es no seguir entregando cesantes ilustrados a nuestra sociedad.

¿Cuántos son los miles de jóvenes que egresan de los politécnicos o de las universidades que no encuentran trabajo? Yo leí hace poco un estudio de un organismo internacional importante, que señalaba que para América Latina, en el final de esta década, se necesitaban –me parece– cerca de seis millones de nuevas ocupaciones, en un continente en donde la cesantía marca los niveles que yo les he dicho. Los jóvenes tienen que entender, entonces, que están enfrentados a estos hechos y que deben contribuir a que se modifiquen las condiciones materiales, para que no haya cesantes ilustrados, profesionales con títulos de arquitectos sin construir casas, médicos sin atender enfermos, porque no tienen los enfermos con qué pagarle, cuando que lo único que faltan son médicos para defender el capital humano, que es lo que más vale en nuestros países.

Por eso, repito –y para terminar mis palabras, pidiendo excusas a ustedes por lo excesivo de ellas– que

yo soy un hombre que pasó por la Universidad; he aprendido mucho más de la Universidad de la vida: he aprendido de la madre proletaria en las barriadas marginales; he aprendido del campesino, que sin hablarme, me dijo la explotación más que centenaria de su padre, de su abuelo o de su tatarabuelo; he aprendido del obrero, que en la industria es un número o era un número y que nada significaba como ser humano, y he aprendido de las densas multitudes que han tenido paciencia para esperar. Pero la injusticia no puede seguir marcando, cerrando las posibilidades del futuro a los pueblos pequeños de este y de otros continentes. Para nosotros, las fronteras deben estar abolidas y la solidaridad debe expresarse con respecto a la autodeterminación y la no intervención, entendiendo que puede haber concepciones filosóficas y formas de gobierno distintas, pero que hay un mandato que nace de nuestra propia realidad que nos obliga –en el caso de este Continente– a unimos; pero mirar más allá, inclusive, de América Latina y comprender que en África hay todavía millones y millones de seres humanos que tienen una vida inferior a la que tienen los más postergados y preteridos seres de nuestro Continente.

Hay que entender que la lucha es solidaria en escala mundial; que frente a la insolencia imperialista solo cabe la respuesta agresiva de los países explotados.

Ha llegado el instante de darse cuenta cabalmente que los que caen luchando en otras partes por hacer de sus patrias países independientes, como ocurre en Vietnam: caen por nosotros con su gesto heroico. Por eso, sin decir que la juventud será la causa revolucionaria y el factor esencial de las revoluciones, yo pienso que la juventud por ser joven, por tener una concepción más diáfana; por no haberse incorporado a los vicios que traen los años de convivencia en nuestros días –burguesa– porque la juventud debe entender que debe ser estudiante y trabajadora; porque el joven debe ir a la empresa, a la industria o a la tierra. Porque ustedes deben hacer trabajos voluntarios; porque es bueno que sepa el estudiante de medicina cuánto pesa un fardo que se echa a la espalda el campesino que tiene que llevarlo, a veces, a largas distancias; porque es bueno que el que va a ser ingeniero se meta en el calor de la máquina, donde el obrero a veces, en una atmosfera inhóspita, pasa largos y largos años de su oscura existencia; porque la juventud debe estudiar y debe trabajar, porque el trabajo voluntario vincula, amarra, acerca, hace que se compenetre el que va a ser profesional con aquel que tuvo por herencia las manos callosas de los que, por generaciones, trabajaron la tierra.

Gracias, presidente y amigo por haberme dado la oportunidad de fortalecer mis propias convicciones, y la fe en la juventud frente a la actitud de ustedes.

Gracias por comprender el drama de mi patria que es como dijera Pablo Neruda, un Vietnam silencioso: no hay tropas de ocupación ni poderosos aviones nublan los cielos limpios de mi tierra; pero estamos bloqueados económicamente, pero no tenemos créditos, pero no podemos comprar repuestos, pero no tenemos como comprar alimentos y nos faltan medicamentos, y para derrotar a los que así proceden, solo cabe que los pueblos entiendan quiénes son sus amigos y quiénes son sus enemigos.

Yo sé, por lo que he vivido, que México ha sido y será –gracias por ello– amigo de mi patria.

Bibliografía

AGOSTI, Héctor ([1955] 1968), *“Sí, política en la Universidad...”*. En Los Reformistas, Buenos Aires: Editorial Jorge Álvarez S. A.

ALBORNOZ, Mario, ALFARAZ, Claudio, ARBER, Gustavo, BARRERE, Rodolfo, KATAISHI, Rodrigo (2006). *El Estado de la Ciencia, principales indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos*. Buenos Aires: Redes (Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior de la Asociación Civil Grupo Redes), sede de la RICyT (Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología), del CyTED (Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo).

