



La reforma universitaria latinoamericana: dinámicas de futuro y paradigmas-freno.

Latin American University Reform: future oriented dynamics and obstacle-paradigms

Enrique Martínez Larrechea y Adriana Chiancone

Martínez Larrechea, E. y Chiancone, A. (2018). La reforma universitaria latinoamericana: dinámicas de futuro y paradigmas-freno. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), pp 52-63.

Resumen

El artículo pasa revista a la reforma universitaria latinoamericana de las primeras décadas del siglo XX, con el objeto de derivar de ella algunos conceptos útiles para interpretar el desarrollo de la universidad latinoamericana durante el siglo XX. Para ello construye las bases de una periodización posible, centrada en variables tales como la cohesión social, la funcionalidad internacional y geopolítica de las instituciones de educación superior y su relación con procesos genuinos de producción de conocimiento. Con base en las perspectivas del campo de los estudios comparados de la educación superior, se pasa revista a los desafíos que el siglo XXI formula a la Universidad y a la educación superior en América Latina y el Caribe. Estos desafíos se conectan fuertemente al desarrollo humano sustentable, a la consolidación de instituciones de calidad y estados de derecho plenamente vigentes, así como a la integración regional. Implican para la universidad latinoamericana la asunción de responsabilidades frente a desafíos transversales a las sociedades de la región. Importante para los países de desarrollo social temprano del Cono Sur y para las clases medias políticamente emergentes a comienzos del siglo XX, la reforma de Córdoba nos lega ante todo un espíritu crítico, que hoy debe dar cuenta no solo de las amenazas, sino también de las debilidades. No solo de las fortalezas, sino también del empleo inteligente de las oportunidades. En esa tarea resulta fundamental el aporte de los paradigmas dinámicos, de fuerte orientación prospectiva e imperioso neutralizar los “paradigmas-freno” que construyen una imagen cerrada y estática.

Palabras clave: Universidad, Educación Superior Comparada, Democracia, Conocimiento

Abstract

The article reviews the university reform movement that took place in the first decades of the 20th century with the aim of deriving from it some useful concepts to interpret the development of the Latin American university during the 20th century. For this, it builds the bases of a possible periodization, centered on variables such as social cohesion, the international and geopolitical functionality of higher education institutions and their relation to genuine processes of knowledge production. Based on the perspectives of the field of comparative studies of Higher Education, we review the challenges that the 21st century poses to the University and to Higher Education in Latin America and the Caribbean. These challenges are strongly linked to sustainable human development, to the consolidation of quality institutions and fully-enforced states of law, as well as to regional integration. They imply for the Latin American university the assumption of responsibilities in front of cross-cutting challenges to the societies of the region. At the beginning of the 20th century Córdoba Reform was important for the countries of early social development of the Southern Cone and for the politically-emerging middle classes. Nowadays the Córdoba Reform gives us a critical spirit, which must account not only for threats, but also for weaknesses. Not only the strengths, but also the intelligent use of opportunities. In this task, the contribution of dynamic paradigms, with a strong orientation to futures, is essential to neutralize the “brake paradigms” that construct a closed and static image.

Keywords: University, Comparative Higher Education, Democracy, Knowledge



Introducción

Un siglo transcurrido desde el movimiento reformista expresado en Córdoba en 1918 es sin duda una oportunidad de oro para reflexionar a fondo sobre la universidad sudamericana, latinoamericana y caribeña¹, su desempeño, sus potencialidades y desafíos.

La oportunidad no está exenta de riesgos. Uno de ellos sería incurrir en un pecado de exceso, desarrollando solo la mirada del cronista, una retrospectiva apenas celebratoria de los fastos cívicos, dejando fuera de esa mirada las exigencias críticas del presente.

Otro riesgo sería el del sectarismo ideológico, el del “uso de la historia” para sustentar una interpretación del pasado instrumental respecto a exigencias políticas domésticas. Incluso legítimas, esas exigencias operarían una suerte de reducción de la cuestión y no nos permitirían un debate más amplio y lúcido.

Dicho esto, corresponde la precisión de que las perspectivas ideológicas y políticas son perfectamente legítimas, en tanto se expresen como formulaciones conceptuales y políticas, discernibles, aceptables, discutibles, y, en cualquier caso, susceptibles de ser rediseñadas en el contexto de un debate ciudadano, universitario y político. Por otra parte, el “uso político”, subalterno, de la historia vs cualquier concepción auténticamente política de la misma, son perfectamente discernibles, por su alcance, su profundidad, el rango de fenómenos que permite abordar y discutir, y por sus objetivos políticos e intelectuales.

El primero, se aproxima a la consigna, cuando no al “mantra” religioso. El segundo, aun desde la discrepancia, habilita y sustenta el debate sobre el futuro.

Incluso por razones de sentido y utilidad del debate preferimos el segundo nivel de análisis, basado en concepciones e ideas centrales, que discutan críticamente el pasado y nos proporcionen perspectivas dinámicas hacia el futuro.

Finalmente, el tercer riesgo sería el de, sea cual sea la conceptualización de base, concluir en algún mandato de tipo homogeneizador, “uni-talla”, referido a modelos institucionales, sistemas educativos, sub-regiones, y entornos económicos y socio-culturales muchas veces muy heterogéneos.

Así, en este trabajo nos proponemos discutir sobre paradigmas, sobre periodizaciones, sobre el rol político de la universidad, la ciencia y la tecnología, sobre actores decisivos, sobre perspectivas de desarrollo y transformación.

En el artículo, intentamos caracterizar brevemente, y a simples fines expositivos, a la reforma universitaria latinoamericana de principios del siglo XX, que no comienza en 1918 ni se agota en esa fecha, del cual Córdoba resulta un mojón central.

Sobre esta base, analizamos el desarrollo histórico de la universidad latinoamericana, intentando ofrecer una periodización –o tal vez, mejor, una lógica de periodización/es, que nos permitan comprender mejor los desafíos del futuro.

Finalmente, analizamos los desafíos contemporáneos de la universidad latinoamericana y caribeña desde la idea de que necesitamos paradigmas de transformación para superar los paradigmas de freno.

Conceptos centrales para periodización/es posibles

El sistema de nuestras hipótesis básicas conecta diversas proposiciones.

Una de ellas es que la universidad en nuestra región es el resultado de las formas de estado y de cultura predominantes. La universidad de la conquista y colonización fue el resultado de la traslación de las universidades medioevales de

¹ A lo largo del texto, usaremos ocasionalmente, y solo por razones de comodidad, la expresión universidad latinoamericana. Al hacerlo estaremos aludiendo también, en todos los casos, a la universidad latinoamericana y caribeña, pero también a la universidad sudamericana de países no latinoamericanos (como Guyana y Surinam). La expresión correcta sería “universidad sudamericana, latinoamericana y caribeña”.



Alcalá de Henares y de Salamanca, a tierras de la *Hispaniola*, del Perú, México o el Alto Perú. Estas universidades fueron responsables de la formación de cuadros civiles y eclesiásticos del gobierno de las Indias, incluso de las elites revolucionarias, como las que se formaron en Chuquisaca.

La cultura y función social de las universidades está directamente relacionada con los sujetos centrales de la expansión sobre el nuevo mundo: el estado español en primer lugar y en segundo lugar la Iglesia, luego las elites criollas y los emergentes estados nacionales.

Con el advenimiento de la Ilustración y de la lucha de los Imperios, la universidad napoleónica hizo su aparición para dar cuenta de un modelo político de fragmentación extrovertida. La Universidad desarrolló entonces su cultura y su función social en términos no solo de la regular provisión de cuadros del estado y de la sociedad, sino también en función de un modelo de inserción internacional de los países y regiones de implantación.

A comienzos del siglo XX, comenzó a resquebrajarse la total hegemonía social de los sectores ligados a la intermediación comercial y financiera, y ello trajo aparejado el fin de regímenes políticos oligárquicos y exclusivistas (como lo ilustran los casos de Argentina y de Uruguay en la segunda década del siglo veinte). Las nuevas clases medias y sus también nuevos movimientos políticos necesitaban ajustar el aparato cultural y productivo a nuevas necesidades demográficas y políticas. Sociedades trasplantadas, países de inmigración, los estados del Cono Sur habían experimentado un proceso demográfico, cultural y económica que reclamaba la circulación de las elites y la transformación de las instituciones culturales que las producían.

Es relevante advertir que este cambio de hegemonía interno se produce en el contexto de la emergencia de los Estados Unidos como principal economía mundial, y del comienzo de la guerra de “treinta años” (1914-1945) al final de la cual desaparecieron los viejos imperios coloniales europeos. Un nuevo escenario estaba surgiendo en la geopolítica mundial.

Desde el período de entreguerras, la academia norteamericana acompañó el surgimiento del poderoso estado continental constituido a finales del siglo XIX. La formación de post-graduados en departamentos científicos y escuelas de graduados permitió a la emergente potencia mundial contar con un nivel de acumulación científico que hasta hoy, una centuria más tarde, ocupa el centro de la producción de conocimiento.

Para el final de la segunda guerra mundial, Estados Unidos llegó a contar por la mitad del PBI mundial, mientras que su dominio de las armas atómicas le acordaba un predominio geopolítico y militar al que solo la Unión Soviética podría aspirar.

Sus intereses mundiales y el crecimiento de la población le permitieron asimismo contar con información y conocimiento procedentes de prácticamente todo el globo.

Las necesidades y perspectivas del complejo industrial militar, la investigación y desarrollo como palanca estratégica y la articulación del capital público y privado hicieron de la ciencia y la tecnología uno de los factores decisivos del poder mundial.

En América Latina y el Caribe, en la segunda posguerra, la nueva era de integraciones continentales (como la europea), el surgimiento de un pensamiento económico propio, acuñado por la Comisión Económica para América Latina -CEPAL, e incluso un incipiente proceso de industrialización, durante la primera mitad del siglo, y factores psicológicos, políticos y culturales, como la revolución cubana o la rebelión juvenil en escala mundial, sustentaron las bases de una profunda revisión de la estructura universitaria.

En este sentido hay que recordar la creación de influyentes instituciones regionales de investigación económica y social (la ya citada CEPAL, el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social -ILPES y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO) en Chile y México. Brasil, por su parte, comenzó hacia la década de 1930 la creación de un sistema universitario, mientras generaba un movimiento de pioneros de la educación que apostaron con lucidez a la formación de grado y de posgrado en el centro estadounidense.

A finales de la década de los cincuenta estuvieron dadas las condiciones para un ambicioso proyecto político y urbano, como la creación de la nueva capital, Brasilia, y de una moderna universidad, cuyo modelo recreaba en latitudes tropicales los fundamentos científicos y filosóficos de la universidad alemana de principios del siglo XIX.