ALLENDE, Salvador ([1972] 1976). *“Discurso en la Universidad de Guadalajara”*. Revista de la Educación Superior, 5(19), julio-septiembre de 1976. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. En línea: <<http://publicaciones.anui.es.mx/revista/19/2/2/es/discurso-en-la-universidad-de-guadalajara>>. Consultado en abril del 2015.

ALTBACH, Philip y DAVIS, Todd M. (2000). *“Desafío global y respuesta nacional. Notas para un diálogo internacional sobre educación superior”* (pp. 21-29). En Altbach, P. G. y Mc Gill Peterson, P. (editores). *Educación Superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional*. Traducción Vera Waksman. Buenos Aires: Editorial Biblos.

ALTERINI, Atilio (2006). *La universidad pública en un proyecto de Nación*. Buenos Aires: La Ley.

ALTERINI, Atilio, ÁLVAREZ, Gonzalo, RUIZ, Guillermo y CLERICO María Laura (2005). *Bases para una nueva Ley de Educación Superior*. Documento del Decanato de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

ARAUJO PARDO, Alejandro, MIER, Luis y CASANUEVA, Terán (2003). *“Relaciones Universidad- Estado. Apuntes históricos y notas sobre retos futuros”*. Revista Casa del Tiempo, (98), marzo, 2-8. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

AROCENA, Rodrigo (2008). *Hacia la Reforma Universitaria*. Uruguay: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.

AROCENA, Rodrigo y SUTZ, Judith (2001). *La Universidad Latinoamericana del futuro. Tendencias-Escenarios-Alternativas*. México: Colección UDUAL 11. En línea: <<http://www.oei.es/salactsi/sutzarocenaoo.htm>>. Consultado el 31 de agosto del 2007.

ÁVILA FUENMAYOR, Francisco (1997). *Historia de las Universidades. Venezuela: Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt*. En línea: <<http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/6708/universidad0.htm>>. Consultado el 29 de octubre del 2006.

BANCO MUNDIAL, ([1994] 1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D. C.: Banco Mundial.

BARSKY, Osvaldo y DÁVILA, Mabel (2004). “Las transformaciones del sistema internacional de educación superior” (pp. 25-62). En Barsky, O., Dávila, M. y Sigal, V. (coordinadores). Los desafíos de la Universidad Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

BARSKY, Osvaldo, DOMÍNGUEZ, Ricardo y POUSADELA, Inés (2004). “La educación superior en América Latina: entre el aislamiento insostenible y la apertura obligada” (pp. 63-86). En Barsky, O., Dávila, M. y Sigal, V. (coordinadores). Los desafíos de la Universidad Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

BAYEN, Maurice (1978). *Historia de las Universidades*. Traducción de A. Giralt Pont. Barcelona: Ediciones Oikos-Tau S.A.

BIAGINI, Hugo E. (2000). *La reforma universitaria. Antecedentes y consecuentes*, Buenos Aires: Editorial Leviatán.

----- (compilador) (1999). *La Universidad de La Plata y el Movimiento Estudiantil, desde sus orígenes hasta 1930*. La Plata: Edulp.

BLEIKLIE, Ivar (1999). “La Universidad, el Estado y la Sociedad”. *Higher Education in Europe*, XXIV (4), 509-525. Traducción de Pedro Lafourcade. Bucarest: CEPES.

BORRERO CABAL, Alfonso (2005). “La autonomía universitaria. Breve ensayo histórico y teórico”. Laboratorio de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Javeriana, 5(1). En línea: <www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1056.pdf>. Consultado el 30 de agosto del 2007.

BROVETTO, Jorge (1998). “La educación superior y el futuro”. Discurso de clausura de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior “La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción”. París: Unesco.

BRUNNER, José Joaquín (1990). *Educación Superior, investigación científica y transformaciones culturales en América Latina*. Santiago de Chile: BID-SECAB-CINDA, Vinculación Universidad sector productivo.

----- (2002). “Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la Educación Superior en América Latina”. Documento de trabajo en el I Seminario Internacional Educación Superior, Calidad y Acreditación. Cartagena, Colombia: Consejo Nacional de Acreditación de Colombia.

BUCHBINDER, Pablo (1999). “Argentina”. En *Historia de las universidades de América Latina*. México: Uduel (Unión de Universidades de América Latina).

CALDELARI, María (2008). “Turbulencias y Reforma en la Universidad de Buenos Aires”. En *La Gaceta Universitaria* 1918-1919. *Una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales*. Buenos Aires: Eudeba

CANTINI, José Luis (2003) “La Ley de Educación Superior 24.521”. En Academia Nacional de Educación (2003). *Jornada Anual de Reflexión Académica, Política Educativa Nacional*. En línea: <<http://www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/novedades/cantini03.htm>>. Consultado el 7 de octubre del 2007.