El exilio de la elite intelectual brasileña desde mediados de la década de los sesenta contribuyó a la difusión de las perspectivas de Darcy Ribeiro en Uruguay y Argentina y en otros países, en un contexto de debates teóricos, sociales y políticos fuertemente marcados por las exigencias del desarrollo.

La universidad latinoamericana estaba nuevamente en debate, pero en un contexto en el que la formación de cuadros profesionales y la inserción internacional se enfrentaba a modelos ideológicos e interpretativos diferentes.

Por una parte, la universidad tradicional intentó reformularse en la dirección que le ofrecían el cientificismo y la neutralidad valorativa -en especial en las ciencias sociales- en el marco de procesos de planificación inducidos desde los Estados Unidos en apoyo de su estrategia regional de **Alianza para el Progreso**, canalizado entre otras vías, a través de la *Organización de Estados Americanos* -OEA- y otros organismos técnicos.

Un sector de la intelectualidad apostó con fuerza a proyectos de desarrollo autónomo, sobre la base de los avances del proceso de industrialización y de las perspectivas que le ofrecían procesos de transformación situados, de tipo tercerista, a menudo sustentados por movilizaciones masivas (como en los casos de la Revolución boliviana, de las transformaciones lideradas por la democracia cristiana chilena y del peronismo argentino). El modelo de Brasilia puede ser incluido como la mejor expresión de las perspectivas latinoamericanas auto-céntricas (Costa Morosini y Franco, 2011; Sgussardi, 2011).

Mientras tanto surgía una escuela latinoamericana de ciencia y tecnología y potentes experiencias de centros de aprendizaje e investigación.

Finalmente, un pensamiento dependientista, de filiación crítica, a menudo inspirado en el marxismo, o en versiones nacionales del marxismo, apostó a un proceso revolucionario que permitiera el tránsito hacia una sociedad socialista. En ese escenario la universidad multiplicaba su contribución crítica y la movilización de sus actores en la lucha política y social.

Las dictaduras militares de la que la brasileña había sido una avanzada, y que se generalizaron durante los años setenta, establecieron las versiones menos politizadas y más controlables de universidad cientificista o profesionalista, clausuraron las expresiones críticas del dependientismo, y por lo general, clausuraron también las vías de desarrollo económico autónomo, que requerían a su turno una transformación del modelo universitario. Probablemente, en el caso brasileño ciertas elites tecnocráticas del militarismo recuperaron perspectivas desarrollistas y promovieron procesos de “interiorización” o descentralización (sobre todo en la región sur).

En muchos casos, las discusiones, congeladas desde los sesenta por la irrupción de la movilización social, la violencia política y el autoritarismo solo pudieron ser retomadas al recuperarse las instituciones democráticas (como en el caso uruguayo, en el que los debates de la década del sesenta, en parte fertilizados por los aportes de Ribeiro, solo pudieron retomarse en 1988, tras la recuperación de la democracia política y de la autonomía universitaria).

Hacia la segunda posguerra, fertilizada por los debates en torno al capital humano, al desarrollo, a las tensiones de la guerra fría y a la movilización de la juventud, nuevos modelos de desarrollo universitario son esbozados, aunque no siempre logran implementarse exitosamente.

Es la etapa de lo que hoy solemos denominar como “viejo regionalismo”, el surgimiento de los primeros proyectos de integración económica y comercial de los países de la región. Junto a ellos, el sistema de ciencia, tecnología e innovación y las universidades aparecen como portadoras de una promesa de desarrollo.

A partir de la década de los ochenta es perceptible en toda la región -expresión de una tendencia mundial- la expansión de la matrícula y los procesos complementarios de la diferenciación institucional y la privatización; también el surgimiento de organismos de amortiguación, que complejizan la gobernanza de los sistemas y el surgimiento del estado evaluador y, a partir de los años noventa, de las políticas de evaluación y acreditación. (Krotsch, 2001; García Guadilla, 2010).

Para entonces, con el fin de la guerra fría y el auge de la apertura comercial típica del llamado “nuevo regionalismo”, los antiguos procesos de integración regional se reformularon (la Unión Europea de Maastricht, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, la Comunidad Andina de Naciones y el MERCOSUR, fueron algunas de estas expresiones). La economía tendió a deslocalizarse impulsada por una nueva movilidad global de los factores de producción, especialmente



el capital, que terminó generando múltiples crisis de especulación (efecto Tequila, efecto Caipirinha) y de inflación de expectativas y crisis recurrentes del capitalismo (crisis de las punto com, más tarde, en 2008, crisis financiera derivada de la burbuja inmobiliaria).

Mientras tanto, la entrada en vigor del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios colocó en el menú de políticas la eventual liberalización del comercio de servicios (educativos). A pesar de que son relativamente escasos los compromisos asumidos por miembros de la Organización Mundial de Comercio en este sentido, lo cierto es que la expansión de ofertas transnacionales de educación superior, y la movilización de potentes capitales lucrativos, que incluyen a veces la migración de los campi, puso a la región frente a un escenario más complejo.

La reforma latinoamericana y su significado político y cultural.

El movimiento de la reforma universitaria latinoamericana se nutrió de diversas fuentes. Entre ellas cabe destacar al modernismo latinoamericano, primera generación de escritores e intelectuales que influía colectivamente en la península y que se había nutrido de un sentimiento de unidad cultural acicateado por la guerra hispano-estadounidense.

El “Ariel” de José Enrique Rodó (1900) había impactado en la juventud latinoamericana, como lo mostró con claridad el primero Congreso Sudamericano de Estudiantes, celebrado en Montevideo en 1908 (Rodó, 2000).

Al respecto, nos ilustra Alberto Methol Ferré (2002):

El mensaje del Ariel tuvo una repercusión sin igual en los intelectuales y las juventudes de América Latina. Ya vimos que pronto los intelectuales alcanzaron una visión conjunta de América Latina que no existía antes. Y fue el comienzo de la movilización hispanoamericanista de la juventud. Así, se inicia en Montevideo, en 1908 el Primer Congreso Latinoamericano de Estudiantes: vinieron de todo el Conos Sur, de Perú, Bolivia, Chile, Paraguay, Argentina y Brasil. Rodó fue especialmente invitado al banquete de clausura. Los delegados parecen una lista de futuros políticos, intelectuales, educadores, etc (hasta hubo futuros presidentes como Nereo Ramos, Manuel Prado y Baltasar Brum). Le siguió una rápida sucesión de congresos antes de la Primera Guerra Mundial.

Hubo los Congresos de estudiantes latinoamericanos en Buenos Aires (1910) y Lima (1912) con otro Congreso en el norte de América del Sur realizado en Bogotá (1910) entre los colombianos, ecuatorianos y venezolanos. Allí están ya los temas que recorrerán al movimiento estudiantil del siglo XX: de la universidad hacia adentro, autonomía, cogobierno y extensión al pueblo, y hacia fuera romper el aislamiento, afirmar la hermandad e ir hacia la federación continental de América Latina y la denuncia a las políticas del “monroísmo” y el “big stick” norteamericano.

En 1911 Manuel Ugarte -socialista democrático- iniciaba su “Campaña latinoamericana” con una conferencia en la Sorbona patrocinada por los ministros de Argentina, Bolivia, Costa Rica, Perú, Uruguay y Brasil y enseguida, partía para realizar su gira desde Cuba y México hasta terminar en setiembre de 1913 en Río de Janeiro y Asunción. Fue una larga y accidentada recorrida con actos populares colmados de obreros y estudiantes. Luego, con el estallido de la I Guerra Mundial y el ascenso con sufragio universal de Hipólito Yrigoyen, que proclama al 12 de octubre “Día de la Raza”, nacimiento de la América mestiza, Ugarte lucha por un nacionalismo económico industrialista. En 1918 es el único orador en el acto de fundación de la Federación de Estudiantes Argentina (FUA) que fue a la vez convocatoria del Congreso de Estudiantes en Córdoba, de repercusión en toda América Latina. Ugarte será el eslabón entre la generación del 900 y la generación de la Reforma Universitaria (Methol Ferré, 2002: 7).

La reforma de Córdoba participó de algún modo de las características antes reseñadas. Representó por una parte un intento de eliminar el más fuerte “paradigma-freno”, en esa época, el de la universidad napoleónica, tradicional, que en algunos casos arrastraba reminiscencias coloniales o decimonónicas, y que había desembocado en una concepción patrimonialista de las cátedras, ajena al mérito y poco o nada conectada con las necesidades sociales del contexto. Erradicar esas estructuras fijistas, fue un objetivo explícito y una consecuencia tangible de la reforma. (Buchbinder, 2008)

Estuvo precedida de un conjunto de acontecimientos y por un clima de época, compartido por los movimientos previos y posteriores.



En la Universidad de la Plata, tuvo lugar en 1905 un movimiento reformista, mientras que en la Universidad Nacional de San Antonio de Abad del Cusco se decretó en 1909 una primera huelga de estudiantes, orientada también contra los rasgos coloniales de la universidad expresada en sus cátedras conservadoras ² (Valer Bellota, 2013). Ya hemos citado a Methol Ferré refiriendo la celebración de Primer Congreso Latinoamericano de Estudiantes en 1908.

En el caso de Uruguay la etapa reformista se gesta además con la ley y el Congreso Sudamericano de Estudiantes de 1908 y se extiende por las siguientes dos décadas. El aumento de la matrícula universitaria y la descentralización operada en beneficio de las facultades, propició la subdivisión de estas (surgiendo las de Arquitectura e Ingeniería, Química y Farmacia, Odontología, Ciencias Económicas y Administración y Veterinaria - entre 1915 y 1933).

El impacto de la reforma de Córdoba en Uruguay propició la conformación de Asambleas de Claustros con participación del orden estudiantil. Esta movilización se consolidó con la creación, en 1919, de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), realizándose en 1930 un *Primer Congreso Nacional de Estudiantes* y el *Congreso Universitario Americano de 1931*³

La importancia del movimiento reformista es sin embargo regional, como las fuentes culturales y socio-políticas de las que se nutre.

En Perú, donde el movimiento reformista de Cusco (1909) es un antecedente relevantes, se desarrollan desde 1920, con la creación de la Federación Universitaria del Perú, bajo la presidencia de Víctor Raúl Haya de la Torre, las universidades populares González Prada (Terrones Negrete, 2009).