CARNOY, Martín, COSSE, Gustavo, COX, Cristian, LARRECHEA, Enrique (coordinadores) (2004a). “Introducción y plan del estudio” (pp. 5-17). En *Las reformas educativas en la década de 1990: un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford y BID.

----- (coordinadores) (2004b). “Conclusiones e implicaciones para las políticas públicas” (pp. 507-537). En *Las reformas educativas en la década de 1990: un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford y BID.

CASTIÑEIRAS, Julio R. (1938). *Historia de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: UNLP.

CERISOLA, Juan Alberto (2007). “Discurso del rector de la Universidad Nacional de Tucumán”. En CEUES (Centro de Estudio sobre Universidad y Educación Superior). *Ejes para un debate sobre educación superior Módulo 1*. Tucumán: EDUNT, Universidad Nacional de Tucumán

CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) (2004). Primeras Jornadas Nacionales de Reflexión sobre Educación Superior. Declaración de Horco Molle. Tucumán, 27 de agosto de 2004. En línea: <www.cin.edu.ar/download_b.php?file=ANEXOAP537.doc>. Consultado el 7 de octubre de 2007.

----- (2005). *Segundas Jornadas de Reflexión sobre la Educación Superior*. Mar del Plata 13 y 14 de diciembre.

----- (2007). *Lineamientos para una Ley de Educación Superior*. Córdoba, octubre de 2007.

----- (2010). *Las universidades públicas en el año del bicentenario. Declaración de La Plata*. En línea: <[http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/declaracion_de_la_plata..\[1\].pdf](http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/declaracion_de_la_plata..[1].pdf)>. Consultado en octubre del 2014.

CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo), 2007, Educación Superior en Iberoamérica, Informe 2007, Santiago de Chile: RIL Editores. En línea: <<http://www.oei.es/salactsi/Educac.pdf>>. Consultado en abril de 2015.

CIR (Cumbres Iberoamericanas de Rectores) (en línea, consultas realizadas hasta el 30 de agosto del 2014):

Lima, 2001, <http://64.233.169.104/search?q=cache:CCs_CpzarlCl:www.campus-oei.org/pima/6a.pdf+Conferencia+Iberoamericana+de+rectores+lima&hl=es&ct=clnk&cd=9&gl=ar&lr=lang_es> y <http://www.google.com.ar/search?hl=es&q=Declaracion+de+compostela&btnG=Buscar&meta=lr%3Dlang_es>.

México, 2005, <<http://www.udual.org/UDUAL/Declaratorias/DeclaracionMineria.htm>>.

Salamanca, 2005, <http://www.cumbre-iberoamericana.org/cumbreIberoamericana/ES/calendario/Relaci_25C3_25B3n+de+todos+los+actos/EventosCalendario/calendario_ministerial_5.htm>.

Sevilla, 2005, <<http://www.encuentro2005.universia.net/declaracionsevilla.htm>>.

Guadalajara, 2010, <http://encuentroguadalajara2010.universia.net/Conclusiones_Guadalajara2010_v10.pdf>.

Rio de Janeiro, 2014, <http://www.universia.net/nosotros/files/CARTA_RIO_28_07_14_ES.pdf>.

CIRIA, Alberto y SANGUINETTI, Horacio (compiladores) (1968). *Los Reformistas*. Buenos Aires: Editorial Jorge Álvarez S.A.

----- (1983). *La Reforma Universitaria (1918-1983)*. Tomos I y II, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

CIRUP (Cumbres Iberoamericanas de Rectores de Universidades Públicas) (en línea, consultas realizadas hasta el 30 de agosto del 2014):

I Cumbre, 1999, Santiago de Chile, <http://www.grupomontevideo.edu.uy/Actividades_efectuadas/1999/Primera_cumbre_de%20rectores.htm>.

II Cumbre, 2000, Buenos Aires, <http://www.grupomontevideo.edu.uy/Actividades_efectuadas/2000/Declaracion_de_Bs_As.htm>.

III Cumbre, 2002, Porto Alegre, <<http://www.columbus-web.com/es/partej/portoalegre.html>>.

IV Cumbre, 2003, El Salvador, <http://www.google.com.ar/search?hl=es&q=Cumbres+Iberoamericanas+de+Rectores+de+Universidades+P%C3%BAblicas&btnG=Buscar&meta=lr%3Dlang_es>.

V Cumbre, 2004, Guadalajara, <<http://www.vcumbreiberoamericana.udg.mx/frameDeclaracionDeGuadalajara.htm>>.

VI Cumbre, 2006, Montevideo, <http://www.grupomontevideo.edu.uy/Actividades_efectuadas/2006/IV_Cumbre_Declaracion_Final.html>.

VII Cumbre, 2008, Jujuy, <http://www.adiunju.org.ar/proyecto/cumbre_de_rectores/VII%20Cumbre%20de%20Rectores.pdf>.

VIII Cumbre, 2009, Quito, <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1337:rectores-de-universidades-de-america-latina-y-el-caribe-suscribieron-la-declaracion-del-bicentenario-de-quito&catid=11&Itemid=466&lang=es>.

IX Cumbre, 2009, Valparaíso, <<http://sitios.upla.cl/contenidos/2010/11/15/cumbre-latinoamericana-de-rectores-de-universidades-estatales/>>.

X Cumbre, 2012, Sucre, <<http://www.auip.org/index.php/es/component/content/article/171-noticias/569-noticias>>.

XI Cumbre, 2013, Santiago del Estero, <<http://www.rexuni.edu.ar/noticias/cumbre-de-rectores>>.

CLARK, Burton (1991). *El sistema de Educación Superior. Una visión comparada de la organización académica*. México: Editorial Nueva Imagen-Universidad Autónoma Metropolitana.

----- (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México: Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.

COLL CÁRDENAS, Marcelo, “Las presidencias entre ambos centenarios (1997-2005)” (pp. 199-213). En *La Universidad Nacional de La Plata en el centenario de su nacionalización*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

CÚNEO, Dardo (1988). *La Reforma Universitaria*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

DIAZ ESCOTO, Alma Silvia (2007). “La crisis de fin de siglo en la UNAM: financiamiento y gratuidad”. *Educação e Pesquisa*, 33(1), 81-94, jan./abr, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

DÍAZ GONZÁLEZ, Tania (1974). *Autonomía universitaria*. España: Ediciones Universidad de Navarra.

DIDOU AUPETIT, Sylvie (2006). “Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas” (pp. 21-32). En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Unesco-Iesalc, Caracas: Editorial Metrópolis C. A.

DIDRIKSSON, Axel (2006). “Caracterización y desarrollo de las macrouniversidades de América Latina y el Caribe” (pp. 194-203). En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Unesco-Iesalc, Caracas: Editorial Metrópolis C. A.

DONINI, Ana María C. de y DONINI, Antonio O. (2004). “La gestión universitaria en el siglo XXI. Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas” (pp. 305-341). En Barsky, O. Dávila, M. y Sigal, V. (coordinadores). *Los desafíos de la Universidad Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

FOUCAULT, Michel (1979). *Arqueología de las ideas*. México: Siglo XXI editores.

----- (1987). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

FRONDIZI, Silvio ([1945] 1968), “La juventud universitaria frente al problema político” (pp. 12-14). En Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1968). *Los Reformistas*. Buenos Aires: Editorial Jorge Álvarez S. A.

GARCÍA, Rolando V. ([1963] 1983). “Reflexiones sobre la Reforma Universitaria en su 45° aniversario” (pp. 199-212). En Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1983). *La Reforma Universitaria (1918-1983)*. Tomo II, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

GARCÍA, Susana (2004). “La promoción de la actividad científica en los inicios de la Universidad Nacional de La Plata (1906-1918)”. *Pensamiento Universitario*, (11), 73-79. Buenos Aires: Prometeo.

GARCÍA DE FANELLI, Ana María (1998). *Gestión de las Universidades Públicas. La experiencia internacional*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Serie Nuevas Tendencias.

GARCÍA GUADILLA, Carmen (2010). “El espacio ENLACES en el contexto de las nuevas dinámicas de internacionalización universitaria”. En *La Universidad Latinoamericana en discusión*. Venezuela: Unesco-Iesalc.

GARCÍA NOSSA, Antonio (1985). *La crisis de la Universidad*. Bogotá: Plaza & Janés.

GODOY, Juan Adolfo (2001). *La Autonomía en jaque. Su necesaria reparación desde una perspectiva constitucional*. Entre Ríos: Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

----- (2005). "Autonomía y Autarquía". Conferencia dictada el 13 de diciembre en las Jornadas de Reflexión sobre la Ley de Educación Superior Ley 24521. Mar del Plata: Consejo Interuniversitario Nacional.

GONZÁLEZ, Joaquín V. ([1918] 1935). "La universidad y el alma argentina" (pp. 361-379). En González, J. V. (1935). *Obras completas*. Tomo XVI. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

GONZÁLEZ, María del Refugio (1986). *La universidad mexicana y la formación del estado nacional*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México.

GONZÁLEZ FIEGEHEN, Luis Eduardo (2006). "Repitencia y deserción universitaria en América Latina" (pp. 156-168). En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Unesco-Iesalc, Caracas: Editorial Metrópolis C. A.

GORGONE, Hugo (2005). "Autonomía y financiamiento universitario" (pp. 257-262). En Efrón, M. y Vega, R. I. (compiladores). *Aportes al debate sobre la gestión universitaria II*. Buenos Aires: De los cuatro vientos editorial.