Dice Terrones Negrete:

En virtud de este Congreso se permitió la existencia de cátedras libres, que los delegados de los estudiantes tuvieran asiento en el Consejo Universitario (. . .) A iniciativa de Víctor Raúl Haya de la Torre, el Primer Congreso de Estudiantes del Perú, proclamó la reivindicación material y espiritual del indio como uno de los primeros deberes de la juventud reformista, grito redentor que avivó siempre, en sus coloquios y desde la Universidad Popular.

Haya de la Torre, funda en su casa, en Villa Mercedes (Lima), la primera Universidad Popular "González Prada" del Perú (UPGP), que adopta tres lemas originales: uno, que se indicaba con los tres ochos «8-8-8» para significar: ocho horas de trabajo, ocho horas de estudio y ocho horas de descanso. El otro provenía del lema del cooperativismo que decía «Uno para todos y todos para uno». Y el tercero, "Si sabes mucho, enseña. Si sabes poco, aprende".

La inauguración se efectuó en el Palacio de la Exposición de Lima, cerca del Parque de la Reserva, el 22 de enero de 1921, es decir al año siguiente del acuerdo del Cuzco.

Meses y años después se organizan universidades populares en Barranco, El Callao, Arequipa, Salaverry, Trujillo, Cuzco, Ica, Chosica y Jauja.

La Universidad Popular tiene su antecedente en la propuesta de Haya de la Torre de 1916, de creación del Centro Universitario de Trujillo y se nutre del pensamiento de González Prada.

Desde el punto de vista educativo, la enseñanza se organizaría en dos ciclos:

uno de cultura general de orientación nacionalista eminentemente educativa, y otro de especialización técnica, dirigida hacia las necesidades de cada región; la enseñanza será metodológica, ordenada, sencilla y eminentemente objetiva (cinematógrafo, vistas fijas, cuadros murales, etc.) haciéndose ella por lecciones y conversaciones y sirviendo la conferencia sólo como tesis y complemento de éstas

(Terrones Negrete, 2013).

Se procuraba asimismo la exclusión del espíritu dogmático y partidista y se organizaba la extensión cultural, bajo la responsabilidad de la federación de estudiantes y de los centros representativos de diversas universidades de Perú.

² Ver: <http://pavelvaler.blogspot.pe/2013/03/unsaac-321-anos-la-reforma.html>)

³ http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/98#heading_288



La Universidad Popular tenía una fuerte preocupación social, orientada al “perfeccionamiento intelectual, moral y físico del obrero, de sus necesidades materiales, fomentando la creación de cooperativas, cajas de ahorro e instituciones que tiendan a ese fin”.

Debía asimismo organizar una biblioteca y un “museo nacional de producciones naturales e industriales; salas de recreo y campos deportivos; un consultorio técnico compuesto por alumnos de las distintas facultades y que absolverá por escrito o verbalmente las cuestiones que se propongan”.

Asimismo, existen importantes antecedentes de Universidades Populares en México, entre 1913 y 1920, y en Puerto Rico, a partir de 1918 (influidas ambas por intelectuales de la talla de Manuel Ugarte, Pedro Henríquez Ureña, Lombardo Toledano y Julio R. Barcos en los primeros meses de 1918. (Melgar Bao, 2013).

La Universidad latinoamericana y caribeña ante el desafío de la transformación.

El escenario actual de los sistemas universitarios y de educación superior de Sudamérica, América Latina y el Caribe, es heterogéneo y desafiante. Mientras las universidades o instituciones de educación superior estatales, regionales o privadas más pequeñas se conectan fuertemente con la sociedad nacional (o al menos lo intentan) otras operan en una lógica regional, e incluso global.

Mientras la enorme mayoría se concentra en las tareas de trasmisión y difusión del conocimiento, un grupo de universidades públicas y algunas privadas pueden plantearse el desarrollo de procesos de creación de conocimiento de punta, para lo cual se requieren ingentes recursos financieros, que solo los estados -o las grandes corporaciones- pueden proveer.

Es interesante advertir que los grandes países emergentes de la periferia, Rusia, China, India, Brasil (antes de desaparecer de la escena internacional bajo el gobierno Temer), sin perjuicio de que no han abierto su educación superior al comercio de servicios educativos, desarrollan estrategias que desde América Latina llamaríamos de internacionalización competitiva: universidades de clase mundial, participación en los rankings internacionales (una universidad china construye uno de los más citados), programas de becas en el core científico y tecnológico (Ciencia sem fronteiras).

Cuando el presidente Fernando Henrique Cardoso convocó a la Primera Reunión de Presidentes de América del Sur, convocó también a los países sudamericanos a conformar un Grupo de Reflexión Estratégica, integrado por destacados intelectuales de nuestros países.

En esa instancia, Alberto Methol Ferré (2002) elaboró un interesante artículo sobre Juventud Universitaria y Mercosur. Lejos de centrarse en los niveles político o económico de la integración, Methol formulaba propuestas que: “sencillas y a la vez ambiciosas (que) toman en cuenta lo existencial y cognoscitivo”. Agregaba: “urge una formación de la juventud a niveles universitarios, de modo generalizado, una experiencia profunda de otro país miembro del Mercosur, y una interacción universitaria en las más diversas cuestiones y asidua”.

Proponía en consecuencia tres estrategias esenciales: movilidad estudiantil, conocimiento de la historia contemporánea (que propiciara la mirada de conjunto e integrada de América Latina) y la realización de congresos estudiantiles latinoamericanos, apoyados pero librados en su organización, temario y resultados a los estudiantes mismos, una estrategia “fermental”, que no buscaría imponer una agenda o una línea a la creatividad juvenil.

La primera estrategia, se apoyaría en el intercambio de estudiantes entre las diversas «redes de universidades» que se establezcan entre los países miembros del Mercosur (pero también incluyentes del mundo andino, de México, América Central y la Antillas. “El horizonte principal es en América del Sur, pero esto no excluye el interés en los lazos especiales con el conjunto de América Latina”. La estrategia se basaba en “cursos anuales o semestrales en y dentro de la carrera que el estudiante curse” orientados a estudiantes avanzados de las respectivas carreras de grado. Las materias -lo que hoy llamaríamos créditos- agregaba Methol (2002): “se validarán para cada carrera en cada país de origen del estudiante”



Se trataba de:

la formación de elites más allá de su propio país, en los más diversos campos y siempre abiertas al crecimiento más masivo posible. Se trata además de una experiencia existencial, en la edad joven de las grandes amistades. Que de todos los países miembros, los estudiantes avanzados tengan una experiencia y conocimiento importante de al menos un país asociado.

Como se advierte, nada demasiado lejano de un programa Erasmus -ya por entonces, año 2000, muy exitoso- latinoamericano.

La segunda estrategia propiciaba que en todas las facultades y unidades académicas se incorporara un curso de Historia Contemporánea, de uno o dos semestres de duración, con el objetivo de que “los estudiantes avanzados tengan la mayor conciencia histórica de su actualidad global, con particular énfasis en América Latina y desde el Mercosur”.

La tercera estrategia propiciaba la apropiación del ámbito regional por los estudiantes y sus asociaciones, a través de «Congresos estudiantiles del Mercosur».

Complementariamente, una serie de Seminarios con temas específicos compartidos, ofrecería la posibilidad de una convergencia y un intercambio permanentes. El primero de aquellos, el “iniciador”, “podría ser un Seminario sobre lo más relevante de las historias de conjunto de América Latina, en sus aspectos económicos, políticos, urbanísticos, culturales, religiosos. (...) Todo es sencillo, pero exige una gran dinámica y perseverancia en una conducción consensuada, sagaz y flexible” (Methol Ferré, 2002).

Augusto Pérez Lindo ha acuñado recientemente el concepto de un “Modo 3 de producción de conocimiento, “una estrategia y un sistema de relaciones para producir una sociedad y una economía a partir del uso intensivo de conocimiento” (Pérez Lindo, 2016:101). En este nuevo paradigma “las universidades, los centros científicos y de innovación, se convierten en actores centrales, así como en otras épocas lo fueron el comercio, la industria, el Estado” (Pérez Lindo, 2016:102)

El Modo 3 no suprime las funciones del Modo 1 y del Modo 2, sino que las resignifica en un nuevo proceso donde se juega el desarrollo global, la defensa del medio ambiente, la democratización del acceso al conocimiento, las luchas contra la pobreza y la desigualdad” (Pérez Lindo, 2016:102).

Para Pérez Lindo, en la medida en que crece la matrícula universitaria se produce un fenómeno inverso y negativo: “crece el índice de desaprovechamiento de los recursos humanos altamente calificados (...) sobran abogados y falta justicia, sobran arquitectos y faltan viviendas, sobran médicos y falta atención sanitaria.

Así, la “superación de estos problemas requeriría instalar un modelo con uso intensivo del conocimiento en la economía, el Estado y en la sociedad” (Pérez Lindo, 2016:103).

Implementar lo que Pérez Lindo (2016) ha llamado una “Universidad sudamericana, inteligente y solidaria”, requiere un consenso estratégico para el desarrollo de un modelo social y cognitivo intensivo en conocimiento, traducidos en políticas del conocimiento que movilicen a la sociedad civil, al estado y a los centros académicos a través de “consorcios multilaterales”, entre otras líneas de trabajo⁴.

En la perspectiva de este artículo, los autores estimamos que cabe a las redes académicas latinoamericanas, y muy especialmente a las redes de estudios sobre educación comparada e internacionalización, contribuir al desarrollo de estrategias que potencien la movilidad intra-regional de estudiantes, profesores, investigadores y gestores, a través de diversos medios, como los acuerdos de confianza mutua entre instituciones.

La universidad latinoamericana debe contribuir con las políticas públicas a través de una estrategia integral de propiedad intelectual y de protección del conocimiento endógeno y de sus patentes, por parte de los estados nacionales de la región, de sus organismos internacionales o, simplemente, de sus ciudadanos, investigadores y empresas, sin que estos deban correr el albur de competir contra una potente maquinaria legal asentada en los países desarrollados y orientada a patentar el conocimiento generado por los suyos y por los otros sistemas nacionales y regiones.

⁴ <http://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/13/19>



También debe generar un espacio continental de coordinación universitaria, capaz de conectar problemas y soluciones regionales, en clave regional. La lógica obsoleta del estado nacional, como instancia explicativa y referencial excluyente, constituye un paradigma-freno, a veces disimulada por discursos de épica soberanista que encubren la incapacidad de actuar en clave auténticamente nacional, es decir regional.

Recitar todos los días como un mantra que la educación superior es un derecho personal y social, y un deber del estado y que debemos preservar ese derecho de las pretensiones de comercialización, aunque sea necesario recordarlo siempre, no nos acerca a un futuro de desarrollo autónomo.