HALPERIN DONGHI, Tulio (1993). *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza Editorial.

HETHERINGTON, Hector (1965). *University Autonomy: Its Meaning Today*. Paris: International Association of Universities.

HÜBNER GALLO, Jorge Iván (1963). "Esquema y objetivos de la Universidad Contemporánea". *Anales de la Facultad de Derecho, III*(3), Cuarta Época, Años 1961 a 1963, Universidad de Chile. En línea: <http://www.analesderecho.uchile.cl/CDA/an_der_issue/0,1301,ISID%253D21,00.html>. Consultado el 08 de septiembre de 2007.

HUMBOLDT, Wilhelm von (1959). "Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín". En *La idea de la Universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

ITURMENDI, Jorge y MAMBLONA, María del Carmen (2005). "La Universidad Nacional de La Plata entre 1955 y 1997" (pp. 103-197). En *La Universidad Nacional de La Plata en el centenario de su nacionalización*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

JAIM ETCHEVERRY, Guillermo (2003). "Universidad y sociedad: relación conflictiva e imprescindible". *Petrotecnica*, febrero, 59-61. Buenos Aires: IAPG.

JASPERS, Karl ([Berlín, 1923] 1965). *The Idea of University*. Londres: Peter Owen.

KORN, Alejandro (1919). "La Reforma Universitaria". *El Argentino*, La Plata, 23 de diciembre de 1919, p. 2.

KROTSCH, Pedro (1999). "Presentación". *Pensamiento Universitario*, (8). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

----- (2001). "Entrevista". *Fundamentos en Humanidades*, 2 (3), 142-148. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.

----- (2004). "Presentación". *Pensamiento Universitario*, (11), 3-6. Buenos Aires: Prometeo.

KUHN, Thomas S. ([1957] 1985). *The Copernican Revolution. Planetary Astronomy in the Development of Western Thought*. Cambridge. Massachussets: Harvard University Press.

LANDINELLI, Jorge (marzo, 2003). "Universidad e integración: la perspectiva del Mercosur". Presentación en Impacto de las Reformas de Educación Superior en América Latina. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

LANZ, Rigoberto, FERGUSSON, Alex, MARCUZZI, Arianna (2006). "Procesos de reforma de la Educación Superior en América Latina" (pp. 105-111). En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Unesco-Iesalc, Caracas: Editorial Metrópolis C. A.

LE GOFF, Jacques (1965). *La Civilisation de l'Occident Médiéval*. París: Grenoble Arthaud.

LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR 24521 (LES) (1995). En línea: <<http://www.coneau.edu.ar/index.php?item=16&apps=32>>. Consultado el 6 de octubre del 2007.

LIMA, Luis J. (1994). "Prólogo". En 75.º *Aniversario de la Reforma Universitaria, Tomo I*. La Plata: Edulp.

MALO ÁLVAREZ, Salvador (2005). "La transformación de la educación superior en América Latina" (pp. 42-50). En *V Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas*, 9 al 11 de septiembre de 2004, Guadalajara, México: Editorial de la Universidad de Guadalajara.

MANIFIESTO LIMINAR (1918). "La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América. Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba". *La Gaceta Universitaria. Órgano de la Federación Universitaria de Córdoba*, Córdoba, viernes 21 de junio de 1918. Año 1, N.º 10.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE CUBA (MES) (2002). III Convención Internacional de Educación Superior, Universidad 2002, 4 al 8 de febrero, La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.

MOLLIS, Marcela (2007). "En Argentina: crisis de sentido. Refundar la UBA". *Le Monde Diplomatique*, (9), 9 de septiembre de 2007, 6-7. Buenos Aires: Capital Intelectual S. A.

MOLTENI, Valeria (2005). "Universidades Públicas Argentinas: Análisis de la producción científica internacional y del presupuesto durante el año 2003" (pp. 236-256). En Efrón, M. y Vega, R. I. (compiladores). *Aportes al debate sobre la gestión universitaria II*. Buenos Aires: De los cuatro vientos.

MORIN, Edgar (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

MORLES, Víctor (1988). *Educación, Poder y Futuro: Una teoría sobre la educación avanzada*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación.

----- (1999). *Desde la Universidad, un primer encuentro con la transdisciplinariedad*. Caracas: Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada, Coordinación Central de Estudios de Postgrado, Universidad Central de Venezuela.

OCLAE (Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes) (2008). "Contribución de los Estudiantes Latinoamericanos y Caribeños a la Conferencia Mundial de Educación Superior". En *De Córdoba 1918 a París 2009*, La Habana: OCLAE.

PALLÁN FIGUEROA, Carlos (1989). "La autonomía de 1929 a 1933". *Universidad Futura*, (1)2, 60-65. México.

PARIS, Blanca (1969). "La Universidad". *Enciclopedia Uruguaya*, (49), septiembre, Montevideo: Publicaciones Periódicas del Uruguay. En línea: <http://www.periodicas.edu.uy/o/Enciclopedia_uruguaya/pdfs/Enciclopedia_uruguaya_49.pdf>. Consultado el 6 de octubre del 2014.

PÉREZ LINDO, Augusto (1985). *Universidad política y sociedad*. Buenos Aires: Eudeba.

----- (2000). "Prólogo" (pp. 9-16). En Altbach, P. G. y Mc Gill Peterson P. (editores). *Educación Superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional*. Traducción Vera Waksman, Buenos Aires: Editorial Biblos.

PIRENNE, Henry (1992). *Las ciudades de la Edad Media*. Madrid: Alianza Editorial.

PODERTI, Alicia (2006). Seminario "La Ciencia y sus Métodos en el Siglo XXI". La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, 18 al 22 de septiembre del 2006.

PUGLIESE, Juan Carlos (2003). "Presentación" (pp. 11-15). En Pugliese, Juan Carlos (editor). *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

----- (2005). "Prólogo". En Pugliese, Juan Carlos (editor). *Educación Superior: ¿bien público o bien de mercado? Los debates sobre la internacionalización, desde los noventa a la actualidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

QUIROZ, Teresa (2007). Seminario “Tecnologías y cultura / comunicación y educación”. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, 21 al 24 de mayo del 2007.

RAMA, Claudio (2006). “La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización” (pp. 11-18). En Unesco-Iesalc (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: Editorial Metrópolis C. A.

RIBEIRO, Darcy (1971). *La Universidad Latinoamericana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

RICyT (Red de indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana) (2012). *El Estado de la Ciencia, principales indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos*. Buenos Aires, Argentina: Redes (Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior).

RIST, Gilbert (2000). “La cultura y el capital social: ¿cómplices o víctimas del “desarrollo”?”. En Kliksberg, B. y Tomassini, L. (compiladores). *Capital Social y Cultura: Claves estratégicas para el Desarrollo*. Buenos Aires: BID, Fundación Felipe Herrera, Universidad de Maryland, Fondo de Cultura Económica.

ROCCA, Carlos J. (2001). *Alejandro Korn y su entorno*. La Plata: Impresos Gráficos Dasa S. A.

ROJAS MIX, Miguel (2005a). “Discurso” (pp. 25-28). En *V Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas*, 9 al 11 de septiembre de 2004, Guadalajara, México: Editorial de la Universidad de Guadalajara.

----- (2005b). “La universidad latinoamericana del siglo XXI” (pp. 79-85). En *V Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas*, 9 al 11 de septiembre de 2004, Guadalajara, México: Editorial de la Universidad de Guadalajara.

----- (2006). *Siete Preguntas a la Educación Superior y otros ensayos*. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

RUIZ ZÚÑIGA, Ángel (2000). *El Siglo XXI y el papel de la Universidad, una radiografía de nuestra época y las tendencias en la Educación Superior*. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica y Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica. En línea: <<http://cimm.ucr.ac.cr/aruiiz/libros/libros.html>>. Consultado el 14 de octubre del 2007.

SAN MARTÍN, Raquel (2005). “La reforma europea, la oportunidad latinoamericana”. En Pugliese, Juan Carlos (Editor) *Educación Superior: ¿bien público o bien de mercado?: Los debates sobre la Internacionalización, desde los noventa a la actualidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

SÁNCHEZ VIAMONTE, Carlos ([1926] 1968). “La Universidad y la vocación política del siglo”. En Ciria, Alberto y Sanguinetti, Horacio (1968). *Los Reformistas*. Buenos Aires: Editorial Jorge Álvarez S. A.

SARLO, Beatriz (1993). “Literatura e Historia”. *Revista Clío*, Buenos Aires: Comité Argentino de Ciencias Históricas, Comité Internacional. Dir. Armando Bazán.

SCHWARTZMAN, Simón (1996). *América Latina: universidades en transición*. Washington: OEA-INTERAMER.

----- (2000). “América Latina: las respuestas nacionales a los desafíos mundiales” (pp. 77-88). En Altbach, P. G. y McGill Peterson, P. (editores). *Educación Superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional*. Traducción Vera Waksman. Buenos Aires: Editorial Biblos.

SCOTTO, Carolina (2008). “Los ecos de la Reforma Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba”. En *La Gaceta Universitaria 1918-1919. Una mirada sobre el movimiento reformista en las universidades nacionales*. Buenos Aires: Eudeba.