Lo que nos acercará a ello es contar efectivamente con financiamiento (estatal, societal, y de los organismos regionales como la Corporación Andina de Fomento, el Banco del Sur y otros bancos de desarrollo) específicamente diseñado para concretar muchos años después de lo deseable, un espacio de integración y convergencia regional de la educación superior, un efectivo sistema de movilidad académica intrarregional, políticas del conocimiento compartidas y convergentes que promuevan la ciencia, la tecnología y la innovación en los niveles compatibles con el desarrollo (un piso de 0.50% del producto e inversiones reales que deben situarse en el entorno del 1% del PBI), y sostener a instituciones que proyectan una internacionalización solidaria en los espacios regionales o globales.

Precisamos al decir de Pérez Lindo, una universidad inteligente y solidaria, como un modelo cultural, político y científico válido y viable.

Reflexiones finales

La historia de América Latina y el Caribe desde las últimas dos Conferencias Regionales de Educación Superior (La Habana, 1998, Cartagena de Indias, 2008) ha experimentado vuelcos dramáticos. Los procesos del nuevo regionalismo se han modificado profundamente, tanto en el Atlántico como en el Pacífico y los regionalismos post hegemónicos alcanzaron también sus límites políticos y económicos. Una educación superior que se asomaba al empleo de Internet se encuentra hoy en medio de una proteica sociedad del conocimiento, mientras que potentes esfuerzos interregionales propician el rediseño de las geopolíticas del conocimiento. Antiguas periferias, entre ellas China, lideran algunos de los esfuerzos por crear una zona económica y cultural de cooperación (*One Belt, One Road*) y todas ellas participan activamente en la producción científica y tecnológica mundiales.

América Latina se democratizó y se incorporó a nuevas corrientes del comercio mundial reduciendo de manera apreciable la pobreza y la indigencia. Sin embargo, permanecen en pie enormes retos, como la preservación de los recursos naturales, entre ellos algunos preciosos como el agua, la calidad de las instituciones y las garantías del estado de derecho, o la presencia amenazante del crimen organizado, que disputa muchas veces al estado nacional la territorialidad efectiva.

Los conceptos revisados en este artículo nos han permitido postular en forma hipotética un desarrollo histórico, político y cultural de la universidad latinoamericana y caribeña que acontece en tres niveles de análisis: el de su adecuación -siempre variable, tensionada y dinámica- a las necesidades del estado y a los fundamentos culturales de la sociedad. El de su funcionalidad a un modelo de inserción internacional. Y finalmente, el de su relación con el conocimiento y con la transformación social.

En diversos momentos, uno u otro de estos niveles de análisis se manifiesta como más relevante, aunque en todos los casos la cohesión social, la funcionalidad geopolítica y la relación con el conocimiento constituyen factores centrales.

En la universidad colonial la adecuación a las necesidades del estado indiano omitió un desarrollo cultural más ambicioso, que solo llegó al final del período colonial, con la formación de cuadros intelectuales liberales e independentistas.

En la universidad criolla se vuelve visible la dimensión internacional -que en el período anterior estuvo disimulado por la pertenencia del conjunto a un marco político imperial homogeneizador. El rol de las universidades se orienta a la formación de cuadros civiles, militares y religiosos de los nuevos estados, pero esta vez en el marco de una nueva hegemonía mundial, presidida por Gran Bretaña, y como parte proveedora en una organización económica industrial.



El declive progresivo de las potencias coloniales europeas y el surgimiento de un poderoso estado continental, como los Estados Unidos, en ejercicio a menudo de roles amenazantes para la creciente conciencia de unidad hispanoamericana, junto a fuertes transformaciones demográficas y culturales de las sociedades latinoamericanas, que hicieron posible un proceso de incipiente industrialización constituyen el marco histórico de un tercer período universitario en el que la reforma de Córdoba aparece como una expresión fundamental.

Se trató de la expulsión definitiva de los resabios de la universidad colonial y tradicionalista, y de la necesidad de vincular las casas de educación superior a la emergencia de sectores y expresiones políticas nuevas.

El legado de Córdoba es ante todo simbólico.

Representó la idea de que la universidad estaba ligado al cambio, al derrocamiento de las estructuras sociales opresivas y a la búsqueda de nuevos caminos. Sin embargo, este programa distó mucho de verificarse en todo su alcance en la vida universitaria, en tanto los segmentos sociales que protagonizaron la reforma buscaban la consolidación de un orden social de la que resultaban beneficiarios.

Tras la reforma de Córdoba -del movimiento reformista en genera- dos nuevas oleadas civilizatorias habrán de agitar las aguas en las que navegaba la universidad latinoamericana.

La primera durante la década del sesenta, cuando en el marco de la estructura bipolar de la hegemonía mundial y de la condición de proveedores periféricos de materias primas de los países de la región, irrumpe una agenda desarrollista y una agenda crítica, acicateadas ambas por la revolución cubana y por la emergencia en gran escala de la movilización juvenil. El modelo más importante de esta etapa fue la Universidad de Brasilia postulada por Darcy Ribeiro y otros, que intentaban alejarse de la estructura profesionalista, legado de la universidad de las clases medias, para abordar las tareas de la creación del conocimiento que América Latina, había probado -al menos hasta cierto punto- que podía acometer (Ribeiro, 1968).

La segunda oleada de transformación post Córdoba, se ubica al inicio de la década de los noventa con la alteración de la arquitectura de la gobernanza global (con el fin de la diarquía USA-URSS y la creación de la Organización Mundial de Comercio -OMC- y la constatación de una transformación demográfica y social sin precedentes expresada en la masificación de la matrícula, la expansión del número de instituciones, su diferenciación entre universidades y otras instituciones, la concentración de la matrícula en instituciones no universitarias, y en muchos países, en instituciones privadas.

Se trató de un momento crucial en el que el estilo de desarrollo hacia adentro de América Latina es sustituido por un desarrollo hacia afuera, alterando las visiones objetivo y conectando a la educación superior a lógicas que combinan el viejo escenario nacional con perspectivas regionales y globales más amplias.

Hoy podríamos decir que vivimos una tercera oleada civilizatoria al comienzo del siglo XXI, en el que el unilateralismo y el uni-polarismo norteamericanos, han llegado a su límite, en el que la sociedad del conocimiento se encuentra plenamente asentada y en el que las regiones emergentes apuestan a participar con fuerza de la misma.

La región -las subregiones que la componen- requieren una estrategia que básicamente las universidades están en condiciones de articular. Una estrategia que sea consciente de las necesidades del contexto cultural y socio-económico en la que aquellas se asientan, que se oriente a realizar, en su escala, un proyecto geopolítico de convergencia regional, a través de redes públicas y privadas, universitarias y estatales, facilitando el empleo compartido de los enormes recursos de América Latina y el Caribe. Y una estrategia que, ante todo, reformule su relación con el conocimiento, como piedra de toque de la transformación necesaria.



Referencias bibliográficas

- Beigel, F (2013). Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. *Nueva Sociedad*, 245. www.nuso.org.
- Buchbinder, P. (2008). *¿Revolución en los claustros? La reforma universitaria de 1918*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Costa Morisini, M., y Franco, M. (2011). UFRGS: Da 'Universidade Técnica' á Universidade Inovadora. Em: Costa Morisini, M., organizadora general, *Universidades no Brasil: Concepções e modelos*. Brasília.
- Ferreira de Oliveira, J., Fernandes Dourado, L. y Fortes Mendonca, E. (2011). Universidade de Brasília: da Universidade idealizada á 'Universidade modernizada'. Em: Costa Morisini, M., organizadora general (2011) *Universidades no Brasil: Concepções e modelos*. Brasília.
- Fernández Lamarra, N. compilador (2012). *La gestión universitaria en América Latina*. Coronel Oviedo: Despacho de la Primera Dama de la Nación.
- García Guadilla, C. (2010). *Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización*. Caracas: IESALC - bid&co.editor.
- Levy, D. (1986). *Higher education and the state in Latin America - private challenges to public dominance*. Chicago: University of Chicago Press.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal: Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.
- Martínez Larrechea, E. y Chiancone Castro, A. (2013). Hacia una nueva estrategia de integración educativa. *Revista Integración y Conocimiento. Revista del Núcleo Interdisciplinario de Educación Superior - NEIES* – Disponible en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5701/6914>.
- Melgar Bao, R. (2013). Las universidades populares en América Latina 1910-1925. *Pacarina del sur*, 4(15).
- Methol Ferré, A. (2002). Juventud Universitaria y Mercosur. *Grupo de reflexao prospectiva do Mercosul*, Brasilia, IPRI/ Funag, 147-154. <http://www.metholferre.com/obras/conferencias/capitulos/detalle.php?id=47> – consultada el 15 de marzo de 2018
- Morisini, M. (organizadora general) (2011). *Universidades no Brasil: Concepções e modelos*. Brasília, DF: INEP - GT Educação superior/Anped.
- Pérez Lindo, A. (2016a). La idea de una Universidad sudamericana para el desarrollo inteligente y solidario. *Revista de Educación Superior del Sur Global – RESUR*, 1(1).
- Pérez Lindo, A. (2016b) La Educación superior argentina (1983-2015). *Diagnóstico y prospectiva*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Ribeiro, D. (1968) *La Universidad Latinoamericana*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.
- Rodó, J. E. (2000). *Ariel*. Montevideo.
- Sguissardi, V. (2011). Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. A universidade no Brasil: concepções e modelos. Em: Costa Morisini, M., organizadora general (2011) *Universidades no Brasil: Concepções e modelos*. Brasília.
- Terrones Negrete, E. (2009) *Universidades Populares González Prada* <http://pavelvaler.blogspot.com.uy/2013/03/unsaac-321-anos-la-reforma.html> - 13 de enero de 2009 – consultado el 19 de marzo de 2018
- Valer Bellota, P. H. UNSAAC, 321 años. *La Reforma Universitaria de 1909*, aciertos y crisis actual. <http://pavelvaler.blogspot.com.uy/2013/03/unsaac-321-anos-la-reforma.html> - martes, 26 de marzo de 2013, consultado el 19 de marzo de 2018.



Datos de autoría

Enrique Martínez Larrechea

Instituto Universitario Sudamericano, IUSUR. Universidad CLAEH
enriquemartinez@iusur.edu.uy - martinez.larrechea@gmail.com

Adriana Chiancone

Instituto Universitario Sudamericano, IUSUR. Universidad CLAEH
adrianachiancone@iusur.edu.uy - achiancouniversidad@gmail.com

Fecha de recepción: 19/03/2018

Fecha de aprobación: 9/05/2018