SECyT (Secretaría de Ciencia y Tecnología) (2005). *Indicadores de Ciencia y Tecnología Argentina 2004*. Buenos Aires: Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- SIERRA MÉNDEZ, Justo** (1985). "Discurso en la Inauguración de la Universidad Nacional" (pp. 24-25). En *El ensayo: siglos XIX y XX*. México: Promexa (Gran Colección de la Literatura Mexicana).
- SPORN, Bárbara** (2000). "Cuestiones actuales y prioridades futuras para los sistemas europeos de educación superior" (pp. 99-111). En Altbach, P. G. y Mc Gill Peterson, P. (editores). *Educación Superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional*. Traducción Vera Waksman. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- SPU (Secretaría de Políticas Universitarias)**. (2005). *Compromiso del Estado con las Universidades Nacionales, Políticas de Mejoramiento de las Capacidades Institucionales*. SPU, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- (2006). *Anuario 2005. Estadísticas Universitarias*. Buenos Aires: SPU, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- (2007a). *Anuario 2006 Estadísticas Universitarias*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- (2007b). *Documento para el debate*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [sin publicar].
- (2011). *Anuario de Estadísticas Universitarias*. Argentina 2011. En línea: <<http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario%20de%20Estad%C3%ADsticas%20Universitarias%20-%20Argentina%202011.pdf>>. Consultado en octubre del 2014.
- SRG (Scimago Research Group)** (2007). "Ranking Iberoamericano de Instituciones de Investigación (RI3)". En línea: <<http://investigacion.universia.net/isi/isi.html>>. Consultado el 23 de diciembre del 2007.
- STEGER, Hans Albert** (1974). *Las universidades en el desarrollo social de América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SUBIRATS, Eduardo** (2004). "La disfunción de la Universidad". *Pensamiento Universitario*, (11), 67-72. Buenos Aires: Prometeo.
- TAUBER, Fernando** (2009). *Comunicación en la Planificación y Gestión de las Universidades Públicas Argentinas*. Tesis Doctoral, Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- (2010). *La Universidad Argentina en el Bicentenario*. La Plata: Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.
- (2014). "Pensar nuestra Universidad". En *Compromiso, gestión 2010-2014, Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.
- TEDESCO, Juan Carlos y TENTI FANFANI, Emilio** (2004). "La reforma educativa en la Argentina, semejanzas y particularidades" (pp. 21-71). En Carnoy, M., Cosse, G., Cox, C. y Larrecheta, E. (Coordinadores). *Las reformas educativas en la década de 1990: un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford y BID. Akian Gráfica.
- TRINIDAD PADILLA LÓPEZ, José** (2005a). "Presentación". V Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas del 9 al 11 de septiembre de 2004, Guadalajara, México: Editorial de la Universidad de Guadalajara.
- (2005b), "Discurso". V Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, 9 al 11 de septiembre de 2004, Guadalajara. México: Editorial de la Universidad de Guadalajara.
- TÜNNERMANN BERNHEIM Carlos** (1996). *Políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior*

en América Latina y el Caribe. Conferencia introductoria de la Conferencia Regional. Caracas: Cresalc-Unesco.

----- (1998). *La reforma universitaria de Córdoba*. México D. F.: ANUIES.

----- (1999). *Historia de las universidades de América Latina*, México: Colección Uduál.

----- (2006). “La autonomía universitaria frente al mundo globalizado”. Universidades, (31), enero-junio 2006, 17-40. Unión de Universidades de América Latina, Uduál, México.

UNESCO (1992). *Informe mundial sobre la educación 1991*, España: Unesco-Santillana.

----- (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, París: Unesco.

----- (1998a). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: Unesco.

----- (1998b). *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París: Unesco.

----- (2000). *Informe final del foro mundial sobre la educación en Dakar*, 26 al 28 de abril, París: Unesco.

----- (2003). *Educación superior en una sociedad mundializada*. París: Unesco-Educación.

----- (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Borrador final del Preámbulo, comunicado el 8 de julio de 2009. Conferencia Mundial de Educación Superior, París, 5-8 de julio de 2009.

UNESCO-IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: Editorial Metrópolis C. A.

UNLP (Universidad Nacional de La Plata) (2005). *Historia, Testimonios y Semblanzas de los 100 años de la UNLP, 1905- 2005*. La Plata: Buenos Aires Publicitaria.

----- (2007a). *Programa de Autoevaluación Institucional*. La Plata: Publicación Institucional de la UNLP.

----- (2007b). *Revista de la Universidad 34. Universidad y Educación*. La Plata: Edulp.

----- (2014a). *Plan Estratégico. Gestión 2014-2018*. La Plata: UNLP. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43074>>. Consultado el 11 de octubre del 2014.

----- (2014b). *Programa de Autoevaluación Institucional*. La Plata: Publicación Institucional de la UNLP.

----- (2014). *Anuario Estadístico 2006, Informe Anual Comparado de Indicadores de la UNLP*. La Plata: UNLP. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37740>>. Consultado el 11 de octubre del 2014.

URANGA, Washington (2000). “Prólogo” (pp. 13-31). En Daniel Prieto Castillo *Comunicación, Universidad y Desarrollo*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, Centro de Comunicación Educativa La Crujía. Colección de la Maestría en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales.

VIAL LARRAIN, Juan de Dios (1965). “Idea de la Universidad” (pp. 4-9). En *La Universidad en Tiempos de Cambio*. Santiago de Chile: Editorial del Pacífico.

VIÑAS, Raúl Horacio (1953). *El mito de la Reforma*. Santa Fe, Argentina: Síntesis, Revista de la Juventud Universitaria de Acción Católica.

WAISS, Oscar (1975). “Universidad e integración en América Latina”. *Nueva Sociedad*, (19-20), 134-146, julio-octubre, Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert.

WEBER, Max (2004). *El político y el científico*. Buenos Aires: Colección Ciencias Sociales, Prometeo libros.

WHITE Hayden (1992). *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós.

El autor

Fernando Tauber, arquitecto egresado de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en 1979, obtuvo el título de doctor en Comunicación en 2008.

En el año 2012 fue distinguido como ciudadano ilustre de la ciudad de La Plata *“por su constante aporte al desarrollo de la Ciudad y la región y la férrea defensa de la Universidad Pública”*. Ese mismo año recibió el reconocimiento de la Ciudad de Ensenada como su primer ciudadano honorífico por los mismos motivos y en el 2013 tuvo la misma distinción de la Ciudad de Berisso. Las tres ciudades conforman el conurbano de la región capital de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

En el año 2013 fue distinguido como personalidad destacada de la educación pública de la provincia de Buenos Aires por Ley Provincial 14545, votada por unanimidad en ambas Cámaras *“por su valioso desempeño en la defensa, mejoramiento y promoción de la educación pública en nuestro país”*.

Ingresó a la docencia de la UNLP en 1984. Es graduado ilustre y profesor extraordinario de la UNLP en el rango de honorario. En el grado, es profesor titular ordinario en las materias Teorías y Planificación Territorial I y II (Facultad de Arquitectura y Urbanismo) y en el posgrado fue profesor de Planificación Estratégica y Comunicación en Instituciones Educativas (Doctorado en Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social), de Planeamiento y Gestión Estratégica Participativa Local y Regional (Maestría en Paisaje, Ambiente y Ciudad de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo) y de Planeación Institucional, Planeamiento Estratégico Continuo (Especialización en Liderazgo Universitario de la UNLP), además es miembro del Comité de Grado Académico del Doctorado en Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Es investigador Categoría II, director del Instituto de Investigaciones de Educación Supe-

rior radicado en la Facultad de Odontología y miembro del Consejo Directivo del Instituto de Investigaciones y Políticas del Ambiente Construido (IIPAC) radicado en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP.

Es vicepresidente institucional de la UNLP (2014-2018), institución de la cual también fue presidente (2010-2014), secretario general (2004-2010), secretario de Extensión Universitaria (1998-2004) y director de Asuntos Municipales (1996-1998).

Fue subsecretario de Planeamiento, subsecretario de Obras y Servicios Públicos y director de Planificación del Transporte de la Municipalidad de La Plata, asesor de diversos municipios y provincias en ámbitos ejecutivos y legislativos, y coordinador ejecutivo en Programas de Financiamiento a Municipios desde el Gobierno nacional.

Es director del programa institucional Plan Estratégico de Gestión de la UNLP desde el año 2004, dirige y participa de planes estraté-

gicos de desarrollo y diversas investigaciones y estudios particularizados de planificación, gestión, capacitación y reconversión territorial, comunitaria e institucional (1988-2015) realizados en más de un centenar de municipios y regiones (contratado, por convenio institucional o por concurso, como consultor nacional o internacional del CFI, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, del Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, del Ministerio del Interior, de diversas ONG de cooperación internacional, gobiernos provinciales y municipales).

Sus trabajos fueron publicados en alrededor treinta libros, más de veinte capítulos de libros, numerosos artículos en revistas científicas o especializadas y en comunicaciones a congresos y seminarios.

Obtuvo, además, numerosos premios y distinciones en concursos de diseño, arquitectura y planeamiento.

"Este trabajo nace de un compromiso personal, político y militante, que se solidariza, en los umbrales del centenario de la Reforma Universitaria de 1918, con el imprescindible debate estudiantil universitario acerca de la universidad que imagina como herramienta indispensable para el desarrollo nacional y latinoamericano. Y en este objetivo involucro la búsqueda de caminos para lograr una sociedad más justa, un ingreso mejor distribuido, una calidad de vida cada vez más homogénea, una mayor igualdad de oportunidades, un continente más unido, conformado por países con una soberanía creciente."

Fernando Tauber



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA